

PRIMERA PARTE

CAPITULO 1 INTRODUCCIÓN

Esta tesis se origina en una investigación anterior sobre la cultura escolar en la educación católica. En nuestro trabajo de maestría (Ocampo 2004), investigamos las características peculiares de escuelas católicas parroquiales pertenecientes a distintos sectores sociales y allí sostuvimos algunas hipótesis que señalaron no tanto la similitud entre estas escuelas sino su diferenciación. Las conclusiones generales de la tesis fueron:

a) La Iglesia Católica ha tenido una posibilidad de ofrecer en su planteo educativo una “gramática escolar” original y específica que, sin embargo, parece haber quedado reducida a la introducción de algunos elementos novedosos o particulares en ámbitos parciales –y no integrales- de la cultura escolar de sus unidades educativas.

b) El origen de estas variaciones tiene más que ver con que las escuelas pertenecen al sector privado que con el hecho de ser colegios parroquiales -sea cual fuere el nivel socioeconómico en que se encuentran las unidades-.

c) La segmentación que existe en la Argentina implica que en unidades escolares de una misma orientación -escuelas religiosas católicas parroquiales-, se generan diferentes estilos de “cultura escolar” signados más por el nivel socioeconómico que por su identidad de “escuela católica”. No estábamos seguros -al momento de concluir nuestra tesis de maestría- si el sector socio-económico al que pertenecen las comunidades educativas relevadas, prima sobre el carácter de escuela privada que tiene la institución.

Al finalizar aquel trabajo, quisimos abrir un nuevo marco de investigación para corroborar estas afirmaciones con nuevas y diferentes hipótesis de trabajo. Para eso, nos propusimos abarcar un escenario más amplio que incluyera otros tipos de escuelas católicas además de las escuelas parroquiales. Decidimos pues, ampliar el grado y el alcance del tema y por eso en este estudio trabajaremos con tres modelos de escuelas católicas, cuyos fundamentos teóricos y metodológicos brindamos en los capítulos 2, 3

y 4 de esta indagación pero que a los fines de la investigación adelantamos aquí:

a) el modelo escolar católico eclesiástico, es decir las escuelas diocesanas que incluyen a las parroquiales y que podemos definir como escuelas públicas de gestión privada católicas pertenecientes a la Iglesia Católica y administradas por el clero secular –sean parroquiales o no- y que pueden estar animadas o no por un carisma en particular.¹ No pertenecen a ninguna congregación religiosa en particular en la actualidad aunque alguno de ellos pudo haber tenido tal origen.²

b) el modelo escolar católico carismático, es decir las escuelas congregacionales a las que podemos conceptualizar como escuelas públicas de gestión privada católicas pertenecientes a la Iglesia Católica y administradas por congregaciones masculinas – sean parroquiales o no- y animadas bajo un carisma en particular y/o escuelas públicas de gestión privada pertenecientes a la Iglesia Católica y administradas por congregaciones femeninas y animadas bajo un carisma en particular.³

c) el modelo escolar católico de mercado, es decir las escuelas de orientación católica y que podemos delimitar como escuelas públicas de gestión privada de orientación católica creadas y administradas por personas físicas y/o jurídicas con fines de lucro - que pueden estar animadas o no por un carisma en particular- y/o escuelas públicas de gestión privada de orientación católica creadas y administradas por personas físicas y/o jurídicas sin fines de lucro – que pueden estar animadas o no por un carisma en particular-.⁴

1 Algunos ejemplos de estas instituciones pueden ser pertenecientes al Arzobispado de Buenos Aires como el Instituto Nuestra Señora de las Nieves, el Instituto San Isidro Labrador, el Instituto Incorporado Josefa Capdevila de Gutiérrez, ligado a la parroquia Mater Admirabilis, todos ellos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires así como el Instituto Nuestra Señora del Buen Viaje perteneciente a la Diócesis de Morón, Provincia de Buenos Aires o también el Instituto Jesús en el Huerto de los Olivos y el Colegio Parroquial Santo Domingo Savio, ligado a la Parroquia Nuestra Señora de la Cava, ambos a cargo de la Diócesis de San Isidro, Provincia de Buenos Aires así como también el Colegio Parroquial Nuestra Señora del Carmen en Alta Córdoba perteneciente al Arzobispado de Córdoba o el Colegio Parroquial Santa Julia en Pergamino, Provincia de Buenos Aires, Diócesis de San Nicolás de los Arroyos.

2 Tal como anticipamos en los capítulos 2, 3 y 4 brindaremos mayores elementos que permitirán comprender mejor las diferencias entre distintos modelos escolares católicos. En esta instancia, presentamos la cuestión para acercarnos a la temática de la investigación.

3 Ejemplos de este tipo de instituciones educativas pueden ser el Colegio del Salvador perteneciente a la Compañía de Jesús (jesuitas), el Colegio Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús de la congregación religiosa femenina homónima y la Casa Salesiana León XIII de la Obra de los Hijos de Don Bosco. Estos tres colegios se encuentran ubicados territorialmente en el ámbito del Arzobispado de Buenos Aires. Otras instituciones relativas a este modelo pueden ser el Colegio Cardenal Newman de los Hermanos Cristianos en la Diócesis de San Isidro, Provincia de Buenos Aires, el Colegio Marianista de Junín, Provincia de Buenos Aires, en la Arquidiócesis de Mercedes-Luján, el Colegio Parroquial San Alfonso perteneciente a la congregación de los Misioneros Redentoristas y ubicado en la Arquidiócesis de Salta y el Colegio La Salle en Arguello, Arquidiócesis de Córdoba.

4 Algunos ejemplos de este tipo de instituciones pueden ser la Escuela Argentina Modelo con una sede en la Arquidiócesis de Buenos Aires y otra en la Diócesis de San Miguel, Provincia de Buenos Aires, el Colegio de los Santos Padres en Bella Vista, Diócesis de San Miguel, Provincia de Buenos Aires, el Colegio Los Robles con una sede en la Arquidiócesis de Buenos Aires y otra en la Diócesis de Zárate-Campana, Provincia de Buenos Aires, el Saint Mary of the Hills School con una sede en la Diócesis de San Isidro y otra en la Diócesis de Zárate-Campana, el Colegio San Ignacio en la Diócesis de Río Cuarto, Provincia de Córdoba y el Colegio Santa María de Pehuajó en la Diócesis de Nueve de Julio, Provincia de Buenos Aires.

En esta nueva etapa de investigación, además de ampliar los tipos de escuela católica estudiada y así poder analizar con mayor detalle la unidad y diferenciación de este subsistema, nos interesó también profundizar las miradas sobre la educación católica, particularmente reconstruyendo su conformación histórica, expresar con más exhaustividad la identidad de sus unidades educativas, y repensar las dinámicas puestas en juego entre los distintos sectores y actores sociales que componen el campo de la educación católica. El objetivo general de esta investigación es describir la cultura escolar de algunas instituciones que responden a diversos modelos escolares católicos del Área Metropolitana de Buenos Aires en la actualidad atendiendo a las tensiones entre su carácter religioso y su condición de escuelas privadas sometidas al mercado educativo.

Un elemento con el que nos encontramos al comenzar nuestro trabajo de tesis es la falta de indagaciones con base empírica que aporten conocimiento sustantivo sobre el espacio educativo católico. En este sentido, coincidimos con Cambours de Donini y Torrendell (2007) quienes señalaron que múltiples factores han retrasado en nuestro país este tipo de estudios. Por ejemplo, han existido severos cuestionamientos de la Iglesia Católica sobre investigaciones educativas que descansan sobre marcos teóricos estructuralistas, post estructuralistas y/o psicoanalíticos. Otro factor destacable en la ínfima existencia de indagaciones de corte empírico que registren el campo de la educación católica guarda relación con la falta de financiamiento y/o de existencia de centros de investigación académicos dentro del ámbito educativo católico e incluso posicionamientos apologeticos de ciertos actores sociales de ese campo para encarar el tema, así como también la percepción de un limitado conocimiento y/o consideración sobre el discurso formal de la Iglesia Católica⁵. Estas circunstancias han limitado la producción de conocimiento en el campo de la educación católica. Pero cabe señalar que esta ausencia no es sólo del propio campo católico sino del mundo académico en general, pues existe muy poca elaboración sobre este espacio educativo en particular - salvo trabajos como los de Meter McLaren (1995) y Gerald Grace (2007) a modo de ejemplo. Parece que los especialistas en educación han sido poco proclives a indagar

⁵ Ese discurso formal está constituido en la mayor parte por lo que se conoce como el Magisterio de la Iglesia Católica y que de acuerdo al Catecismo de la Iglesia Católica implica al oficio de interpretar auténticamente la Palabra de Dios, ya sea en forma oral o escrita. Lo hace la Iglesia en nombre de Jesucristo a través de la figura del Papa y de todos los Obispos que se encuentren en comunión con el Papa. Tiene la misión de ser custodio y depósito de la fe, de lo revelado por Cristo y a la vez de transmitirlo y enseñarlo.

áreas como la de la educación católica (Tedesco 2003:117; Otero 2011).

Considerando esto, nuestra indagación se plantea como de carácter exploratorio, dada la limitada existencia de investigaciones que se refieren a este espacio cultural. Siguiendo a Sabino (1989) preferimos elaborar una reflexión sobre un trabajo de campo con ciertos supuestos teóricos y prácticos que indican el criterio con el cual se realiza esta exploración y cómo se concibe el problema de investigación presentado. En consecuencia, no presentaremos en este estudio una hipótesis a verificar durante la investigación sino problemas que requieren ser conceptualizados y configurados con evidencias empíricas.⁶

En la tesis, nos hemos dedicado prioritariamente a la descripción de elementos significativos que expresen las culturas, experiencias, espacios y actores en las escuelas católicas. En la vida cotidiana de estas escuelas, las categorías de experiencia y cultura escolar son centrales. En tal sentido, este estudio reconoce valiosos y útiles antecedentes en distintos trabajos como los de Maldonado (2000), Duschatzky y Birgin (2001), Kessler (2002), Gallart (2006), Del Cueto (2007) Tiramonti y Ziegler (2008), Rockwell (2009), entre otros. Es nuestra intención que este trabajo aporte elementos para la gestión de las instituciones escolares y para la comprensión de este tipo de establecimientos educativos en particular (Frigerio et al 2000) y además proporcione elementos objetivos que permitan superar algunos discursos apologéticos y/o antinómicos que suelen imperar en el campo de la educación católica.

Otro concepto importante es el de fragmentación y diferenciación interna. En general son muchas las escuelas que se encuentran en cierto estado de identidad fragmentada como lo han documentado -con matices diversos- autores como Braslavsky (1999), Frigerio et al (2000), Dussel y Finocchio (2003), Tedesco (2003b), Dussel et al (2007), Tiramonti y Montes (2009), entre otros. Como se verá en el desarrollo de la tesis, consideramos que las unidades educativas que pertenecen a la educación católica están expuestas a las mismas continuidades y discontinuidades que operan en otro tipo de unidades educativas; por ende las nociones mencionadas al inicio de este párrafo son

⁶ Carlos A. Sabino entiende que en casos de investigaciones que se denominan exploratorias o aún descriptivas muchas veces no tiene sentido formular una hipótesis a verificar, por cuanto no se busca explicar una cuestión sino describir algunos fenómenos para que en otra etapa pueda realizarse un trabajo explicativo en el que se plantee una hipótesis a verificar. (Sabino 1989:104,105).

categorías propicias para observar la tensión entre la tradición y el mercado que creemos vigente en el mundo de las escuelas católicas.

Una lectura particularmente interesante para pensar en la diferenciación interna al subsistema católico es la hipótesis del declive institucional que plantea Dubet (2007), quien ha expresado que las instituciones como la escuela -también otras como la salud, las iglesias y la justicia-, no escapan de la acción de ciertas lógicas de mercado transformadoras que las conducen a

...sentimientos de miedo y de defensa de una tradición institucional que a veces no es más que nostalgia. Ahora bien, el declive del programa institucional no significa la muerte de las instituciones, sino la transformación de las instituciones enfrentadas a un mundo más moderno, mas desencantado, más democrático y más individualista... (2007:64).

En el marco de esa tensión y del declive institucional de la escuela como institución de la modernidad, creemos interesante conocer cómo se incorpora a la vida escolar de estas escuelas católicas que son objeto de nuestra indagación el discurso homogéneo de la Iglesia Católica elaborado a través de su Magisterio. Nos interesa analizar cómo en distintas unidades escolares católicas se pueden haber generado –a través de su cultura escolar- prácticas y/o discursos que evidencian escenarios de integración, adopción, rechazo, localización y/o incorporación acrítica del pensamiento de la Iglesia institucional (Grace 2007); cómo conviven en ella las demandas cruzadas que tienen hoy las escuelas en general (Dussel y otros, 2007) y los procesos de diferenciación y fragmentación social que reorganizan al sistema educativo en su conjunto (Kessler, 2002; Del Cueto, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008).

En este sentido, nos parece pertinente poner en cuestión un supuesto vigente en el ámbito educativo religioso católico que sostiene que aquello que homogeneiza la propuesta de diferentes tipos de escuelas católicas es la fe. En nuestra indagación, a estas tendencias unificadoras del subsistema católico (que deben ser estudiadas con mayor profundidad, como señalaremos enseguida), hay que sumar otras dinámicas y componentes que a veces cobran mayor fuerza y que tienen orígenes tan diversos como la “gramática de la escuela” argentina, el “declive” o crisis de la escuela, y/o las operaciones sobre la escuela de las lógicas de mercado o de clase social.

En relación a este último argumento, planteos como los de Alejandro Frigerio

(2007) sostienen que sobre todo tipo de escuela actúan ciertas dinámicas de mercado provocando fragmentaciones en los circuitos educativos que generan propuestas educativas heterogéneas acordes al segmento del mercado al que responden. Sostendremos que las escuelas católicas también pueden analizarse con este marco. Ante un mismo estrato socioeconómico la oferta y demanda suele ser similar, independientemente de la variable “católica” de los establecimientos educativos. Habría una asimilación entre escuelas públicas de gestión privada que atienden los mismos sectores/niveles socioeconómicos en los cuales este último indicador es un factor más poderoso que el ideario/cosmovisión católica/o que tienen estas instituciones escolares (Ocampo 2004).

En la investigación, buscamos detenernos un poco más sobre la presencia de las dinámicas unificadoras, y preguntarnos qué relación guardan con la teología fundamental católica, lo que el discurso formal eclesial considera la “piedra angular de la fe”, así como conocer su incidencia sobre la vida cotidiana de las escuelas. Es decir, una pregunta de esta investigación busca saber cuán parecidas o distintas son estas escuelas católicas entre sí y a su vez establecer si ese movimiento de similitud o diferenciación tiene vinculación –y en qué grado- con la adhesión doctrinaria a la teología católica.

Aunque la pregunta por la unidad y diferenciación del sistema educativo no es nueva y no es específica del subsistema católico (Braslavsky 1982) sí hay aspectos que son singulares de este ámbito educativo y de este momento histórico. La Iglesia Católica expresa la necesidad e importancia que las escuelas que se consideren católicas se ordenen disciplinariamente a ese Magisterio. Pero la historia social y cultural del catolicismo, y de la sociedad en general, está plagada de desajustes y dislocaciones respecto a los mandatos doctrinarios. En tal sentido recordamos lo que expresa Gruzinski (2000) sobre el pensamiento mestizo en América cuando sostiene que

“...Cualquier vuelta al pasado –o cualquier mezcla entre lo nuevo y lo viejo- se vuelve inaceptable e incluso satánica. Los misioneros no soportan la idea que el cristianismo pueda combinarse con los errores antiguos...” (2000:295).

En la actualidad ese temor, ya antiguo, a cierto sincretismo religioso puede leerse en el miedo a que una sociedad que exhibe cada vez más potentes rasgos de vida líquida

(Bauman 2006) desdibuje el discurso formal eclesial y configure en las escuelas prácticas disociadas con lo que sería esperable que hagan las escuelas católicas.

Nos interesa por eso buscar evidencias en el orden de las retóricas y las prácticas escolares acerca de los modos de apropiación del Magisterio. Nos interesa también contrastar estos hallazgos con lo que podemos identificar como posiciones distintas en un campo de lucha entre corrientes distintas de la educación católica que habrían efectuado su propia interpretación de lo “católico” en la escuela.

En el pensamiento de Pierre Bourdieu (2006) así como en la obra de Grace (2007), encontramos elementos que nos llevan a incorporar en nuestro estudio las luchas internas que existen en el campo de la educación católica que seguramente se reflejan en lo que sucede en la cultura escolar de algunas escuelas católicas. Por eso incluimos en este estudio una genealogía de la educación católica en nuestro país de modo tal que podamos leer en la actualidad algunos escenarios significativos que son producto de continuidades y discontinuidades de proyectos surgidos en este ámbito educativo tan particular.

En Bourdieu (2006) vemos una posición por la cual existe una ligazón entre la autoridad propiamente religiosa y los laicos que movilizan en la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases de manera tal que

...la estructura de las relaciones objetivas entre las instancias que ocupan posiciones diferentes en las relaciones de producción, de reproducción y de distribución de bienes religiosos tiende a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases, pero bajo la forma transfigurada y disfrazada de un campo de relaciones de fuerza entre instancias en lucha por el mantenimiento o por la subversión del orden simbólico... (Bourdieu 2006:75).

En consecuencia creemos que ciertos relatos de tensión, lucha y reconocimiento de los individuos ante el ejercicio del poder y la autoridad en los modelos escolares católicos que describimos contienen matices propios de un campo con características específicas. Al respecto sostiene Grace que

...cuando el esquema teórico de Bourdieu se aplica a la educación católica como campo, revela por lo menos dos zonas de luchas, que pueden llamarse luchas por la legitimación y luchas por el control. También suscita preguntas acerca de cómo intervienen, en la práctica, las relaciones de poder más amplias de la sociedad, en relación con la clase social, la raza y la etnia, y el género, en el campo de la educación católica. (Grace 2007: 56-57).

Nos interesa narrar cómo operan tales luchas en los establecimientos escolares católicos que aquí hemos indagado en función de conocer la forma en que distintos modelos escolares católicos se sitúan frente a lo que consideramos una tensión vigente en tal espacio educativo: entre la tradición y el mercado.

Pensamos que los diversos actores del campo de la educación católica entraman sus dinámicas relacionales –a veces en forma consciente y otras no- en el marco de una lucha por el control y por la legitimidad del capital religioso propio de la educación católica que suele estar monopolizado en manos de la jerarquía eclesiástica y expresado por el discurso formal eclesial de la Iglesia Católica. En tal sentido nos parece ajustado relatar cómo los actores de algunas escuelas católicas en la actualidad se posicionan frente a la posible desposesión objetiva de ese capital religioso (Bourdieu 2006).

Como hemos dicho, en las unidades educativas en cuestión pueden detectarse hechos y/o procesos indicadores de rupturas y de continuidades, los que en términos de Bauman (2002) ponen en evidencia la presencia de dispositivos que hacen referencia tanto

...a la invención como a la preservación, a la discontinuidad como a la continuidad, a la novedad como a la tradición, a la rutina como a la ruptura de modelos, al seguimiento de las normas como a su superación, a lo único como a lo corriente, al cambio como a la monotonía de la reproducción, a lo inesperado como a lo predecible... (2002:36).

Parecería que en general los discursos educativos formales del campo de la educación católica pocas veces incorporan estas tensiones, pero en las prácticas educativas y escolares abundan escenas que contienen enunciados como los de Bauman (2002). Nos interesa en esta investigación describir algunas de estas escenas que señalan un campo más heterogéneo y también más fragmentado que el que suele suponerse a primera vista. En ese trayecto, herramientas conceptuales como las generadas por la obra de Bourdieu⁷ nos han auxiliado, sobre todo aquellas que sostienen la estrecha ligazón que existe entre cultura, acción pedagógica y clase social así como sus implicancias en general⁸. También rescatamos su posición sobre la génesis y estructura

7 Junto con Passeron ha dicho que, “Todos poseemos un capital cultural, un cierto tipo y cantidad de cultura, que está incorporado en nuestras disposiciones corporales, en nuestra forma de hablar, en nuestras referencias sociales. Este capital cultural se adquiere a través de la familia, del grupo de pares y de la escuela u otras instancias socializadoras”. (citado en Caruso y Dussel 1996:19). De aquí, podemos extraer razones significativas para observar el capital cultural presente en los actores de la escuela católica.

8 “...en una formación social determinada, las diferentes acciones pedagógicas, que nunca pueden ser definidas independientemente de su pertenencia a un

del campo religioso.⁹

Sintetizando nuestro abordaje, señalaremos que tendremos en cuenta tres aspectos centrales para estudiar la experiencia y cultura escolar de las escuelas católicas analizadas:

a) segmentación social, mercado educativo/clases sociales: que hace referencia a la existencia de circuitos educativos diversos en las diferentes clases o estratos sociales, lo que es reflejo de un intenso proceso de segmentación social. Así se configuran escuelas católicas que terminan siendo lejanas entre sí en razón de las desigualdades sociales a las que se ven sometidas;

b) diversificación de educación privada: que gira en torno al aumento de la oferta y la demanda educativa en escuelas públicas de gestión privada, situación comprobable en la segunda mitad del siglo XX sobre todo en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). A nuestro parecer, es uno de los elementos que ha generado que el concepto de escuela católica quede parcialmente subsumido frente a la noción de escuela privada;

c) ausencia o debilidad de una pedagogía católica: consideramos que debe reflexionarse sobre cierta inexistencia o bien una escasa presencia de discursos pedagógicos solventados en una mística y teología católica que estructure a los hechos educativos registrados en este tipo de unidades educativas. En el campo educativo católico, proliferan los discursos aristotélicos tomistas -como si fueran la versión pedagógica oficial del mundo católico- y quedan postergados otros elaborados pensamientos que han sido acuñados durante varios siglos por parte de congregaciones dedicadas a la educación católica como son los Hermanos de La Salle (lasallanos) o los Hijos de Don Bosco (salesianos), a modo de ejemplo.

Estos procesos que mencionamos han marcado, reconfigurado y/o reconstituido a la cultura escolar de las escuelas católicas. Sin embargo, como se verá en los capítulos que siguen, la versión “oficial” del subsistema católico todavía sigue suponiendo una

sistema de acciones pedagógicas sometidas al efecto de dominación de la acción pedagógica dominante tienden a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales característico de esta formación social, o sea, la dominación de la arbitrariedad cultural dominante, contribuyendo de esta forma a la reproducción de relaciones de fuerza que colocan esta arbitrariedad cultural en posición dominante...” (Bourdieu y Passeron 1970:50-1)

9 En un trabajo originalmente publicado en 1971 en la *Revue française de Sociologie*, analizó la cuestión de lo que llamaba una monopolización de la gestión de los bienes de la salvación por parte de un cuerpo de especialistas religiosos al mismo tiempo en que otros se ven desposeídos de ese capital religioso al mismo tiempo que reconocen la legitimidad de esa desposesión. (Bourdieu 2006:42-43). Aquí hay elementos que hablan de la posible tensión y/o dilema entre discurso homogeneizante del Magisterio eclesiástico y productores –o reproductores- de conocimiento en la escuela católica.

unidad importante en su oferta escolar, pese a los signos crecientes de segmentación interna.

Del mismo modo nos interesa ahondar sobre aquel presupuesto que indica que lo que permite cohesionar la identidad de las escuelas católicas -y por ende quedar menos expuestas a los factores endógenos y exógenos que tanto las conmueven- deviene de la existencia de un elemento carismático –en términos tanto sociológicos como teológicos- que no es común ni factible en todas las instituciones educativas católicas ni en el sistema organizacional que las agrupa. Esto se verificaría en los líderes, idearios, actores e institucionalizaciones visibles en estas escuelas y que aparecen no sólo en las escuelas vinculadas a algún carisma en particular, sino también en aquellas que llevan adelante personas físicas y/o jurídicas con o sin fines de lucro y que no registran formalmente pertenencia -en términos jurídicos y canónicos- a la Iglesia Católica.

Para nuestra mirada, cada institución escolar se comporta como unidad particular, como analizaremos más adelante y así ofrece aspectos singulares para el análisis, aún cuando todas integren el colectivo “escuela católica” y estén sujetas al efecto de la gramática de la escuela moderna argentina. Por ello, nos ha interesado describir lo que es similar y lo que es diferente, aquello específico y aquello común de las escuelas católicas que han sido objeto de esta exploración. Entre otros aspectos, hemos indagado en la experiencia escolar, el currículum, los valores, los comportamientos de los actores, entre otros. Como venimos sosteniendo, nos parece pertinente identificar aquello que caracteriza a una escuela católica y en consecuencia identificar sus términos de frontera (González 1999) para desentrañar una parte sustancial del mundo escolar católico y por ende, sobre las escuelas que se agrupan bajo ese denominador común.

La tesis presenta algunos indicios que señalan que la identidad de algunos establecimientos se configura bajo algunas coordenadas diferentes a las que son asumidas por la “versión oficial” de la escuela católica. Es necesario adentrarse en la operatoria de algunas escuelas católicas –lo que pretendemos con esta investigación que nos ocupa- para ver esta mixtura de certezas e incertidumbres, de identidades y fragmentaciones en la cual

...todos los actores parecen estar en la búsqueda de una nueva ubicación en un marco donde todos los demás están transformándose. Un horizonte tan elusivo hace muy difícil un equilibrio del escenario institucional, al tiempo que permite nuevas relaciones, descubrimientos y diálogos entre actores que hubieran sido imposibles hace sólo una década... (González 1999:124).

En cuanto a la estructura general del trabajo, la hemos organizado de la siguiente manera. En la primera parte se introduce en este capítulo a los fundamentos y a la justificación del trabajo. En los capítulos segundo y tercero se dan a conocer a los principales conceptos teóricos en los que se sustenta la indagación.

Para nosotros, son dos los ejes medulares que habrán de conformar el marco teórico de esta propuesta: educación católica y cultura escolar. La educación católica en la actualidad continúa siendo importante en el seno de las sociedades latinoamericanas. Con luces y sombras, la Iglesia Católica en nuestro continente y en nuestro país ha participado activamente de la expansión de la escolarización (Del Valle 2000; Cambours de Donini y Torrendell 2007). Se verifican coexistencias y mixturas de vestigios eclesiales coloniales con teologías renovadoras y nuevas perspectivas socioculturales, devenidas posteriormente al Concilio Vaticano II¹⁰, lo que impacta en las identidades culturales de las escuelas católicas.

Por eso, consideramos relevante analizar en términos de lo que permite pensar la categoría de “cultura escolar” lo que sucede en el seno de algunas escuelas católicas. Siguiendo a Prosser (1999) podemos encontrar nociones compatibles a esta categoría en los términos “cultura organizacional y/o institucional”, “ethos”, clima escolar, atmósfera de la escuela, entre otros. Pero particularmente coincidimos con la mirada de Louise Stoll en Prosser (1999), para quien la cultura escolar es una noción compleja pero a la vez importante en el ámbito de la educación ya que permite observar y describir lo que sucede en la escuela, lo que es el objetivo general de nuestro estudio, en este caso aplicado a las escuelas católicas.

En la segunda parte de este estudio presentamos las opciones metodológicas y algunos primeros hallazgos generales que esperamos brinden una perspectiva general

¹⁰ Siguiendo a Ángela del Valle, algunos puntos nucleares para el análisis de la educación latinoamericana del siglo XX surgen de las críticas a la enseñanza catequética, la desarticulación de las congregaciones docentes frente a las parroquias, la falta de egresados de establecimientos católicos que hayan “hecho fermento en la masa”, es decir influido desde su formación religiosa en el mundo secular en que se han desarrollado como adultos. (Del Valle 2000:212)

inicial sobre la investigación. En el capítulo cuarto se presenta la metodología -incluida una descripción de la historia natural de la investigación- y en el capítulo quinto presentamos un análisis general sobre la base de algunas observaciones -las que consideramos significativas- y que surgen del estudio de encuestas administradas a estudiantes y que nos han permitido una reflexión sobre el clima y la experiencia escolar en estas escuelas.

En la tercera parte examinamos cada modelo escolar católico en forma particular -en los capítulos seis, siete y ocho- prestando atención a lo detectado en el trabajo de campo de esta indagación en torno a la dinámica relacional de sus actores -a través de lo que hacen y dicen los directivos, docentes, alumnos, otros actores y elementos como los códigos y normas de convivencia, entre otros-, el currículum de estas instituciones -teniendo presente las diferentes visiones que autores reconocidos tienen de las teorías del currículum y de la enseñanza-, los rituales profanos y religiosos que animan a estas comunidades y el régimen de apariencias de estas instituciones educativas.

Finalmente, en la cuarta parte presentamos algunas sencillas conclusiones que sintetizan nuestras ideas sobre aquello que nos propusimos describir. Creemos que allí surgen elementos para pensar y repensar a las escuelas católicas - a partir de los materiales teóricos y datos empíricos previamente expuestos- en lo que hace al gobierno, al conocimiento, a la economía y a la vida en las unidades educativas que conformaron nuestro universo de estudio.

CAPITULO 2

LA EDUCACIÓN CATÓLICA: ALCANCES CONCEPTUALES Y CONFIGURACIÓN HISTÓRICA

En este capítulo, presentaremos el marco socio-histórico de desarrollo y configuración actual de la educación católica en nuestro país. Nos parece central ubicar los casos estudiados, y nuestra propia problematización sobre las tensiones “entre la tradición y el mercado”, dentro de tendencias históricas de más largo plazo y en interacción con otras dinámicas educativas y sociales del país.

En primer lugar, buscaremos establecer una precisión conceptual sobre qué entendemos por “educación católica”, para dar lugar a un rastreo histórico sobre cómo fue cambiando la propuesta católica en su relación con el Estado y con la constitución de una esfera de educación privada. A continuación presentaremos algunos análisis sobre su inscripción en la educación privada y sobre la relación entre escolaridad y segmentación social, dos de los aspectos que más nos interesan en esta tesis. Finalmente, se analizarán algunos debates en la pedagogía católica, para presentar tres modelos de educación católica.

2.1. Precisiones en torno al concepto de “educación católica”

Como hemos señalado, nuestra indagación gira en torno a un campo poco frecuentado por el mundo académico de la educación. A la dificultad de los escasos estudios existentes, se agrega otro obstáculo que hace a la construcción de una distancia entre lo que la Iglesia Católica postula sobre sus escuelas y la constitución de un objeto de investigación social. Grace (2007) lo advierte cuando señala que para el discurso formal eclesial “...*La escuela católica no es una categoría simplemente sociológica: también tiene bases teológicas...*” (Grace 2007:46). En el campo de la educación católica quienes monopolizan jerárquicamente el capital religioso a través de un discurso formal tienen resguardos y suelen ser poco proclives a alentar el análisis de sus unidades educativas efectuado a partir de premisas que no provengan primordialmente de una matriz teológica. Hay una clara determinación en el ambiente educativo

episcopal en el que prevalece el discurso de la teología sobre el que pueden aportar otras disciplinas. En efecto, hubo

...una reformulación de un orden de prioridades decidido por la Iglesia Católica después de una revisión de sus instituciones educativas. Se otorga primacía a las bases teológicas de esas instituciones, a su “razón fundamental de ser” y a su misión sagrada en el mundo. (Grace 2007:53).

En nuestro caso, y a pesar de los señalamientos que hace la posición oficial de la Iglesia Católica, prima el abordaje desde categorías propias de las ciencias sociales. Si bien para el discurso formal eclesial “... *las cuestiones teológicas y la cultura de lo sagrado siempre tienen precedencia sobre los estudios profanos de cualquier tipo...*” (Grace 2007:53), desde nuestra perspectiva buscamos realizar un trabajo serio y ajustado sobre el campo de la educación católica en el que, aún teniendo en cuenta los elementos teológicos, se avance desde presupuestos socioeducativos necesarios para describir la “caja negra” de algunas escuelas católicas en lo que hace a sus dinámicas relacionales y a las tensiones a las que se ven sometidas en la actualidad.

Para describir qué ha constituido y qué constituye lo que se entiende por educación católica, tomaremos en primer lugar los enunciados provenientes del discurso formal de la Iglesia institucional, el que se condensa -entre otros instrumentos- en documentos conciliares, papales y episcopales y en otros dispositivos que plasman aquello que es considerado como “escuela católica” para la narrativa eclesial oficial. A partir del derecho canónico -normativa administrativa de la Iglesia Católica-, se consideran escuelas católicas aquellas que pertenecen en términos jurídicos y canónicos a la Iglesia Católica, teniendo por ende sujeción a la autoridad y al Magisterio de la Iglesia. Incluye a las escuelas pertenecientes a una diócesis en particular -sean parroquiales o no- y a las que son propiedad de diferentes congregaciones masculinas y/o femeninas.

En lo que se refiere al discurso institucional de la Iglesia Católica, que pretende operar como principio rector de toda escuela católica y que, en función de esa condición, intenta formar a la luz de esa espiritualidad y ese dogma, el Concilio Vaticano II destaca en su declaración sobre la educación cristiana de la juventud (GEM 1965) algunos aspectos que debería tener presente toda educación que se precie de católica:

- ayudar a los niños y adolescentes –desde el aporte de la psicología, la pedagogía y la didáctica- a desarrollar en forma armónica sus condiciones físicas, morales e intelectuales con el fin de adquirir un sentido de responsabilidad y verdadera libertad en su adultez;

- iniciarlos en una educación sexual positiva y prudente;

- prepararlos para la participación en la vida social para que intervengan activamente en los diversos grupos de la sociedad humana en actitud de diálogo; disponerlos para la consecución del bien común.

Puede decirse que hay una introducción del discurso científico dentro de este documento conciliar. Se trata de una actitud propia de los tiempos del Concilio Vaticano II a partir de la cual se intentó modernizar y legitimizar la labor de la Iglesia Católica. Para comprender este dinamismo cabe leerlo en consonancia a lo que sucedió en otras áreas como la liturgia eucarística en donde en ese momento se permitió la celebración de la misa en las lenguas vernáculas y la supresión del idioma latín para dicho ritual. Estos intentos renovadores –entre otros tantos- fueron plasmados en estos instrumentos y fue leído en su época como un gesto de apertura de la Iglesia Católica al mundo contemporáneo.

Por eso mismo es muy interesante la síntesis posterior que un académico del ámbito de la sociología de la educación católica como Grace realiza tiempo después del Concilio Vaticano II y ya conocidas las políticas implementadas por el Papado y muchos Episcopados en diversos rubros y en particular en materia educativa. La posición que sostiene Grace (2007) opera como una de nuestras claves de lectura para interpretar a las escuelas católicas y al subsistema que las agrupa.

Así, señala que a partir de las sucesivas declaraciones del discurso formal de la Iglesia Católica a través de sus órganos habituales –en este caso la Sagrada Congregación para la Educación Católica-¹¹ pueden condensarse cinco principios regulativos de la misión educativa del catolicismo los que deberían registrarse en la cultura escolar de las escuelas católicas y que se sintetizan así:

¹¹ La Sagrada Congregación para la Escuela Católica tiene la misión de asistir al Papa en lo concerniente a la materia educativa. En tal contexto emite documentos y recomendaciones que el Sumo Pontífice avala. Los principales sobre los que hemos reflexionado son: La escuela católica (1977), El laico católico, testigo de la fe en la escuela (1982) La dimensión religiosa de la educación en la Escuela Católica. (1988).

... 1- Educación en la fe (como parte de la misión salvífica de la Iglesia)- 2- Opción preferencial por los pobres (para brindar servicio educativo a los más necesitados) - 3- Formación en solidaridad y comunidad (para vivir en comunidad con otros) - 4- Educación para el bien común (para promover el esfuerzo común para el bien común) - 5- Educación académica para el servicio (conocimiento y habilidades: como un medio, no como un fin)... (Grace 2007:180)¹²

A continuación presentaremos algunas formulaciones específicas de la Iglesia Católica argentina. Los Obispos en su documento señero en el tema, “Educación y Proyecto de Vida” (1985), sentaron sus posiciones en temas educativos. Allí el Episcopado argentino se centró sobre el rol escolar de las unidades educativas católicas, las que debían ocuparse de la formación integral de las personas a través de una comunicación sistemática y crítica de la cultura que incluye una formación moral y religiosa, evidenciar márgenes importantes para la creatividad y la iniciativa, atender a las necesidades y características regionales y locales, contemplar la capacitación, perfeccionamiento y jerarquización de los docentes, tener mayor autonomía pedagógica que la que el Estado proporciona habitualmente por ser una institución de gestión privada, coordinar esfuerzos educativos de la misma escuela, la familia y el entorno social, entre otros (EPV 1985). Como sostiene De Vedia (2005) ese instrumento episcopal –sobre el que volveremos más adelante- es

...específico sobre el tema educativo, que a los obispos les llevó tres años de debates y cuya aparición fue un aporte incuestionable, con un análisis de los problemas de la educación que aún hoy mantiene vigencia. Lejos de aferrarse a posiciones cerradas, el documento “Educación y Proyecto de Vida” contiene elementos propios de la psicología y una terminología innovadora... (2005:98)¹³.

Desde una perspectiva socio-política, también deben ser consideradas como escuelas que responden a un modelo escolar católico a las unidades educativas que están estructuralmente armadas y definidas como instituciones adheridas al corpus de fe católico y que pertenecen a personas físicas y/o jurídicas –con o sin fines de lucro- y

12 Posiblemente otras inquietudes discursivas de los documentos que sirven para la síntesis que formula Grace vienen de algunas consideraciones que se han hecho en donde hay recomendaciones para que la acción de las escuelas católicas contemple que sus unidades sean capaces de ofrecer condiciones favorables al proceso formativo penetrado de caridad y libertad, con un espíritu evangélico que se manifieste en un estilo cristiano de pensamiento y vida que impregne a la comunidad educativa; generar un ambiente de familia –una “escuela-casa”- que incluso repare en detalles como la adecuada distribución del edificio y espacios para el desarrollo humano-recreativo de todos los actores de la vida educativa; constituirse más como una escuela-comunidad que como una escuela-institución; tener identidad como espacio de evangelización, apostolado y acción pastoral, -no en forma paralela a las actividades escolares sino como en su naturaleza constitutiva y estar inserta en la misión global de la Iglesia católica.

13 No solamente el Episcopado destacó estas novedades, sobre las que el Obispo Bianchi di Cárcano se ufana al recordar que era un texto pedagógico y no una mera catequesis sobre educación. Políticos y educadores con posiciones ideológicas bien diferentes a la de la Iglesia Católica celebraron los contenidos de este material. Adolfo Stubrin destacó la convivencia del planteo ortodoxo eclesial con un planteo democrático amplio. Cecilia Braslavsky expresó que el instrumento en cuestión tenía una concepción acerca de los valores que podía ser compartida por todos, más allá de algunas expresiones específicas. Además señaló que era un texto comprometido con la calidad de la educación de los más pobres. (De Vedia 2005).

que no son orgánicamente parte de la Iglesia Católica, que son presentadas por algunos autores como “escuelas de orientación católica” (Rivas, 2004). La razón fundamental para incluirlas como otro tipo deriva del hecho que la instrucción y la formación que se genera en el seno de estos establecimientos tiene lugar a partir de la adopción de la institución de su carácter católico así como también de las acciones que produce para ser reconocida como tal (enseñanza de la doctrina católica, celebración de sacramentos y rituales propios de tal credo, inclusión de “lo católico” en las propuestas curriculares diversas, uso de iconografía y simbología católica entre otros). En palabras de autores que responden al modelo escolar católico carismático encontramos algunos elementos más que sustentan nuestra posición. Por ejemplo ellos sostienen que

...Desde un punto de vista jurídico, se entiende por escuela católica, aquella que es dirigida por la autoridad eclesiástica competente o reconocida por esta y cuya formación y educación debe fundarse en los principios de la doctrina católica. En este sentido se puede decir que la catolicidad es algo misional: es la autoridad eclesial la que concede el nombre de católica al reconocer el proyecto de una institución como un proyecto que tiene que ver con la intención de la Iglesia en sus escuelas, esto es, la evangelización. Pero mas allá de lo jurídico es la referencia a Jesucristo como centro vital lo que otorga el carácter cristiano a la escuela... (Castagnola et al 2000:47:48)

Desde la óptica jurídica, para el derecho civil argentino, la Iglesia Católica es una persona jurídica de carácter público (Borda 1987). Para nuestro sistema educativo, los establecimientos escolares de la Iglesia Católica son escuelas públicas de gestión privada.¹⁴

El sector católico de la educación, al menos en épocas recientes, ha manifestado su complementariedad y subsidiariedad con el Estado y el sector privado. Se plantea como opción adicional en primer lugar, pero también como iniciativa integradora e incluso superadora de lo que el Estado realiza en materia educativa. A los efectos de esta investigación, nos interesa pensar a la educación católica como un modo de funcionamiento de la escuela en el marco de un subsistema específico frente al modelo de gestión pública. De alguna manera se intenta lograr algo de lo que sostiene Lahire (2005) cuando dice que

...crear un subuniverso es una manera de hacer disminuir las tensiones que derivaban en gran medida del hecho de que se compartía una definición diferente de la actividad original.

¹⁴ Un dato que no es menor pues evidencia una zona de clivaje entre la tradición y el mercado ya que la condición que prescribe la normativa oficial de considerar a las escuelas católicas como escuelas privadas afecta muchas veces a la identidad institucional de estos colegios debido a que lo católico parece quedar subsumido bajo lo privado.

Además, cada universo posee sus propios desafíos y su prestigio específico. (2005:36).

Pese a los límites que impone la gramática de la escuela moderna en el sistema educativo argentino, la educación privada pugna por tener un espacio de poder y de autonomía en la toma de decisiones que le afectan (Rivas 2004). Esta aparente escisión no siempre fue así; la propia constitución de la diferenciación estatal y privado tiene cerca de un siglo y medio de existencia, mientras que la presencia de la educación católica en América Latina es correlativa con la llegada de los españoles. Los apartados siguientes buscan ahondar en este desarrollo y brindar nuevas claves de comprensión tanto a la diferenciación externa del subsistema católico en relación a la escuela pública, como a su diferenciación interna en distintos modelos y segmentos escolares.

2.2.- Genealogía de la educación católica en Argentina.

Como señala Elsie Rockwell *“historizar significa... [encontrar] en cualquier corte los sedimentos de períodos anteriores, así como los cambios que se anuncian, antes de que queden inscritos en la norma oficial.”* (2002:216). Para analizar la especificidad de la educación católica en nuestro país, es necesario entonces pensar su trayectoria en clave histórica. Así, pretendemos identificar roles de algunos actores intervinientes para describir con mayor pertinencia a las dinámicas que suceden en la actualidad en los centros educativos que hemos relevado.

Ya desde la etapa de la conquista y colonización del actual territorio argentino podemos obtener evidencias concretas y tangibles de la fuerte influencia que la Iglesia Católica tuvo en la configuración política y cultural de lo que es hoy la Argentina y en la educación en particular. Después de la independencia y la progresiva secularización del estado, se suceden distintas luchas y reubicaciones que siguen colocando a la Iglesia Católica como agente central de la trama político/educativa del estado argentino, aunque en un rol menos protagónico. Sin embargo, tal pérdida relativa no hizo que la Iglesia Católica desapareciera del ámbito educativo. Más bien, se convirtió en un actor principal del sector privado, como lo señala Rivas (2004). Es frágil la línea que separa el mundo de la escuela privada con el de los colegios católicos, pese a que contienen instituciones escolares que propugnan idearios educativos que pueden ser semejantes, diferentes y aún contradictorios (Siede 1995).

En lo que hace a la historia de la educación en nuestro país, cabe destacar que hubo una lente laicista en la historiografía clásica que tendió a volver invisible el lugar de la educación católica en la historia educativa. Al respecto Caruso (2000) sostiene que

...cualquier pregunta acerca de la importancia de la religión en la educación o de la educación en la religión supone un alineamiento en este campo, obtura la producción de otras preguntas y reduce la complejidad a la disputa entre los defensores de que la escuela sea un lugar de indoctrinación de creencias y aquellos que postulan que la escuela común debe contener los consensos mínimos de una sociedad, entre los cuales la religión no cuenta... (Caruso 2000:4).

Lo que aquí destaca es algo que ya adelantamos en la introducción: ligadas a la educación católica, hay luchas por el control y por la legitimidad de la misma en los términos concebidos por Bourdieu (2006). En consecuencia pretendemos reconstruir aquí esa trayectoria con el objeto de delinear el recorrido que han tenido los modelos escolares católicos que analizaremos más adelante, tal como los observamos en distintos establecimientos educativos.

Un primer elemento que hay que precisar históricamente es la relación entre el Estado y la Iglesia Católica. Usaremos la periodización de Cambours de Donini y Torrendell (2007) para distinguir cinco períodos en la configuración histórica de la educación católica argentina:

- a) el monopolio de la educación católica entre el siglo XVI y los comienzos del siglo XIX;
- b) la creciente diferenciación y las tensiones emergentes entre la educación católica y el Estado ubicadas en el período 1810 a 1880;
- c) el rol del Estado educador en paralelo al desarrollo de la educación católica que va desde 1880 hasta mediados del siglo XX;
- d) la consolidación de la educación libre y la configuración del subsistema de educación católica entre 1955 y el 2005;
- e) la situación actual, -a la que nosotros denominamos como la educación católica en los tiempos previos al Bicentenario (2005-2010).

2.2.1.- Monopolio de la Educación Católica. (1600-1810)

El primer período corresponde, por razones obvias, a la época colonial. La Iglesia llega junto a los conquistadores y emprende su tarea en el campo educativo. En efecto, como señala Puiggrós (2003)

los españoles se instauraron a sí mismo como los únicos con derecho a educar, tarea que identificaban con la evangelización...la relación pedagógica entre americanos y españoles se establecía como una relación de dominación. Aceptar educarse en la cultura dominante y bajo la ley del dominador era condición para conservar derechos elementales... (2003:27).

Sin perjuicio de los esfuerzos realizados por Fray Bartolomé de las Casas y de consagrados como jesuitas y franciscanos entre otros, parecería que la América colonial quedó marcada por este principio pedagógico que rigió en los primeros tiempos de nuestro continente. Pese a los lugares bien diferentes, no sería totalmente arriesgado señalar que hay ciertos rasgos en la actualidad de la Iglesia Católica en esta materia que muestran huellas de esta posición político-educativa.¹⁵

Retrospectivamente al pensar el rol de la educación católica en el gobierno de las escuelas, Rivas (2004) se remonta a prácticas como las descritas por Puiggrós (2003) para justificar la consolidación de lo eclesial como constituyente de lo escolar en nuestra historia ya que registra que

dado que la propia relación del cristianismo con la educación tiene una tradición histórica mucho más prolongada y profunda que la establecida por los Estados modernos, en muchos sentidos puede afirmarse que fueron los dispositivos y mecanismos de las prácticas religiosas los que dieron nacimiento a la forma de gobierno escolar que conocemos hasta la actualidad... (2004:135).

Otros autores como Narodowski (1999) coinciden en identificar dispositivos acuñados por el sector educativo católico incorporados en nuestro sistema educativo moderno, como la lección, los catecismos patrióticos y los rituales.¹⁶

¹⁵ En cierta manera, los posicionamientos de Monseñor Aguer (Arzobispo de La Plata y a cargo del tema educativo en nombre del Episcopado Nacional) hacen pensar en un fuerte deseo de ejercer una actitud dominante frente a otros actores del mundo educativo. Se puede consultar al respecto http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=752485 en donde el consagrado expresa que la educación sexual que plantea el Estado "incita a la lujuria, la fornicación y la promiscuidad". Otro ejemplo similar es el que tiene que ver con el cuestionamiento de la presencia de elementos ideológicos para pensar lo cívico desde la clave de la construcción de la ciudadanía en la escuela bonaerense. <http://m.lanacion.com.ar/1353381-desde-la-iglesia-ven-sesgos-ideologicos-en-la-ensenanza>. Cabe señalar que una discusión similar es actual en otros lugares del mundo como España en el marco del recién iniciado gobierno de Mariano Rajoy

¹⁶ Cabe señalar que trabajos como los de Dussel y Caruso (2000) señalan la importancia del cristianismo (tanto en su versión católica como en su versión reformista) para la configuración de la escuela moderna.

En períodos subsiguientes a la conquista inicial, se demostró el interés de los colonizadores españoles –a diferencia de los portugueses, entre otros- de imponer la cosmovisión católica en la sociedad americana. Para ello, el ámbito educativo conformó uno de los instrumentos más eficaces para llevar adelante esa propuesta cultural. Como surge de los relatos históricos sobre los primeros tiempos, órdenes religiosas como los dominicos, jesuitas, franciscanos y el clero local conformaron una matriz educativa de corte tomista que puso en funcionamiento dispositivos educativos católicos tanto en las escuelas –no siendo posible en ese momento distinguir niveles educativos como los actuales- como en las universidades.¹⁷ En tanto, a cargo de los ayuntamientos quedaron las instituciones educativas que proporcionaron enseñanza pública.

En el siglo XVII, las vicisitudes históricas europeas, las reformas borbónicas y la expulsión de los jesuitas de las colonias españolas, reconfiguraron el mapa educativo regional. Puiggrós (2003) plantea que empiezan en esa época a diferenciarse distintos modelos escolares en la América Colonial. Es interesante destacar que algunos de estos modos de funcionamiento de escuelas coloniales guardan elementos vigentes en los modelos de escolaridad católica que presentaremos más adelante. Ellos son:

...Escuelas pías: gratuitas y elementales, dependientes de las parroquias, dirigidas a la población indígena y mestiza. Escuelas de los conventos: daban una enseñanza más avanzada que preparaba para ingresar a las universidades. Escuelas de los ayuntamientos: dirigidas a la población pobre de los poblados y ciudades. Escuelas del rey: eran las antiguas escuelas de los jesuitas, que a partir de su expulsión fueron costeadas por los cabildos y los padres. Escuelas particulares: maestros que enseñaban en su casa con autorización del Cabildo, generalmente a hijos de comerciantes y gente acomodada de las ciudades. Universidades: San Marcos, Córdoba y Chuquisaca... (2003:34-35).

Este primer escenario, gestado en tiempos cercanos a las revoluciones americanas de principios del siglo XIX, comenzó a mostrar que la acción educativa del clero secular y del clero religioso establecido en América no era uniforme, como tampoco lo era la acción sociopolítica, hecho evidenciado al menos a través de la conocida expulsión de los jesuitas del imperio español. Hubo distintas corrientes dentro del sacerdocio, expresión de los mismos criollos y españoles que moraban en estas tierras. Un caso interesante es el del Obispo José Antonio de San Alberto quien a fines del siglo XVIII había organizado una obra educativa en el noroeste del actual territorio argentino con

¹⁷ A modo de ejemplo señalamos a los dominicos quienes fueron los gestores de Real y Pontificia Universidad de San Marcos en Lima, Perú ,y a los jesuitas, quienes tuvieron a su cargo al Colegio Máximo de Córdoba, que en 1634 pasó a ser la Universidad local.

una tradición didáctica acorde a su formación eclesiástica que fue limitante de la acción de los primeros normalistas en esa zona en la década de 1870. (Puiggrós 2003b: 76)

Sin duda, fue el inicio de una tensión que pudo percibirse claramente en el período independentista pero que también quedó acuñada en la memoria colectiva de la educación católica. A partir de estos tiempos se verifican tensiones y discontinuidades entre las posiciones de los actores del subsistema educativo católico, las que en posteriores tiempos llegaron a desencuentros mayores. La fragmentación de la identidad de los educadores católicos no es un ingrediente reciente de la historia de la educación. Lo católico como campo de lucha (Bourdieu 2006) atraviesa esta trayectoria educativa y por ende no es casual que en la actualidad puedan encontrarse resabios vigentes de estas luchas por el control y por la legitimidad de esta propuesta educativa particular.

2.2.2.- Tensiones entre Educación Católica y Estado. (1810-1880)

El período posterior a la independencia de la corona española vio emerger la disputa de modelos escolares disímiles, uno en el método de Juan Bautista de La Salle y otros en el método lancasteriano. Narodowski (1999) revisita esta disputa en términos de la presencia de lo religioso en la educación escolar. Sostiene que

...el método monitorial, al romper con la configuración de la sala de clase como misa, al encontrar un modelo de relación disímil a aquel prefigurado por la iglesia católica, parece buscar un punto de fuga en la estructura piramidal de la organización fabril. O sea, se produce un vertiginoso cambio de modelo externo, perdiendo espacio el originario de las prácticas religiosas católicas a favor de las prácticas productivas fabriles... (1999:159).

El método lancasteriano fue una irrupción pedagógica que vino a conmover el escenario educativo rioplatense. Narodowski señala que

...el sistema de enseñanza mutua suele aparecer como la única vía para extender la educación primaria y así llevar al pueblo rioplatense hacia los ideales de libertad e igualdad que la Revolución Francesa había exportado...Además en Buenos Aires la moda pedagógica del sistema monitorial no respeta clases sociales y, toda escuela que se precie de aggiornada, debe contar con la utilización del nuevo método (Newland, 1992)... (citado por Narodowski, 1999:141).

Lo católico queda inmerso en este movimiento renovador, pues elementos de este campo aún conformaban buena parte de la oferta educativa de nuestras tierras. La religión católica era parte central de la vida de todas estas escuelas sin mayores

distinciones, ya que estaba estipulada la existencia de la celebración de la misa, así como los rituales de oraciones y el estudio de la doctrina católica por parte de los estudiantes.

Sin embargo, si bien no es posible hablar de una escuela “laica”, comenzó a distinguirse cada vez más diferenciado lo que era propio del Estado y lo que estaba bajo la órbita de la Iglesia Católica¹⁸. El cambio significativo —que no es menor para comprender gran parte del escenario educativo actual— pasa por la definición del actor que tomaba la decisión de incorporar lo propio de la religión católica en estas unidades educativas: era el Estado con fuerte y estrecho vínculo —aunque no necesariamente dependiente— con la jerarquía eclesiástica. En consecuencia, el Estado empieza a convertirse en actor central de lo educativo y a definir en qué medida se incluye lo católico.

En estos primeros tiempos de la emancipación nacional, estaban vigentes varios modelos pedagógicos que interactuaron en el diseño de la escuela argentina de este período. Tomaremos de Puiggrós (2003) una caracterización somera de algunos de los principales modelos, sin ánimo de agotar el tema —que excede largamente a nuestra tesis— pero con la voluntad de explicitar los debates y modelos presentes en este período. Según Puiggrós, hay cinco modelos principales:

1- pedagogía liberal radicalizada: se notaban elementos de la obra de Rousseau en su acervo y pugnaba por una educación del pueblo progresista, antirracista, demócrata y con cierta tendencia al laicismo y al anticlericalismo.

2- educación federalista popular con elementos liberales: propuesta desarrollada por los caudillos provinciales —entre ellos Justo José de Urquiza—, en la cual se enfatizaba en trabar un estrecho vínculo entre la educación con la participación de sociedad civil y con la cultura popular de aquellos tiempos.

3- pedagogía de la generación liberal de 1837, cuya figura señera fue Domingo Faustino Sarmiento. Colocó la mirada en el modelo europeo cultural de ese tiempo a la vez que propugnó el acogimiento del modelo educativo norteamericano. Buscó una diferenciación tanto con la cultura popular como con la herencia hispánica. Planteó

¹⁸ A modo de ejemplo, podemos citar al Reglamento para las Escuelas del Norte, fijado por Manuel Belgrano y claramente imbuido en el espíritu de la Asamblea Nacional Constituyente del año 1813, documento en el cual se comienza a separar a las escuelas de ese primigenio Estado nacional —aún no independizado— de las que eran parroquiales y de las escuelas del rey (Puiggrós, 2003).

claramente la necesidad de escolarizar bajo estas premisas a la población.

4- pedagogía liberal oligárquica: en el marco del programa originalmente instaurado por Bernardino Rivadavia y que luego fuera retomado por Bartolomé Mitre, se modeló un arquetipo elitista en torno a la experiencia educativa francesa.

5- pedagogía tradicionalista colonial antiindependentista: heredera de los sectores prehispánicos de la Iglesia Católica, sostuvo la educación colonial y clerical y de alguna manera, fue el eje del nacionalismo católico posterior.

Si el Estado Nacional no pudo consolidarse como proyecto en este período hasta pasada la segunda mitad del siglo XIX, es entendible que en el campo de la educación tampoco se definiera una política educativa sostenida y común: los diversos patrones educacionales que hemos delineado precedentemente fueron coexistiendo temporal y espacialmente, y dependieron de las figuras políticas que detentaron el poder en aquellos años. En tal sentido vale la pena registrar el dato propuesto por Tedesco (2003) al respecto:

...ya pesaban sobre los actores principales de la vida política nacional los antecedentes de varios enfrentamientos e intentos teóricos de elucidar el carácter de las relaciones entre Iglesia y Estado, y el papel que el catolicismo jugaba en la formación de la población. Desde el exilio, los intelectuales proscriptos de la época rosista habían percibido al catolicismo y a la Iglesia como elementos básicos del afianzamiento político de Rosas y de los caudillos del interior. Bastaría recordar al respecto el caso de uno de los principales representantes del caudillismo provinciano –Facundo Quiroga- para quien la consigna que resumía los términos de la lucha era “Religión o muerte”. (2003:117).

La educación católica en esta época no tuvo la necesidad de estructurarse como subsistema particular, ya que siguió presente en la vida educativa. Los miembros de la Iglesia Católica en el campo político, social y educativo en este siglo XIX lograron sostenerse como actores relevantes, ya que no imperó la laicización de la sociedad y por ende del sistema educativo en forma integral. Tal como sostiene Tedesco (2003) “...*la Iglesia, por su parte, no pretendió el control total sobre la enseñanza pero quiso darle a ésta su propio carácter...*” (2003:89)

Por otro lado, puede decirse que en la escuela existían dispositivos del vínculo pedagógico que contenían tradiciones pedagógicas cristianas (Dussel y Caruso 2000). A eso se le puede sumar que el culto católico tenía correlatos claros con los rituales patrióticos (Amuchástegui 2002) y que la tradición de la obra evangelizadora de la Iglesia estaba vigente en virtud de la presencia de lo católico en el propio discurso

escolar (Puiggrós 1997). Mas allá de las intenciones de los proyectos liberales -de una y otra postura- como los planes de los caudillos populares, no se logró instaurar un sistema de educación pública laico y en consecuencia, la Iglesia Católica pesó desde su organicidad y poder simbólico en el quehacer educativo de la región en esta etapa.

2.2.3.- Estado educador e Iglesia educadora. (1880-1955)

Cuando el Estado nacional asumió -en las presidencias de Julio Argentino Roca (1880-1886) y de Miguel Juárez Celman (1886-1890)- la responsabilidad sobre el estado civil de las personas y sobre la educación primaria a través de las leyes de Registro Civil, Matrimonio Civil y la ley 1420 de enseñanza laica, gratuita y obligatoria (Romero 2001), se originó una tensión con la Iglesia Católica que consolidó una escisión entre los gobiernos de esa tendencia, la cúpula eclesiástica y la sociedad argentina.

El enfrentamiento entre la Iglesia Católica y la corriente laica ligada al poder tuvo eje en la garantía constitucional de la libertad de cultos, ya que la Iglesia Católica aún consideraba que poseía el monopolio de lo religioso y lo pedagógico (Puiggrós 2003). La cúpula eclesiástica había superado los anteriores proyectos liberales y caudillescos, así que tenía una esperanza y una resistencia en cuanto a la cesión de espacios, formas y rituales religiosos a la escuela pública laica que pretendió consolidar el régimen de la llamada Generación del 80.

En tal perspectiva, el Estado impuso una visión educativa, merced a la cual logró extender y ampliar el alcance de la educación para una masa sensiblemente mayor a la que habitualmente accedía a los estudios en el período anterior (Tedesco 2003, Puiggrós 1997). Como sostiene Beech (2007)

...podemos hacer muchas críticas sobre cómo la escuela argentina constituyó una identidad común, muchas veces negando o avasallando la cultura que cada sujeto tenía incorporada, pero lo que no podemos negar es que fue un proyecto exitoso en tanto construyó un sentido de pertenencia a una nación y a un proyecto de país... (2007:175).

La Iglesia Católica conservó latente una posición crítica a esta extensión de la educabilidad en la que en cierta forma quedó al margen, pero al mismo tiempo apuntó a instalar su propuesta educativa, tal vez con intenciones similares a lo que señaló Beech

(2007). Algo similar apunta Otero (2011) al comparar el caso católico a la situación de los grupos inmigrantes étnicos que operaban en estos tiempos en nuestro país. Sostiene que ambos sectores se vieron afectados por la sanción de la ley 1.420 pues

...Este marco general definió un contexto de integración republicana a través de la educación pública que desembocó, de modo bastante natural dadas las premisas de base, en una fuerte desconfianza hacia las instancias de socialización que pudieran desafiar el monopolio estatal en la enseñanza primaria y secundaria. Ello implicó crecientes instancias de control y de competencia del sistema público frente a las opciones alternativas existentes: las escuelas religiosas, en su gran mayoría católicas, y las escuelas de las comunidades migratorias, dos frentes de lucha que, gracias a la acción de las congregaciones emigradas, tenían también puentes entre sí... (2011:178).

Es trascendental comprender –aunque se haga con una clave de lectura actual- el cimiento que consolidó al catolicismo como una oposición nacionalista conservadora, ya que a partir del mismo se estructuró una matriz del pensamiento educativo católico que aún hoy se encuentra vigente en la cultura escolar de algunos establecimientos educativos pertenecientes a ese credo. Al respecto, Puigrós (2003) señaló que

La Iglesia consideraba que era su derecho ejercer el monopolio religioso y pedagógico...Sostenía que el orden cultural sólo sería legítimo si respondía al derecho canónico acorde al Concilio de Trento y seguía los lineamientos doctrinarios. Sólo la Iglesia Católica tenía legitimidad como educadora. Su palabra pedagógica representaba la civilización, la moral, la verdad y el orden social. Su labor principal era combatir al enemigo: el ateísmo-protestantismo-judaísmo-liberalismo-positivismo-anarquismo-racionalismo científico-socialismo. El normalismo laicista encarnaba todos esos males, tanto en su versión positivista como en su versión espiritualista... (Puigrós 2003:83).

Algunas posiciones de los educadores católicos nacionalistas aún mantienen perspectivas similares a las expresadas por la pedagoga. Las discusiones labradas en los Congresos Pedagógicos a los que haremos referencia más adelante dan cuenta de ello.

Pese a que existían en el nacionalismo católico algunas discrepancias entre los sectores más conservadores ligados a la jerarquía eclesiástica y al sector más liberal cuya figura destacada fue la de José Manuel Estrada (Torrendell 2005), no parece existir duda con respecto al derecho que el sector católico se arrogaba en materia educativa: la escuela argentina debía ser -a juicio de este grupo- una escuela católica (De Vedia 2005).

El Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882¹⁹ fue un espacio en donde

19 De acuerdo al trabajo de Mariano de Vedia sobre el Congreso Pedagógico Nacional celebrado en la Presidencia de Raúl Ricardo Alfonsín (1983-1989), la intención de este Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882 podría sintetizarse en lo que proponía su lema: "Hay que organizar la educación! ¿Para quién? y ¿Para qué?" (De Vedia 2005: 41). Este autor explicita que los temas específicos a tratar por sugerencia del gobierno de Julio Argentino Roca eran: estado de la

quedaron delineadas las posturas diferenciadas de la Iglesia Católica y del Estado nacional en términos educativos. Los católicos se retiraron de esta plaza de debate sin poder instaurar sus pretensiones educacionales²⁰ y el campo fue ocupado por el Estado en materia educativa.

Pero esto no significó en modo alguno que la Iglesia Católica se haya visto obligada a circunscribirse a lo privado para operar en el campo de la educación. Como bien sostiene Puiggrós (2003)

...la derrota de la posición católica antiestatista en la década de 1880 no implicó que la religión se restringiera totalmente al ámbito privado. Por el contrario, su presencia se manifestó en la escuela pública en el propio discurso escolar, que incluyó elementos religiosos en los libros de texto, en los discursos de las conferencias pedagógicas, en las disertaciones de los funcionarios y en la palabra cotidiana de muchos maestros... (Puiggrós 2003:86).

Este Congreso Pedagógico que se reunió con la intención de establecer la organización del sistema educativo nacional y el modelo bajo el cual se ordenaría (De Vedia 2005), logró definir el actor legal –y luego legítimo- que controlaría el sistema educativo nacional: el Estado Nacional y ya no la Iglesia Católica. La ley 1.420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria sancionada en 1884 es la prenda que garantizó este nuevo orden y que reubicó a la Iglesia Católica en un nuevo lugar en la escuela argentina, no de laicismo pero sí de religiosidad restringida²¹. La ley 4.874 sancionada y promulgada en 1905, conocida como la ley “Láinez”, reafirmaría esta presencia nacional en el ámbito educativo, a expensas de los poderes provinciales y también de las escuelas privadas.

La Iglesia educadora no renunció a su “potestad” en el terreno educativo, pero debió hacerlo en forma paralela al Estado educador, lo que pudo vislumbrarse en este

educación en el país, causas que dificultan su desarrollo, medios prácticos para resolver lo que retarda este desarrollo, acción e influencia de los poderes públicos y legislación vigente en materia educativa y su reforma. No era la posición de la Iglesia Católica y/o su rol en la educación argentina uno de los temas nucleares de esta convocatoria que abarcó a delegados de las catorce provincias existentes a esa época, ocho países extranjeros, nueve colegios nacionales y universidades, doce escuelas normales, cuatro escuelas superiores, ochenta y seis establecimientos elementales, cuarenta y ocho escuelas infantiles, veintiséis sociedades de la educación y gobiernos municipales, diecisiete maestros normales y veintiún educadores.

20 Este retiro fue un hecho que marcó a fuego la persistente y tenaz postura de los católicos un siglo después en su participación en las sesiones preparatorias así como en la Asamblea final de 1988 del Congreso Pedagógico Nacional convocado por la presidencia de Raúl Alfonsín. No querían repetir un escenario que a su juicio los privó de un lugar que les correspondía en las decisiones educativas nacionales.

21 “El proyecto original, enviado por Roca, mantenía la enseñanza de la doctrina cristiana, criterio que se mantuvo en el Senado. Pero en la Cámara de Diputados se presentó un proyecto alternativo, firmado por Onésimo Leguizamón, que finalmente prosperó. Así quedó aprobado el artículo 8º de la ley, que expresa: “la enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros de los diferentes cultos a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase” (De Vedia 2005:55)

período en particular. Dos hitos lo explicitan. Si durante el segundo gobierno de Julio Argentino Roca se desarrolló un Congreso Pedagógico que pretendió complementar el anterior, la Iglesia Católica –coincidiendo con los festejos y movilizaciones del Primer Centenario de la Revolución de Mayo- promovió un Congreso Pedagógico Católico Argentino, sustanciado unos años después del segundo Congreso de Católicos Argentinos de 1907. En este encuentro académico se cuestionó al sistema educativo vigente y se reclamaron los derechos sobre enseñanza religiosa en las escuelas y la facultad de la Iglesia Católica de expedir títulos universitarios –argumento plenamente explotados luego en el conflicto “laica o libre” a mediados del siglo XX-.²²

A eso hay que sumarle una decisión clave del Episcopado Nacional de esa época que influyó en el futuro de la educación católica argentina, decisión además que avala la necesidad de ampliar el universo de estudio de nuestra investigación para incorporar a las escuelas pertenecientes a las congregaciones masculinas y femeninas. En efecto,

...Los obispos, particularmente preocupados por la pérdida de la educación religiosa en las escuelas públicas se interesaron por atraer al país a los grupos de religiosos que contaban con experiencia europea en materia de educación. Gracias al impulso de las órdenes y congregaciones religiosas la Iglesia argentina retomó la acción en el campo educativo...De esta manera se buscó crear, frente a la elite liberal, una elite católica que pudiera llegar a niveles de decisión política y desde allí “cristianizar” a las instituciones sociales y al Estado... (Ghio 2007:54-55).²³

En una línea similar pero desde la perspectiva de establecimiento de las comunidades de inmigrantes, hay que situar el trabajo de las congregaciones religiosas europeas. Otero (2011) sostiene que

...las escuelas religiosas tuvieron un enorme rol en la difusión del idioma francés gracias a la presencia de sacerdotes-maestros de ese origen y debieron desempeñar en tal sentido un papel análogo, aunque probablemente menos influyente que el ejercido por los salesianos en la preservación del idioma italiano... (Otero 2011:167).

Desde una óptica sociopolítica, cabe decir que la Iglesia Argentina permaneció especialmente durante el período 1900 a 1930 en “estado de reacción” (Ghio 2007). Si la jerarquía eclesiástica había quedado relegada en su presencia y poder por los “prohombres” del Estado Nacional, correspondió ensayar una estrategia diferente, la

²² Otro encuentro análogo se llevó a cabo en 1953, ante el peligro de perder la conquista de la instrucción religiosa en las aulas públicas: fue el Primer Congreso de Enseñanza Religiosa organizando por la Corporación de Profesores de Religión y Moral. (De Vedia 2005).

²³ Cabe considerar que una táctica similar pero aplicada a partir de la segunda mitad del siglo XX fue la que promovió la Iglesia Católica y que llevó a principios de siglo a grupos de laicos que instauraron establecimientos educativos con y sin fines de lucro –el tercer modelo de escuelas católicas que estudiamos-.

que se evidenció en el campo de la educación. El laicado católico comenzó a tener a su cargo en ciertas áreas la defensa de la fe. José Manuel Estrada, Pedro Goyena y otros fueron quienes ejecutaron esta maniobra que se concretó en el quehacer educativo (Torrendell 2005). Pero lo cierto es que eso se ejecutó en un esquema más de resguardo que en uno promotor de un desplazamiento de la jerarquía eclesial del poder de conducción y orientación de las institucionales laicas que intervinieron en la escena política y social de nuestro país en esa época.

La reubicación de la Iglesia Católica en un nuevo escenario sociopolítico desplegado a partir de 1930 (Miranda 2002; Adamovsky 2007; Otero 2011), con una alianza fuerte con el ejército y con sectores conservadores, le permitió retomar la iniciativa en el objetivo de re-cristianizar a la sociedad local. Esto se unió al nacionalismo imperante en esa época. Si en la organización del Estado llevada adelante por los actores de la Generación del 80 la Iglesia Argentina había quedado relegada, en este escenario cobró nuevamente protagonismo con un momento culminante: el Congreso Eucarístico Internacional en Buenos Aires de 1934, hecho de enorme envergadura, tono épico y masiva repercusión (Ghio 2007). Todo el espíritu de la época quedó condensado en la obra de “Criterio” –“house organ” de un pensamiento intelectual católico-. Múltiples reflexiones emitidas desde esa revista impactaron en la sociedad argentina de la época. Hubo allí espacio para dejar sentado el lugar que correspondía a los católicos en el campo de la educación. En efecto, desde “Criterio” se reclamó la presencia de lo católico en la escuela argentina para poder combatir a las ideologías de izquierda vigentes en esos tiempos:

...La reintroducción de la enseñanza religiosa en la escuela pública es considerada una necesidad primordial “para combatir esos groseros errores acumulados en los últimos 30 años”. Insistiendo en la opción entre Roma y Moscú, desde Criterio se advertirá que, o bien se reimplanta la educación católica en las escuelas, o estas serán ámbitos ganados por el socialismo, el desenfreno de las pasiones, el aumento de la criminalidad y la desorganización familiar... (Ghio 2007:84)

La resonancia de este discurso con el que en la actualidad proviene de algunos sectores católicos es llamativa.²⁴ Así no sólo se llegó a instalar -merced al fuerte monopolio religioso frente al Estado- la formación religiosa en la escuela pública (Caimari 1995), sino que también logró hacer crecer su participación en la escuela privada. Pero no debemos circunscribir exclusivamente a la acción de esta revista en la

²⁴ Lo expuesto en nuestra previa nota a pie de página 15 grafica claramente este momento particular de la educación católica.

instalación de lo católico con fuerza en el escenario del poder gubernamental. Otros factores fueron cimentando la estrecha unidad entre Iglesia y Estado.

Esto se fue cristalizando por ejemplo en la acción del tucumano Juan B. Terán con su propuesta de “espiritualizar la escuela argentina” desde el Consejo Nacional de Educación en 1930, la reintroducción de la enseñanza religiosa en la escuela bonaerense, “globo de ensayo” en los tiempos de Manuel Fresco (Pineau 1999), y luego en Tucumán en 1943, merced a la intervención provincial producida allí luego del golpe de estado que colocara en el poder al General Ramírez. Estas acciones colaboraron a crear el clima que volvió posible que en diciembre de 1943, el decreto 18.411 – confeccionado con colaboración episcopal- reinstalara en términos nacionales a la enseñanza religiosa en la escuela argentina (Caimari 1995). La “Nueva Cristiandad” dio vuelta la página a uno de los mayores triunfos de la Generación del ‘80.

Sin embargo, esta “primavera cesaropapista educativa” no iba a perdurar. El Estado peronista –que primero avalaría el encuentro entre Iglesia y Estado-, volvería luego a generar otra tirantez en los tiempos de la caída del régimen justicialista en los años 1954-1955. ¿A qué se debió la misma? Lila Caimari señala que no solamente fueron cuestiones religiosas sino también políticas y socioculturales. Si de alguna manera el mantenimiento de la enseñanza religiosa en la escuela pública –como dijimos, instalada por el régimen de facto de Ramírez- fue un primer eje que fortaleció la relación entre la Iglesia y el Estado peronista (Caimari 1995), todo se desmoronó en los momentos conclusivos del ciclo de las dos primeras presidencias peronistas cuando la Iglesia Católica se enfrentó a Perón y todo lo que rodeaba como peligros para la “nación católica” (Di Stefano y Zanatta 2000).

Podría sostenerse que la pérdida progresiva de posiciones fue lo que vertebró la reacción eclesial en el campo educativo, tanto en la tensión inicial como en la final del período aquí acotado. En ambos momentos, se configuró la Iglesia Católica como actor opositor frente a los modelos de país ofrecidos tanto por la Generación del 80 como por el peronismo. Es interesante descubrir que proyectos educativos hoy existentes -como algunos vigentes en los modelos de escuelas católicas tipificado por nosotros que señalaremos más adelante- se fueron concretando como respuestas a los severos cuestionamientos brindados por el Estado peronista a las escuelas católicas y al

“régimen católico” durante las tensiones señaladas.

2.2.4.- Educación libre y subsistema de educación católica. (1955-2005)

Pedro Eugenio Aramburu encarnó las aspiraciones de los férreos conservadores que defendieron “a capa y espada” el núcleo de valores fundamentales del catolicismo que, a juicio de ellos era similar a los que debía sostener la identidad nacional argentina. En ese marco, fue la “Revolución Libertadora” un contexto adecuado para reinstaurar el orden perdido para ese grupo sociocultural²⁵: se suprimió la ley de divorcio amparada por el régimen peronista y entre otras cosas, se sentaron las bases que garantizaron la validez de los títulos emitidos por universidades privadas y que permitieron en tiempos de Frondizi la apertura de la Universidad Católica Argentina y de la Universidad del Salvador (Di Stefano y Zanatta 2000)

En su trabajo sobre las escuelas progresistas laicas en la educación privada de la Capital Federal entre 1955 y 1983, Siede (1995) caracteriza al hecho que configura la matriz de la escuela privada de la segunda mitad del siglo XX: el conflicto desatado por la educación laica o libre. Para este educador hay un punto de inflexión que permitió el surgimiento, desarrollo e incluso exploración de diversas propuestas de escuelas privadas y que se canalizaron tanto en los sectores católicos como en los cristianos, los judíos y en el progresismo laico que aspiraba a gestionar escuelas fuera del ámbito estatal. A su vez Puiggrós (1997) también marcó un punto de quiebre para la educación argentina con el advenimiento de la Revolución Libertadora y los gobiernos subsiguientes, que permiten la expansión de la escuela privada –marco en el cual se expande la escuela católica-:

Es también nuestra hipótesis que el normalismo tradicional –como ideología y como proyecto político educacional- entró en una paulatina pero constante crisis de sentido a

²⁵ Es ilustrativo al respecto lo consignado por Puiggrós (1997) para quien “Para penetrar la trama pedagógica del grupo liberal católico nos remontaremos a un antecedente muy representativo del pensamiento dominante en las filas militantes de la Iglesia postperonista, las Jornadas Nacionales de Profesionales de la Acción Católica de 1956. La conferencia inaugural de ese evento fue pronunciada por el primer presidente de la Asociación de Profesionales de la Acción Católica Argentina, Oscar Aníbal Iturrís, y se tituló “Cuadros sociales y educación”. Iturrís dijo, elogiosamente que la revolución libertadora fue una amplificadora de ideas que permitían la libertad ideológica. Pero lamentó que se estuviera viviendo una crisis de instituciones, personas y educadores, que perdieron las metas y los fines. El orador declaró falso todo “naturalismo pedagógico” que excluyera o aminorara la formación sobrenatural cristiana, que es la única que coopera con la gracia divina. Sosteniendo los principios más conservadores del catolicismo, subrayó a la Iglesia como el único sujeto que posee el legítimo derecho a educar y argumentó la subordinación de la familia a sus directivas...” (1997:48.49). Viene a la memoria del investigador, el relato de un ex alumno de un tradicional colegio católico del Área Metropolitana de Buenos Aires, quien refirió que en las reuniones sociales de sus abuelos celebradas en las décadas de 1970 y de 1980, era frecuente escucharlos a ellos y sus amigos –cofundadores de este colegio católico de élite luego de la caída del peronismo en 1955- acompañar la celebración de cualquier acontecimiento social con el canto de la “Marcha de la Revolución Libertadora”.

partir de 1955. La construcción de identidades político-culturales tendió a desplazarse hacia fuera, a espacios inciertos, hacia la educación llamada por entonces “no formal”, en particular la televisión y hacia la militancia social, gremial y partidaria. No es que la escuela haya perdido vigencia, ni que el lugar del docente se haya tornado innecesario, ni menos aún, que sus saberes caducaron, como difunde la actual propaganda menemista. Ocurrió que el Estado argentino fue abandonando la educación pública y ningún gobierno fue capaz de instaurar un nuevo proyecto cualitativamente superior de la modernización novecentista... (1997:32)

En lo puntual del campo educativo católico cabe decir que había cuestiones pendientes. Si bien la discusión del episodio “laica o libre” giraba en torno a la facultad de universidades privadas para expedir títulos oficiales, es coincidente la postura de quienes destacan la clara intención y el fuerte posicionamiento de la Iglesia Católica en el sector de la enseñanza libre²⁶ y su afán de extender este debate a toda la enseñanza - no solamente a la universitaria- (Floria y García Belsunce 1992, Romero 2001, Cambours de Donini y Torrendell 2007). Este conflicto le generó a la Iglesia Católica la oportunidad esperada desde la crisis con Perón para reposicionarse como actor central del campo de la educación. Los católicos no querían volver a repetir errores del pasado y sabían que - pese a la desconfianza que podrían tener otros sectores con los que estaban alineados en el arco de la enseñanza libre-, este era el momento para recuperar la iniciativa (Siede 1995).

Es importante ubicar estos desarrollos de la educación católica dentro de los cambios que estaban dándose en la educación privada por esos años. Tanto Siede (1995) como Weinstein (2007) coinciden en señalar que hay un punto de inflexión en este subsistema en los primeros años de la segunda mitad del siglo XX en nuestro país, es decir, en la etapa inmediatamente posterior al primer gobierno peronista. Si bien, como ya hemos desarrollado, las escuelas católicas tienen en nuestro país un origen anterior al siglo XIX y/o principios del siglo XX, el crecimiento y la modificación en el gobierno de las escuelas católicas y junto con ello, la ampliación de la oferta educativa en diversos modelos escolares católicos se observa con mayor intensidad a partir de 1954/5²⁷, por tres movimientos:

- la tensión entre el peronismo y la religión católica, cuyo punto cúlmine lo

²⁶ Alfredo Van Gelderen, miembro destacado del sector católico, fue el encargado durante el gobierno de Frondizi del organismo creado en función de la reglamentación de la ley 13.047 de dedicarse al seguimiento de todos los colegios públicos de gestión privada, quienes cobraron autonomía frente al estado en lo que hace a toda la gestión del colegio privado.

²⁷ Aquí coinciden también con Siede y Weinstein, Van Gelderen y Suñer quienes, entrevistados en 2007 en función de ser referentes del campo educativo católico, ratificaron la pertinencia de este hito temporal para expresar un nuevo momento de despliegue de la educación católica en nuestro país.

encontramos en el año 1955, que provocó que laicos y consagrados buscaran nuevas opciones educativas para los feligreses católicos y que esta toma de decisión se cristalice casi inmediatamente en el surgimiento de nuevos centros escolares (la mayoría de ellos, de “orientación católica”);

- los cambios devenidos del Concilio Vaticano II que provocaron movilizaciones importantes en el seno de la Iglesia Católica y que proporcionaron nuevas visiones del trabajo en espacios educativos, abriendo rumbos en las congregaciones masculinas y femeninas así como también en el clero diocesano;

- las crisis vocacionales que a partir de las décadas de 1980/1990 se verificaron tanto en órdenes religiosas y como en el clero secular. Ellas llevaron a reformular el gobierno de sus unidades educativas y a reposicionarse sobre la continuidad o no de muchas de estas escuelas en los términos de un mercado cada vez más complejo y competitivo.

Cabe señalar que algo similar plantea Grace para el caso británico (2007). Aunque entiende que la tarea educativa de la Iglesia Católica sigue la trayectoria que viene desarrollando desde el Medioevo –“conocer a Dios y a su pensamiento”-, Grace señala que hay nuevos factores que inciden en esa labor al punto tal que

...las instituciones educativas católicas han quedado cautivas de un currículum secular, de mercado; de un régimen pedagógico basado en el desempeño, y de un sistema de rendición de cuentas y evaluaciones donde dominan los resultados mensurables y visibles. (2007:81)

Volvamos al debate político-educativo. Heridos por la acción del poder central y su influencia en educación, los sectores católicos no estaban dispuestos a dejar en manos de otros gobernantes aquello que habían perdido al final del primer período peronista: un rol rector en el mundo educativo argentino. Es por eso que desarrollan un plan asistemático pero efectivo: comienza en mayor escala la apertura de escuelas –en manos de Obispos, congregaciones y/ o particulares con o sin fines de lucro²⁸, a la vez que se reaseguró un lugar como actor político de peso en la toma de decisiones en el rubro educación. Estos son derechos que la Iglesia Católica desplegó con inusitada

28 Por un lado, las élites católicas abrieron colegios privados para educar a sus hijos y evitar que en un futuro, la escuela pública -que los había formado- repitiera la experiencia del adoctrinamiento peronista con sus hijos. Por el otro, estaba la necesidad de la Iglesia Católica de llegar a la clase obrera –movilizada por el peronismo- y entonces las escuelas parroquiales y congregacionales que atendían a poblaciones de escasos recursos fueron un poderoso resorte para esa intención, ya que según Di Stefano y Zanatta, “...que la Iglesia se esforzara, a partir de la misma caída de Perón, por reintegrar a la disciplina al agitado mundo católico, contribuyendo de tal modo a restaurar el orden en el país, así como por conservar cuando de sus perspectiva constituía el legado más positivo del peronismo: la “nacionalización” de las masas obreras, es decir, su integración ideal al universo de la “nación católica” (2000:464)

fuerza luego de la experiencia peronista:

La Iglesia debe revitalizar su función, cumplir sus mandatos de origen espiritual: “Id y enseñad” y ser Madre espiritual de los fieles. De esos dos mandatos de orden sobrenatural surgen derechos que la Iglesia considera propios: el derecho a fundar escuelas en toda disciplina y en todos los grados, (y aclaran: primarias, secundarias y universitarias), y el derecho (que es deber) de vigilar la instrucción para sus hijos en otras escuelas públicas o privadas, en la enseñanza de la religión y de otras disciplinas que tengan relación con la religión y la moral. Cuando la Iglesia habla de principios religiosos no se refiere a la enseñanza de la historia de la religión, ni de la materia Religión dentro del plan de estudios. Está diciendo que los principios de la religión católica deben regir el conjunto, y que la Iglesia tiene el derecho de policía sobre todo lo que enseña... (Puiggrós 2007:49-50)

En términos de Puiggrós (2007) mientras se sucedían diversos intentos de proyectos pedagógicos (el tecnocrático de corte desarrollista y de corte autoritario; el peronista corporativista, el peronista revolucionario, el dictatorial, el liberal democrático post dictatorial y el neoliberal), la Iglesia Católica mantuvo un rol destacado como asesora en temas educativos en todo este período. Salvo momentos puntuales como el conflicto ya mencionado laica-libre, algunos episodios en la presidencia de Illia y la gestión del ministro Taiana durante la tercera presidencia peronista, conservó su lugar de poder, prestigio y peso político en las cuestiones educativas.

Pero esto no quiere decir que en el frente interno la situación descripta haya sido homogénea y/o no se haya visto totalmente conmovida por los efectos conciliares y postconciliares en nuestro país. Como sostienen Di Stefano y Zanatta (2000)

la historia eclesiástica argentina de los años sesenta y setenta está constelada de tormentos y de dramas, de heridas a menudo imposible de curar, con frecuencia de violentas laceraciones. Desde el campo teológico al político, desde el terreno institucional al social, el mundo católico de la época parece un campo de batalla: la jerarquía fracturada, el clero dividido y en rebeldía, las vocaciones en crisis, el laicado falto de confianza o politizado sobre el telón de fondo de un enfrentamiento generacional, cultural, ideológico y político cada vez más agudo. Al punto que no faltaron eclesiásticos y laicos asesinados, ni sospechas que otros eclesiásticos y laicos hayan sido sus instigadores morales. Una gran paradoja para un “ejército” nacido para combatir a filas cerradas la impiedad que asediaba la ciudadela sacra de la Iglesia. (2000:477)

Los vaivenes expuestos por estos actores dieron lugar a la aparición de diversos modelos en el campo eclesial, los que fueron mutando al campo educativo y fueron sucediéndose en el tiempo sin lograr un impacto duradero y estable en términos de políticas educativas para el sector. La consternación que se vivió en el seno de la Iglesia sobrellevó el ritmo de este tiempo. Siguiendo a Di Stefano y Zanatta (2000)

la situación de la Iglesia argentina, entonces, ya durante el Concilio pero sobre todo en los años siguientes era en muchos aspectos paradójica y anunciaba conflictos cada vez más

profundos. En efecto, por un lado la minoría de los reformadores se encontró en sintonía...con la mayoría de la Iglesia Universal. En definitiva, la posición de los reformadores a las que el grueso de la jerarquía eclesiástica argentina parecía tan impermeable eran justamente las que se estaban afirmando en el Concilio, e iban a convertirse en leyes de la Iglesia válidas para todos, aún para aquellos que de buena gana habrían prescindido de ellas... (2000:500).

Así como en el nivel macro de la educación católica existían divergencias entre las políticas educativas institucionalizadas durante la “Revolución Argentina” por su ministro de educación José María Astigueta²⁹ y las impresiones, ideas y sensaciones tanto de intelectuales católicos liberales modernos como de la CONADE (Puiggrós 2007), cabe decir que algo similar sucedió a nivel micro. Múltiples situaciones agotaron y arreciaron a la escuela católica.

Por ejemplo, congregaciones religiosas educativas tradicionalmente conservadoras experimentaron en su seno nuevos planteos y paradigmas que las obligaron a reposicionarse sobre su oferta educativa habitual y renovarla (Pontoriero 1991). Muchas congregaciones dejaron los colegios ancestrales que administraron para adentrarse en los terrenos de la acción pastoral en beneficio directo de los sectores más desfavorecidos de la población (Pierron 2009). Algo similar sucedió en las diócesis del país pero al estar sujetos los sacerdotes a sus obispos, los movimientos tuvieron lugar en el seno territorial de las diócesis.

Todo esto trajo conmociones de todo tipo: por un lado, colegios de élite que desaparecieron o que fueron continuados por otras administraciones –en algunos casos, de grupos de laicos-; por otro lado, esos mismos grupos elitistas comenzaron a interactuar con espacios y actores de otros sectores sociales, ensayándose una suerte de “hermandad educativa” que en algunos casos logró funcionar pero en otros aceleró la fragmentación entre escuelas religiosas, aún aquellas lideradas por un mismo grupo, sea congregaciones religiosas o clero diocesano.

A su vez, la teología de la liberación en esos momentos se encontró en plena vigencia en las sociedades religiosas latinoamericanas y por ende su impacto en la

29 “Astigueta proyectó una reforma basada en una Ley Federal de Educación, que cambiara estructuralmente el sistema educativo argentino. La propuesta culminó con la sanción por el Poder Ejecutivo de una Ley Orgánica de Educación por resolución Nro. 994 del 10 de octubre de 1968. La interpelación de los mentores de esta reforma a la sociedad era que se unieran en torno a los principios de la tradición occidental y cristiana, consolidando los valores espirituales y morales, a nivel de la cultura, la educación, la ciencia y la técnica para reestablecer el orden dentro de la ley. Proponían una reforma de la educación acompañada de medidas que permitieran alcanzar relaciones laborales favorables a los grandes grupos económicos e instituyeran relaciones de poder que modificarán la herencia que provenía del peronismo y del radicalismo...” (Puiggrós 2007:54).

educación fue notorio (Siede 1995). Muchos educadores católicos repensaron dinámicas educativas a partir de la producción de la época que apeló a una propuesta liberadora. En ese espíritu no estuvo exento el discurso eclesial formal:

...Educación liberadora (Medellín, 1968³⁰): “Nuestra reflexión sobre este panorama nos conduce a proponer una visión de la educación más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos “la educación liberadora”; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo” (Educación, 8). Educación para la justicia (Sínodo de los Obispos sobre la Justicia en el mundo, 1971): “consiste en el intento de sacudir la conciencia con el fin de que sepa reconocer la situación concreta y en la invitación a conseguir un mejoramiento total; mediante estos factores se ha comenzado ya la transformación del mundo” (31)... (Castagnola et al 2000:38).

Pero no solamente en el discurso formal eclesial y en la obra de autores como Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Camilo Torres Restrepo los educadores católicos de la época buscaron fuentes de inspiración. Hubo otras opciones complementarias:

...Jauretche jugó un papel pedagógico en el seno de los discursos políticos de la época. Los jóvenes que proviniendo de la militancia social cristiana no habían sido convencidos por la relación entre marxismo y cristianismo, encontraban en Jauretche un camino para acercarse a la cuestión nacional y social...” (Puiggrós 2007:69).

Los educadores católicos con un perfil diferente al liberal conservador buscaron por ejemplo en los discursos de Paulo Freire, elementos que nutrieran sus idealismos existenciales:

El mayor despliegue del espiritualismo pedagógico democrático, la pedagogía freireana, ..., fue al aporte más disidente con el modelo educativo normalizador, pero se fundó en una articulación distinta a las que organizaron los trabajos de Jauretche y Hernández Arregui. En estos autores, sin embargo, el cristianismo inspirado por la teología de la liberación encontró categorías con las cuales articular el tercermundismo a la cuestión nacional argentina. La gestación de la pedagogía freireana es previa a la teología de la liberación. Está vinculada al cristianismo democrático de postguerra de Jacques Maritain, al personalismo de Emmanuel Mounier, a las corrientes social cristianas brasileñas y al desarrollismo. El Concilio Vaticano II aporta una corriente de cristianismo revolucionario que encuentra en la pedagogía de la liberación un espiritualismo de base cristiana que le sirve de vehículo para producir propuestas pedagógicas que abarcan un espectro... (Puiggrós 2007:82-83)

Hubo jóvenes educadores que, junto a muchos consagrados que los animaron a incursionar políticamente acorde al eco de la década setentista, terminaron corriendo destinos trágicos y suertes dispares. (Pontoriero 1991, Siede 1995, Pierron 2009) Esto

30 El Documento de Medellín contiene las conclusiones de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano realizado en Medellín entre el 26 de agosto al 7 de septiembre de 1968. Sus conclusiones –aprobadas para el Papa Pablo VI- incluyeron la decisión de transformar a América Latina a la luz del Concilio Vaticano II, motivo por el cual la acción de la Iglesia Católica debería trabajar en torno a la promoción del hombre y de los pueblos hacia los valores de justicia, paz, educación y familia.

fue agotando una posible renovación en el mundo escolar para quedar nuevamente sin innovación ni renovación, tan sólo manteniéndose viva en la segunda mitad de los años 70 y en la década de 1980 y años subsiguientes.

En tal sentido corresponde señalar que, en el marco de la dictadura militar iniciada en 1976, fue claramente autoritaria la política educativa llevada adelante por su ministro Llerena Amadeo –quien retomó elementos pedagógicos desarrollados por Astigueta y su equipo pero con un perfil mucho más acorde y congruente con la lógica antiterrorista, antiperonista y antimarxista del gobierno dictatorial de Jorge Rafael Videla-. Un clima opresivo rodeó a la educación en general. (Tedesco et al 1983; Kaufmann 2001).

Sería injusto establecer que todas las escuelas católicas sintonizaron ideológicamente con la postura educativa del Proceso de Reorganización Nacional. Muchas escuelas –sobre todo las más aristocráticas por responder a ciertas posturas de clase social- apoyaron estas políticas educativas. Pero diócesis del país y sobre todo congregaciones masculinas y femeninas sufrieron los planteos educativos autoritarios para toda la escuela. Educadores católicos que vieron cercanas sus inquietudes espirituales y pastorales así como el lenguaje escolar cercanos a las teologías renovadoras ligadas a la teología de la liberación se vieron forzados a reajustar su oferta pedagógica e incluso a ocultar su visión tercermundista. El miedo y el temor hicieron morada en más de un establecimiento católico durante esta etapa tan conflictiva de la historia argentina (Siede 1995). Puiggrós (2003) describe el cuadro final de esta oscura época y el estado de la educación argentina ante el advenimiento de la democracia:

Después de siete años de deterioro y oscurantismo la caída de la dictadura aflojó la tensión y el miedo en escuelas y colegios. Las aguas volvieron a su cauce pero ya nada era igual que antes. Las Fuerzas Armadas habían reprimido las innovaciones que se habían comenzado a desarrollar a fines de los 60 y principios de los 70. Frustró un proceso de cambio de los viejos rituales, contenidos, costumbres y normas escolares, que demandaban a gritos ser modernizados y democratizados... (2003:178).

En consecuencia, la llegada de la democracia en 1983 fue un tiempo propicio para ajustes, cambios y renovaciones. El deseo gubernamental de la Unión Cívica Radical de remozar el campo educativo a través de un Congreso Pedagógico Nacional coincidió con los bríos y energías que la escuela católica estaba desarrollando a partir de “Educación y Proyecto de Vida”, el documento más novedoso en la materia que elaboró la Conferencia Episcopal Argentina. En esos tiempos tanto el Estado Nacional como la

Iglesia Católica se comportaron como usinas de pensamiento en el rubro educativo, pero lo hicieron con desconfianza entre ellos en función de los proyectos educativos que cada uno quería cristalizar. La llegada de la democracia abrió un tiempo distinto para la escuela católica en nuestro país. Según Ghio (2007)

...El triunfo del radicalismo alfonsinista, relativamente sorpresivo, generó una reacción negativa en los ámbitos clericales... Con el alfonsinismo triunfaba un grupo político ajeno a la Iglesia, que sumaba al viejo laicismo de la Unión Cívica Radical el de los sectores juveniles progresistas que respondieron al llamado del presidente electo... El proyecto modernizador lanzado por el nuevo gobierno amenazaba a la Iglesia en diferentes terrenos: en principio en el de la educación, pero también en el derecho de familia con la eventual promulgación de una ley de divorcio... (Ghio 2007:233/4).

Por eso mismo, en medio del espacio para que la ciudadanía se expresara y participara con su visión de la educación, las asambleas preparatorias del Congreso Pedagógico de 1988 fueron pujantes y nutridas de concurrencia por parte del sector católico de la educación. A diferencia del Congreso Pedagógico de 1882, la Iglesia Católica tomó una decisión estructural que le redituó tiempo después beneficios significativos: decidió permanecer en estado de debate durante la duración de todo el proceso. Según el testimonio de Néstor Ribet, un educador ligado al sector católico,³¹

...el Congreso Pedagógico constituyó una gran prueba democrática para la Iglesia y para el laicado. Fue la primera experiencia postconciliar de participación activa del laicado en un tema de la cosa pública, en coincidencia con la revalorización de la democracia... La meta fue despertar el interés de las comunidades educativas, no sólo católicas, sino también en el ámbito privado en general y entre los padres que enviaban a sus hijos a la escuela pública, pero que a través de las parroquias y los movimientos de la Iglesia tenían participación en la vida de la Iglesia... (De Vedia 2005:192).

En la mirada de varios participantes del sector católico en este Congreso Pedagógico si bien resignaron algunas posiciones, la presencia sostenida y continua de miembros de la Iglesia Católica en todo este proceso permitió que el campo de la educación católica recobrara cierta iniciativa y pudiera instalar ciertas visiones propias en las propuestas finalmente consagradas y atenuar aquellas que contrariaban el espíritu católico.³²

Ahora bien, así como al Congreso Pedagógico de 1882 le sobrevino la ley 1420 y

³¹ Actualmente a cargo de la educación de gestión privada en la Provincia de Buenos Aires.

³² Aunque cabe señalar el espíritu dominante de esa posición particular de la jerarquía y de los laicos pertenecientes a la Iglesia Católica. Siguiendo a Ghio, puede decirse que "...si bien la Iglesia había realizado un avance hacia 1981, declarando abiertamente su preferencia por la democracia, entre 1984 y hasta la visita de Juan Pablo II en 1987, el espíritu de cruzada defensiva frente a un gobierno al que veía como enemigo reforzó en su jerarquía a las corrientes tradicionalistas del nacionalismo católico antiliberal, que percibieron a la democracia como un riesgo..." (Ghio, 2007: 266).

otras legislaciones fundantes del sistema educativo nacional, fue necesario que un instrumento normativo condensara todo este movimiento reflexivo sobre la educación. El producto legislativo llegó una vez concluido el mandato de Raúl Alfonsín. Fue Carlos Saúl Menem quien en su presidencia promulgó la Ley Federal de Educación, primer instrumento que organizó el tema educativo para todos los niveles y sectores. Cabe decir que el debate legislativo se vio enriquecido y promovido por el Congreso Pedagógico Nacional, al punto tal que entre 1988 a 1991 hubo diez proyectos alternativos de Ley de Educación con estado parlamentario (Fernández et al 2001).

La política educativa labrada por el menemismo fue plasmada en un marco bien diferente al que mostró la tensión creativa entre Iglesia Católica y Estado Nacional pocos años atrás y siguió en el rubro educativo a las políticas neoliberales diseñadas por el Banco Mundial. En términos de Puiggrós (2003)

...los cambios que produjo la política educativa de Menem fueron los más desestructuradores del sistema creado en la década de 1880, sistema que había sido llevado a su máximo punto de desarrollo por el gobierno peronista de 1946 a 1955. El equipo ministerial y los expertos del Banco Mundial aplicar en la Argentina la reforma española que, iniciada en los últimos años del franquismo y con una posterior evaluación negativa de sus resultados, había sido derogada por el gobierno socialista de Felipe González... (2003:186/7).

A diferencia de esta autora, otras voces sitúan algunas medidas descentralizadoras de la educación argentina como correlativas a las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional. Según De Vedia (2005) la transferencia de escuelas del Estado Nacional a las provincias guarda correlato con el planteo de fortalecer el federalismo en la educación, consenso marcado de la Asamblea Nacional de Embalse de 1988, cónclave final del Congreso Pedagógico labrado en tiempos alfonsinistas.

En épocas de la Alianza (1999-2001), ciertos recelos en el sector eclesial pudieron percibirse ante el advenimiento de grupos ligados al FREPASO y al alfonsinismo en el gobierno. El recuerdo de la tensión experimentada en los tiempos del Congreso Pedagógico Nacional estaba aún vigente. Pero de alguna manera, esta inquietud fue canalizada tempranamente con el nombramiento de Juan José Llach como ministro de Educación. Los proyectos educativos de la Alianza no tuvieron solución de continuidad y la Iglesia Católica no tuvo como tema de preocupación mayor a la cuestión educativa sino que principalmente puso la mirada en la crisis sociopolítica y económica que

provocó la caída del gobierno de Fernando de la Rúa y que luego continuó en los tiempos de Duhalde y el inicio de la presidencia de Néstor Kirchner.

2.2.5.- Situación actual. (2005-2010)

Más allá de las renovaciones educativas planteadas por la nueva ley de educación nacional (ley 26.206), que reemplazó a la Ley Federal de Educación anteriormente citada, entendemos que el estado actual de la cuestión educativa se enmarca en lo que Alejandro Frigerio (2007) denomina el paradigma del mercado. Este paradigma no empieza en 2005, pero sí podría decirse que termina de afirmarse como status-quo de convivencia regulada entre el sector católico y el sector público-estatal y por ende afecta a la educación católica. Estudios actuales indican un importante grado de afectación de la cultura escolar de cualquier tipo por parte de las fuerzas de mercado (Narodoswki et al 2002).

De alguna manera, este paradigma del mercado no solo afecta a las instituciones de “dueño” sino a todas las escuelas católicas; se trata de un patrón que opera sobre todos los establecimientos educativos. También desde ese lugar se produce una interesante incidencia sobre clasificaciones clásicas como la de Gallart (2006:102/103). La autora posiciona a las escuelas confesionales actuales, que divide entre las derivadas de la labor de las congregaciones religiosas y las escuelas parroquiales fundadas en el marco de pastorales diocesanas, como instituciones católicas y de alguna manera sugiere que en otro espacio merecen quedar insertas otras escuelas que serían las instituciones de “dueño” y de colectividad. Desde nuestra cosmovisión oportunamente presentada y que retomaremos más adelante, existen tres modelos escolares católicos para analizar y los tres se encuentran afectados por el paradigma de mercado que categoriza Frigerio (2007).

Por eso, veamos con más detenimiento el trabajo de ese autor, quien se ha ocupado de repensar el monopolio religioso del catolicismo en la Argentina. Sus argumentos podrían condensarse de la siguiente manera: a juicio del paradigma mencionado en la actualidad existe un pluralismo –que puede ser tanto por segmentación natural de preferencias como de clase social, sexo, edad, etc.- que configura una situación natural en las economías religiosas. Frigerio (2007) ha

expresado que este pluralismo –contrariamente a lo que podría suponerse- fortalecería a la economía religiosa ya que

la existencia de un mercado desregulado –por ende pluralista- fortalece la economía religiosa en general, dado que “cuando más firmas (y más motivadas) pueden entrar libremente al mercado, los niveles de compromiso religioso deberían aumentar” (Stark y Iannaccone, 1993:255)... (Frigerio 2007:94).

En tal esquema, se puede pensar en que no solamente el derecho a una educación religiosa y la libertad de optar por ella frente a la oferta educativa general sería el único y/o el principal objeto de interés de la clientela de la escuela católica, sino que hay más razones vinculables como la clase social y/o nivel socioeconómico, entre otras, y que incidirían en las elecciones de las familias cuyos hijos concurren a este tipo de establecimientos. Tal vez por eso, es factible reconocer dentro de un mismo Obispado, Congregación y/o Región educativa una oferta dirigida a públicos diversos, organizándose circuitos educativos católicos muy diferentes entre sí en función del nivel socioeconómico, y también en relación al carisma y/o la postura eclesiológica de las unidades educativas (Ocampo 2004).

Es así como existen escuelas católicas “de dueño” –las que en términos de Gallart (2006) tendrían por finalidad primordial el compromiso de los propietarios con la calidad de la formación- que podrían llegar a ofrecer propuestas más acordes con el discurso formal eclesial que lo que plantean no pocas escuelas dependientes de Obispos y de congregaciones religiosas. Sería interesante para los fines de esta investigación poder aportar elementos para discernir si hay instituciones educativas del modelo escolar eclesiástico que deambulan con menor rumbo definido frente a las otras opciones de los modelos escolares carismático y de mercado, y analizar cómo todas actúan, con mayor o menor libertad de acción frente a lo prescripto para las escuelas públicas de gestión privada. Hay situaciones en algunas escuelas de orientación católica que estarían mucho más “aggiornadas” en función al paradigma de “mercado”, verificando el argumento elaborado por Frigerio (2007). Son escuelas que decididamente se dirigen a un público católico que está dispuesto a acompañarlas en todos sus planteos.³³

³³ Por ejemplo, es aplicable esta circunstancia a las escuelas que tienen como dueños personas ligadas al Opus Dei, que plantean la necesidad de la misa diaria en la propuesta formativa de la institución y en consecuencia el público que acude a ellas, lo hace en demanda de una oferta educativa particular en lo religioso tal como expresa Frigerio (2007).

Si bien en nuestro escenario educativo guardan preeminencia factores locales como los que hemos desarrollado en el recorrido histórico que nos precede, hay situaciones que merecen ser observadas a la luz de otros espacios. Como hemos dicho en la primera parte de este estudio, en el campo de la educación católica, como en todo campo social, conviven las continuidades y las discontinuidades, la innovación y la preservación. (Bauman 2002). Por ejemplo, el trabajo de Hamilton (2008) sobre las escuelas norteamericanas muestra que existen en otras latitudes similares preocupaciones por dotar a la escuela católica de elementos que la distingan frente a otras propuestas y le faciliten responder al nuevo público de la misma, ya que la clientela que se acerca no es necesariamente el público que profesa la religión católica. Así plantea dilemas del mercado de la educación católica que podrían retomarse para analizar el caso argentino.

Es perceptible el dilema que azota a muchas escuelas católicas: o resignificarse desde un lugar más moderno que no expulse a un público que desearía ser atendido por escuelas con creencias y valores católicos pero con cierta laxitud, o mantenerse férreamente constreñido a un núcleo de posiciones dogmáticas así como también con un estilo muy tradicional y conservador. Si bien en el marco de esa tensión se puede esperar un resurgimiento de la escuela católica, lo que parece suceder es que las culturas, las experiencias, los espacios y los actores de las escuelas católicas quedan afectadas por una identidad fragmentada, en los términos de lo que se conoce como la modernidad líquida (Bauman 2006).

Además de lo señalado, hay otras consideraciones esgrimidas por Frigerio (2007) quien dice que las religiones monopólicas apoyadas y sostenidas por el Estado se vuelven ineficientes y de alguna manera llegan a disminuir el incentivo para ofrecer la fe con vigor. Esto no fue extraño al Episcopado Argentino en su documento “Educación y Proyecto de Vida” (EPV 1985) pues allí alertó sobre las posibles consecuencias negativas de la acción del Estado en materia educativa: monopolio, esclerosis y burocratización del sistema educativo, y actitud pasiva de la sociedad. Sólo que no pensó como algo que también podría predicarse para la propia Iglesia Católica.

Otro punto desarrollado por Frigerio (2007) es que la crítica a la llamada

secularización de la sociedad y por ende de la escuela católica. El autor prefiere hablar de una desacralización de la sociedad. En tal supuesto, no existiría una disminución de la religiosidad subjetiva en la sociedad, sino más bien una mutación en las formas tradicionales de religiosidad. Destaca que existe una carencia de “firmas religiosas” capaces de encauzar las demandas hacia la movilización religiosa. En este marco, el cuestionamiento hacia la pasividad del creyente se desplaza para hablar de la pasividad de oferente religiosa, con una mirada crítica hacia la propia institución religiosa.

En las escuelas católicas se percibe una mixtura entre la secularización y la desacralización, con más visibilidad del primer problema y con menos debate sobre el segundo. A su vez, si unimos estos argumentos a la mirada de Puiggrós (2007) podríamos llegar a conjeturar que en la escuela católica actual existiría una tensión entre aquellas líneas pedagógicas que tienden a normar todo lo concerniente a la trascendencia en los términos del “deber ser” y a enunciados metafísicos aristotélico-tomistas, y por el otro lado, aquellas que se inclinan por constituirse educativamente basadas en la inspiración que genera esa trascendencia en los términos del “ser” y con cierta orientación psicosocial. Es nuestra intención descubrir y describir algunas de estas circunstancias a la hora de presentar el trabajo de campo de las escuelas relevadas.

Otra percepción que delinea Frigerio sobre el momento actual y que es ajustable al caso argentino tiene en cuenta a los presupuestos del paradigma norteamericano por el cual

...siguiendo los argumentos de Rodney Stark, Roger Finke y Laurence Iannacone (1993), este cambio podría explicarse no tanto por la “crisis económica” como propone Marita Carballo (2005) ni por la crisis del Estado de bienestar y otras instituciones tradicionales, como propone Fortunato Mallimaci (2001), sino por la efectiva y progresiva desregulación del mercado religioso que tiene lugar desde 1983, fecha del retorno de la democracia al país, una variable importantísima y muy poco considerada en los análisis contemporáneos de cambio religioso. La desregulación permite que una serie de creencias y prácticas, antes presentes pero de maneras desarrolladas y apenas toleradas como “religiosidad popular”, sean capitalizadas por diversos grupos que recién en los últimos años pueden actuar libremente... (Frigerio 2007:97).

En este marco que hemos descripto, cabría pensar, desde esta irrupción cada vez mayor del mercado frente a la oferta educativa católica, de un mercado que no es solamente el de las escuelas religiosas sino también el de la oferta religiosa más en general, y analizar cómo se conjugaría esto con la tradicional “gramática de la escuela”

y la “gramática de las escuelas católicas”.

Hemos desarrollado este recorrido histórico y hemos expuesto estas consideraciones sobre el momento actual de la educación actual con la intención de tener categorías teóricas para acceder a la descripción y al análisis de lo relevado en el trabajo de campo de esta investigación cuyo tratamiento en particular hacemos en la tercera parte de esta tesis. A continuación, y antes de pasar a describir el segundo eje conceptual que nos interesa desarrollar en esta tesis, el de la cultura escolar, presentaremos dos elementos más para caracterizar el marco socio-histórico de la educación católica: el de la relación entre escuela y sector social, y la caracterización de los diversos modelos escolares católicos.

2.3.- Sobre la diferenciación social de la educación católica.

Como hemos señalado en la introducción, uno de los problemas que nos interesa investigar es el de la diferenciación social al interior de la educación católica. Como se verá en las opciones metodológicas, ello llevó a que organizáramos nuestra muestra incluyendo escuelas que atienden a distintos sectores sociales, intentando rastrear los elementos comunes y los divergentes entre esas escuelas.

El fenómeno de la diferenciación social interna, que algunos caracterizan como segmentación o fragmentación, no es privativo de la escuela católica, ni es novedoso para la educación argentina (Braslavsky, 1985; Kessler 2002). Sin embargo, lo que sí es distintivo es que esta segmentación o diferenciación podría hacer entrar en tensión al discurso formal eclesial ya que de alguna manera postula que las instituciones católicas tenderían en su acción a fortalecer lazos de identidad y solidaridad y no a la concreción de circuitos educativos diferenciados. En estos tiempos de fragmentación socioeconómica, cultural y simbólica. (Beech 2007:161; 174-179), estos principios se verán cuestionados. En un sentido similar, Grace (2003) observa que

...la posición de la enseñanza católica en relación con la clase, la desigualdad y la reproducción social no es una cuestión simple y unitaria. Por el contrario, se caracteriza por un alto grado de diferenciación interna en todo el mundo, que a su vez está relacionado con las estructuras de poder local (de laicos y de eclesiásticos), con las relaciones de clase, económicas y de raza así como por las condiciones históricas, sociales y culturales existentes en diversas sociedades... (Grace 2003:48).

En Argentina, varios son los autores que están analizando la nueva configuración de la segmentación y diferenciación social. Por ejemplo, Tenti Fanfani (2007) identifica las dificultades crecientes para retener en el sistema educativo a adolescentes debido a la desvalorización que recae sobre la oferta educativa como a las dificultades que poseen las familias pertenecientes a los niveles socioeconómicos más bajos de sostener a sus hijos en la escuela. También Jacinto y Terigi (2007) señalan que “...*el origen socioeconómico, el nivel educativo de la familia y la calidad del circuito educativo al que concurrieron parecen ser determinantes del destino laboral de los egresados...*” (2007:36/7).

Es significativa la posición de Gallart (2006) en su trabajo sobre la construcción de la escuela media argentina pues allí se preocupa en señalar –entre otras situaciones- la existencia de circuitos educativos segmentados por el nivel socioeconómico que inciden en la oferta educativa privada que hacen algunas escuelas católicas. Dice al respecto:

...Se sabe por investigaciones anteriores que el origen socioeconómico de los alumnos condiciona los objetivos escolares, por eso es importante señalar cuál es la “clientela” actual de los colegios privados estudiados. El nivel socioeconómico de los estudiantes de las escuelas confesionales varía según la zona de implantación y resulta relativamente homogéneo en cada una de ellas; pero el conjunto cubre un espectro que va desde clase media y alta hasta sectores populares en villas de emergencia... (Gallart 2006:103)

Por su parte, Kessler (2002) categoriza a las escuelas según estratos sociales³⁴. En su trabajo menciona que “*cuando hablamos de un colegio de un cierto estrato es porque el grueso de la población y, por ende, el signo de la experiencia educativa, está marcado por la clase de referencia...*” (Kessler 2002:20). A su vez, Tenti Fanfani (2002) acompaña esa mirada y proclama que

...no es posible entender las desigualdades en la experiencia educativa desentendiéndose del análisis de las otras desigualdades que marcan la vida de los individuos y sus grupos de pertenencia...pero es obvio que existe una compleja relación de interdependencia entre la desigual distribución de determinados bienes y recursos socialmente relevantes tales como la riqueza, el patrimonio, el lugar de residencia, el género, la edad, la etnia, las ocupaciones, los ingresos, el acceso a la vivienda y otros servicios básicos... (Tenti Fanfani 2002:16-17).

Siguiendo sus planteos –así como otros conexos- nos preguntamos sobre las características que posee la particular “clientela” de la escuela católica. Autores del

³⁴ Menciona el autor que no se desconoce la heterogeneidad social de muchas instituciones escolares ni tampoco se parte de una concepción estereotipada entre clases y determinados colegios. (Kessler 2002:20)

campo de la sociología de la educación han tratado también la cuestión del impacto del nivel socio-económico de la población de origen en la cultura escolar de una unidad educativa. Dubet y Martucelli (1998), por ejemplo, se refieren a la subsistencia de estratos sociales diferentes que incluso pueden estar en tensión en el interior de un sistema, y a la producción de experiencias escolares diferenciadas. Al hablar de los colegios franceses sostienen que

en función de los establecimientos y de los contextos sociales, la experiencia colegial se presenta de manera muy diferente...la experiencia colegial está dominada por una tensión esencial, que opone el mundo juvenil al de la escuela. Pero en los colegios más populares, esta tensión es reforzada por la distancia o el “conflicto” entre el barrio y el establecimiento. (1998:224-225).

En lo que hace a la educación católica en particular, cabe decir que el cruce entre escuelas católicas y diferenciación social en la Argentina fue analizado por otros autores, aunque en general en forma tangencial y refiriéndose a la historia y no tanto al presente. El trabajo mencionado de Siede (1995), interesado en rastrear la historia de las escuelas privadas laicas, analiza también la propuesta católica privada. Para él, los modelos escolares católicos tendieron a responder a las necesidades de los estratos sociales más acomodados, lo que se lo adjudica al liberalismo católico que promovió la fundación de establecimientos en poblaciones de sectores pudientes. Pero también reconoce que hubo un camino alternativo en el modelo escolar católico carismático, ya que algunas congregaciones combinaron la coexistencia de colegios “caros” (de matrícula alta) para la clase media alta con otros subsidiados para los sectores medios y medio-bajos. Asimismo, nota que hubo establecimientos educativos que crecieron y se modificaron en función del desarrollo socioeconómico de los barrios en que se habían situado.

Como hemos señalado en los apartados históricos, es indudable que parte de los establecimientos educativos católicos fueron fundados para atender a una población proveniente de sectores socioeconómicamente acomodados³⁵, incluidos algunos surgidos de una combinación de comunidades de inmigrantes y de sectores privilegiados como el Colegio Lasalle según Otero (2011). Esa tal vez sea una de las razones por las que suele asociarse en nuestro país a la educación católica con la

³⁵ Corresponde hacer algunas salvedades en lo que hace, por ejemplo, a la obra de los salesianos desarrollada especialmente en los territorios del Sur de la Argentina, en donde hicieron esfuerzos denodados por incorporar estudiantes mapuches entre su alumnado. Otras congregaciones masculinas y femeninas podrían sumarse a este caso emblemático.

educación de una elite socioeconómica.

Quizás influya a esto de alguna manera el hecho que la educación católica conforma un subsistema dentro de otro mayor que es de la educación privada y que ha crecido en la Argentina en los últimos cincuenta años merced –entre otras cuestiones- a estrategias de reacomodamiento social que muestran el desplazamiento de cierta “clientela” de la escuela pública a la privada, atendiendo a mecanismos de “distinción” o diferenciación sociocultural (Tenti Fanfani 1993). Esta situación de educación elitista que rodea a la educación católica generó sobre todo en el interior de algunas congregaciones algunos cuestionamientos y/o posicionamientos por ser parte de una oferta educativa segmentada.

Esto se complementa con las afirmaciones que hace Del Cueto (2004 y 2007) en sus elaboraciones sobre las estrategias educativas de las nuevas clases medias. Entre otras cuestiones, explica el fenómeno de la expansión de la oferta del circuito educativo privado, ubica un momento de quiebre en la década de los años '70, y señala que allí opera el corrimiento de la educación pública a la privada que se conjuga con la opción por otras propuestas educativas ofrecidas por las escuelas públicas de gestión privada de los modelos escolares católicos (como también señalamos en nuestro trabajo anterior, Ocampo 2004).

Este movimiento no es solamente identificable en los sectores acomodados sino también puede observarse en diferentes grupos sociales, ya que en los establecimientos católicos se amplió la matrícula de la escuela tanto en el barrio como en las villas de emergencia por el crecimiento de modelos escolares católicos tal como fue sostenido en el punto 2.2.4. y 2.2.5. de este estudio. El modelo escolar católico eclesiástico se vio obligado –en algunos casos en forma consciente, en otros con la necesidad de suplir al Estado y/o competir con sectores evangélicos dispuestos a ganar terreno, en otros por mero azar y en algunos casos para evitar el cierre de escuelas del modelo escolar carismático carente de vocaciones que pudieran atenderlos o que modificaron el eje de su acción en los años 70 como hemos sostenido anteriormente- a establecer nuevas ofertas educativas.

Como hemos sostenido, la educación católica es anterior a este “boom” de la

oferta educativa privada, pero corresponde señalar que algunos sectores que anteriormente buscaban en la escuela pública la satisfacción a sus pretensiones formativas –tanto en la instrucción como en los valores-, se fueron desplazando a la escuela de gestión privada, recalando –entre otras opciones- en la escuela católica, quizás no tanto por sus características identitarias religiosas sino en cuanto se trata de una opción distinta a la escuela gerenciada directamente por el estado (lo que podría incluirse dentro de una opción ideológica más “laxa” o “privatista” general).

Narodowski (2002), en su estudio sobre la educación privada, se refiere a los motivos por las que las familias optan por enviar a sus hijos a la escuela de gestión privada -aspiraciones intelectuales, culturales, ideológicas, religiosas y/o sociales entre otras-, y destaca que un subgrupo de la población elige para enviar a sus hijos a la escuela católica entre las escuelas de gestión privada³⁶, pero no está claro cuál es la dimensión de esa opción conciente y deliberada por lo católico. Se podría presuponer que los que lo hacen se basan primordialmente en sus creencias de tipo religiosas; pero según relatos que encontramos durante nuestra investigación para la tesis de maestría (Ocampo 2004), la opción por este tipo de escuelas incluye un ensamble de las diversas aspiraciones mencionadas por Narodowski (distinción, oferta intelectual, disciplina, ausencia de paros), que en algunos casos llegan a imponerse sobre las meramente religiosas. Un elemento que coadyuva a poner en duda la “afiliación” religiosa e ideológica de las familias en la elección de escuelas es que, en la escuela católica actual, encontramos varios casos de unidades educativas de identidades frágiles y/o líquidas, tanto como el público que las conforma. Sobre esto volveremos en la segunda parte de esta tesis.

2.4.- Modelos de escuelas católicas: diferenciación y unidad de la pedagogía católica.

Para terminar con el marco socio-histórico, queremos concluir nuestra indagación histórico-conceptual con la descripción de tres modelos de escuelas

36 “...Con respecto al segundo subgrupo, la elección de escuela está sostenida económicamente de modo indirecto y parece estar reservada a aquellos sectores de población que aunque puedan estar limitados en cuanto a recursos económicos, están dispuestos a optar por una educación privada (mayoritariamente católica) en escuelas con apoyo financiero del estado y/o de las propias instituciones confesionales...” (Narodowski 2002:133-134).

católicas, que colabore en plantear la heterogeneidad interior de estas escuelas y que muestre la continuidad con el desarrollo de la educación católica que fue planteado oportunamente en apartados anteriores. Si bien profundizaremos al respecto al tratar nuestras opciones metodológicas, consideramos pertinente retomar la presentación hecha en la introducción incorporando algunos elementos propios del marco teórico que ayuden a comprender características esenciales de cada uno de estos modelos escolares católicos que habremos de analizar en la tercera parte de este estudio. Aclarado esto, acordamos con la perspectiva de la especialista en educación católica Ángela del Valle (2000) para quien desde un punto de vista teórico,

...no puede hacerse una tipología escolar uniforme de América Latina. Dentro de la unidad histórica, cultural, religiosa y lingüística, de la tradición cristiana y occidental con el significado de estos valores que existe, se detecta una diversidad de modelos y situaciones escolares... (Del Valle 2000:210).

Sin perjuicio de ello, varios autores han elaborado sus tipologías sobre la escuela católica (Rivas 2004, Gallart 2006, Cambours de Donini y Torrendell 2007)³⁷ y a partir de una relectura de ellas hemos concebido desde una perspectiva teórica a nuestros tres modelos escolares católicos en función del elemento “origen de las escuelas”. Pueden explicitarse de la siguiente manera:

2.4.1.- Modelo escolar católico eclesiástico.

A - escuelas públicas de gestión privada católicas pertenecientes a la Iglesia Católica y administradas por el clero secular –sean parroquiales o no- y que pueden estar animadas o no por un carisma en particular.

En el campo de lo católico, entendemos por arquidiócesis y/o diócesis a una Iglesia particular y territorial que congrega a una comunidad de fieles cristianos en comunión en la fe y en los sacramentos con su obispo ordenado en la sucesión

37 En el estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas, Rivas (2004) trabajó con una división de escuelas católicas que agrupó como parroquiales, congregacionales, laicas y reconocidas por la Iglesia y de orientación católica pero ni reconocidas ni autorizadas por la Iglesia Católica. Con respecto a ésta y a las tipologías de Gallart (2006) en su trabajo sobre la construcción social de la escuela media y a la de Cambours de Donini y Torrendell (2007) en su trabajo sobre la educación católica en nuestro país hemos querido avanzar y poner en relieve a las escuelas “de orientación católica” y que conforman para nosotros el tercer modelo escolar católico.

apostólica.³⁸ A ellas pertenecen las escuelas administradas y gestionadas por el clero secular, que son los sacerdotes que dependen directamente del Obispo del lugar. En cambio, es clero religioso, aquel en el que el presbítero se halla dentro de los límites geográficos de una diócesis pero pertenece e integra una congregación sacerdotal religiosa, de la que depende espiritual y administrativamente.

En general, la comunidad y las escuelas vinculadas a una parroquia se relacionan directamente con el tipo de clero al que pertenecen los sacerdotes a cargo de la cura pastoral de la parroquia en cuestión. Si hablamos de escuelas parroquiales, decimos que son aquellas que se encuentran ligadas –ya sea administrativa, pedagógica y/o pastoralmente- a una parroquia.³⁹

2.4.2.- Modelo escolar católico carismático.

Este modelo contiene dos tipos de escuelas incluidas en nuestra muestra:

B - escuelas públicas de gestión privada católicas pertenecientes a la Iglesia Católica y administradas por congregaciones masculinas –sean parroquiales o no- y animadas bajo un carisma en particular.

C - escuelas públicas de gestión privada pertenecientes a la Iglesia Católica y administradas por congregaciones femeninas y animadas bajo un carisma en particular.

Desde la teología bíblica –que opera como fundamento de la teología pastoral- se puede caracterizar a los carismas como diferentes campos de aplicación de los dones del Espíritu Santo así como también a diversas actividades útiles para la comunidad como el servicio, la enseñanza, la exhortación, las obras de misericordia, entre otras. En el ámbito eclesial existen congregaciones religiosas que se agrupan en función a diversos carismas y es un dato importante para poder comprender la dinámica que tiene este modelo escolar católico que puede evidenciar a partir de este elemento “carismático”, cierta diferenciación con otras escuelas católicas.

³⁸ Catecismo de la Iglesia Católica Nro. 833.

³⁹ Para el Catecismo de la Iglesia Católica en su número 2179, la parroquia es “una determinada comunidad de fieles constituida de modo estable en la Iglesia particular, cuya cura pastoral, bajo la autoridad del obispo diocesano, se encomienda a un párroco, como su pastor propio”.

Para comprender más cabalmente el término carisma seguimos a León Dufour (1990) para quien “...*las vocaciones particulares de los cristianos están igualmente fundadas en carismas... Toda la vida de los cristianos y todo el funcionamiento de las instituciones de la Iglesia depende enteramente de ellos...*” (1990:145). Esta noción teológica sobre el carisma se complementa con los elementos que aporta la sociología de Weber sobre liderazgos carismáticos (Grace 2007). En general hay escuelas católicas que promueven su oferta educativa sobre la base del carisma particular de su congregación.

En tal sentido, las escuelas pertenecientes a congregaciones religiosas suelen encontrarse ligadas tanto espiritual como administrativamente a un grupo de consagrados con una mística en particular y una forma específica de vivir los misterios de la fe cristiana en torno a lo que ellos llaman un carisma en particular. Son ejemplos de estas, las escuelas pertenecientes a los jesuitas, salesianos, lasallanos, las esclavas, las hermanas del Sagrado Corazón, entre otros. Tal vez esa circunstancia haga a una identidad más definida en el seno de las instituciones educativas que ellos conducen.

2.4.3.- Modelo escolar católico de mercado.

Este modelo incluye también dos tipos de escuela incluidas en nuestra muestra:

D - escuelas públicas de gestión privada de orientación católica creadas y administradas por personas físicas y/o jurídicas con fines de lucro - que pueden estar animadas o no por un carisma en particular-.

E - escuelas públicas de gestión privada de orientación católica creadas y administradas por personas físicas y/o jurídicas sin fines de lucro – que pueden estar animadas o no por un carisma en particular-.

Las llamadas “escuelas de orientación católica” son entidades educativas que no pertenecen a la Iglesia Católica ni patrimonialmente ni administrativamente pero que profesan a través de su proyecto institucional su adhesión a la fe católica en forma clara y decidida.

Son diversos los grados de cercanía que tienen estas escuelas a la jerarquía eclesiástica y por eso que, a veces, hay Obispos que son renuentes a considerarlas

como escuelas católicas o que solamente toman como tales a aquellas cuya adhesión a la fe católica sea altamente perceptible para ellos como significativa y que pueden entender firmemente ligadas a la pastoral educativa del obispo territorial. El hecho que existan unidades educativas católicas -aunque no sean muy cercanas al Obispo del lugar pero que al menos poseen un capellán designado por el Obispado- y en las cuales el proceso educativo se hace bajo los preceptos de la fe católica, a nuestro juicio permite que se las considere a los fines de esta investigación en términos similares a las escuelas pertenecientes al clero secular o a congregaciones religiosas.

2.5.- La pedagogía católica, ¿dinámica unificadora?

Para concluir este capítulo, nos interesa presentar una somera revisión sobre algunos elementos del pensamiento pedagógico católico actual. A la hora de analizar lo que sucede en el marco de las culturas escolares de establecimientos educativos que sostienen ese credo en particular es pertinente señalar algunos matices que intentan brindar quienes pertenecen al campo de la educación católica ya que en el marco de los diversos modelos escolares católicos pueden tener peso específico tales miradas en función del capital simbólico que detentan las voces que se declaran pertenecientes a tal espacio. Como dice Martínez (2009),

...el capital simbólico consiste, entonces fundamentalmente, en la acreditación de capital, es decir, en lograr que los otros reconozcan implícita o explícitamente un poder y orienten sus conductas teniéndolo en cuenta. Aquí tener poder es lograr hacer creer que se lo tiene...
(Martínez 2009:84)

Como las escuelas católicas funcionan en el marco de una tensión entre lo secular y lo religioso en general suelen buscar referentes propios que de alguna manera le aseguren cierto acomodamiento entre sus ideas educativas y lo que prescriben tanto el discurso formal eclesial como las prácticas escolares católicas reconocidas. En tal sentido, es importar agregar a este marco conceptual, las posiciones de algunos autores que han elaborado sobre la cuestión de la educación católica en nuestro país y que en son incorporadas, a veces, en idearios, proyectos institucionales, acuerdos de convivencias, documentos curriculares, entre otros dispositivos de las instituciones que conforman los diversos modelos escolares aquí en estudio.

Al respecto, son útiles las reflexiones de Del Valle (2000) debido a que nos

permiten describir diversos modelos escolares católicos en la actualidad atendiendo a las tensiones entre su carácter religioso y su condición de escuelas privadas sometidas al mercado educativo. En efecto, ella sostiene que,

...En estos años, la doctrina católica sobre la educación y la formación ha sido fuertemente interpelada, convirtiéndose la escuela cristiana en el centro de atención, por lo que la enseñanza católica ha tenido que adaptarse a los nuevos paradigmas. A la Iglesia se la ha exigido una calidad comparable a la de los institutos no católicos; superar el problema de la cantidad –alfabetización–, los costes económicos, la oferta a todos sin excepción, el responder como instrumento de servicio cristiano al mundo... (Del Valle 2000:190).

Por otra parte, Grace (2007) aporta claves para analizar la pedagogía católica. En su caso, busca articular el pensamiento católico a la sociología crítica de la educación y señala la tensión entre el formato escolar secular, las dinámicas de mercado y la educación católica. En lo que hace a la noción de currículum, que trataremos aplicado a cada modelo escolar en la tercera parte de esta indagación, nos hace pensar lo siguiente:

...Bernstein ha aportado conceptos teóricos que pueden aplicarse, en especial, para lograr una comprensión más profunda de la educación católica... Estos conceptos incluyen clasificación y estructura del conocimiento educativo; pedagogías, visibles e invisibles; control simbólico y dispositivo pedagógico, y el currículum del mercado secular. De todos ellos, el que plantea mayores desafíos para la educación católica contemporánea es el surgimiento de un currículum del mercado y una pedagogía secular... (Grace 2007:79).

La mayor parte de las propuestas pedagógicas católicas están cercanas al modelo escolar católico carismático. Sin duda pesan para ello los elementos sociohistóricos expuestos en el apartado 2.2. y sus diferentes subdivisiones. La capacidad de elaboración que ha tenido el modelo escolar carismático tiene que ver con el origen de sus escuelas y la perdurabilidad en el tiempo de las congregaciones generadoras pese a las diversas crisis que han experimentado. En consecuencia, existen propuestas educativas generadas en el seno de congregaciones educadoras que buscan ordenar los supuestos pedagógicos en los que debería asentarse la educación católica en la actualidad. Retomamos la visión de Peresson (2005) –ligado a la congregación salesiana– quien interpreta que educación y evangelización van de la mano en la tarea educativa de la Iglesia Católica y que por ende

..en un centro educativo escolar inspirado en el Evangelio, el Currículo y el Plan de estudios, como mediaciones educativo-pastorales, cumplen un papel fundamental en la realización de su misión evangelizadora.... (Peresson 2005:51).

Desde tal mirada, los modelos escolares católicos no deberían circunscribirse al planteo de actividades específicas sino más bien concebirse ellas mismas como

unidades educativas que tienen un enfoque epistemológico propio y singular a partir del cual se pueden pensar las formas en que cada área de conocimiento escolar puede desarrollar el propósito educativo evangelizador de la escuela católica.

En esa línea Rodrigo Martínez (2003), en su trabajo sobre la educación religiosa escolar, puntualiza el rol rector que tiene el Proyecto Educativo Institucional (PEI)⁴⁰ en cualquier tipo de proyecto pedagógico católico, pues tal instrumento organizacional tiene la misión de contener el espíritu que debe envolver a toda comunidad educativa signada por una experiencia religiosa en particular. Es interesante observar que se incorporan dispositivos y proyectos propios de la escuela secular para reorientar las escuelas católicas. Martínez –quien en función de su trayectoria educativa puede ser considerado representante del pensamiento pedagógico del modelo escolar católico eclesial⁴¹–, le da un carácter central al PEI de las escuelas católicas así como a las creencias, pensamientos y acciones de quienes actúan en este tipo de unidades educativas y por eso sostiene que

...el PEI identifica, aborda y permite la construcción de la “escuela concertada”, la “escuela que tenemos”, la “escuela que deseamos” y la “escuela apropiada”. Para cada uno de estos aspectos la escuela católica partirá de lo que define como tal: “su referencia a la concepción cristiana de la realidad. Jesucristo es el centro de tal concepción...” (2003: 12-13)⁴²

A su vez, expresa tal autor que la importancia del pensamiento pedagógico debe desprenderse de los idearios y proyectos educativos institucionales. Estos idearios giran –desde su perspectiva– en torno a cuatro aspectos fundamentales que, a su juicio, deberían contar las escuelas católicas pertenecientes a cualquiera de los tres modelos escolares a los que nos referimos en esta indagación:

40 Define al PEI siguiendo entre otros a Antúnez para quien se trata de un instrumento para la gestión, coherente con el contexto escolar, que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución. En su propia visión, Martínez (2003:11) considera que “el PEI consiste en un continuo e integrado proceso en el cual los distintos actores de la institución: identifican y construyen “códigos” comunes, reflexionan sobre las relaciones presentes y posibles, identifican y explican problemas y fortalezas de la institución, asumen compromisos de acción reales, viabilizan esas acciones, transforman esas relaciones y reflexionan nuevamente sobre lo actuado para alimentar una nueva identificación y construcción de códigos comunes...”

41 En la actualidad ha sido nombrado como Vicepresidente de la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis en cuestión. Tal designación tiene lugar en el momento en que se produce un cambio de Obispo luego de más de 25 años de la presencia del anterior. A partir de estos movimientos, la diócesis se predispone a repensar los modelos de gestión de las unidades católicas bajo su pertenencia.

42 Una perspectiva cristocéntrica rodea la mirada de este pedagogo católico pues para su concepción “...En el proyecto educativo de la Escuela Católica, Cristo es el fundamento: él revela y promueve el sentido nuevo de la existencia y la transforma capacitando al hombre a vivir de manera divina, es decir, a pensar, a querer y actuar el Evangelio haciendo de las bienaventuranzas la norma de su vida. Precisamente por la referencia explícita y compartida por todos los miembros de la comunidad escolar a la visión cristiana –aunque sea en grado diverso– es por lo que la escuela es “católica”, porque los principios evangélicos se convierten para ella en normas educativas, motivaciones interiores y al mismo tiempo en metas finales...” (2003: 12-13)

- por un lado, la idea de “totalidad”⁴³ como aquella que ve a la institución y la gestión de estos establecimientos como un todo enmarcado por la integralidad de la propuesta;

- en segundo lugar, la idea de “heterogeneidad” como aquella que interpreta que en los dinamismos relacionales que tienen lugar en la escuela y que los sujetos no son homogéneos;⁴⁴

- en tercer lugar, la idea de “construcción inter subjetiva” como aquella que habla de un proceso interactivo que permite el cambio, el “aggiornamiento”, las reinterpretaciones, en el marco del intercambio de los actores de la comunidad educativa;

- y en cuarto y último lugar, la idea de “participación” como aquella que descubre como necesaria y real a la verdadera participación de los miembros de la institución (Martínez, 2003: 14).

Otros pensadores representativos del modelo escolar católico carismático como Castagnola, Cesca y Rodríguez Mancini (2000) se posicionan desde el discurso formal eclesial pero lo complementan a partir de elementos repensados y así redefinen a las escuelas católicas desde sus lecturas y experiencias. Así sostienen a partir de una visión cristocéntrica –en algunos puntos similar a la de Martínez (2003)- que hay que diferenciar a las escuelas católicas pues para ellos

...podemos distinguir entre una escuela en pastoral y una escuela en la que hay pastoral...Desde la encarnación como principio pastoral (DP 400), lo económico, lo pedagógico, lo convivencial y lo evangelizador no pueden verse como áreas separables dentro de la actividad escolar, sino como aspectos, esto es, enfoques o perspectivas de análisis de los espacios curriculares que están indisolublemente compuestos por estos factores, junto a otros. (2000:31; 34)

En consecuencia, tales autores entienden que es una escuela católica aquella que es pensada en forma integral, abierta, crítica, creativa, activa, orgánica, comprometida, transformadora y comunitaria. Una escuela que abarca mucho más que lo estrictamente religioso y/o lo propio del culto, es decir, lo cultural. En su mirada, “...*La escuela en pastoral es aquella en la que la praxis transformadora de una comunidad eclesial toma*

43 Cabe aclarar que la idea de totalidad –muy propia del campo teológico- está discutida en el ámbito de las ciencias sociales, ya que estas últimas miran la heterogeneidad y piensan a los conjuntos como no homogéneos.

44 Martínez no da cuenta de las posibles contradicciones entre la idea de totalidad como todo coherente, y la de heterogeneidad como conjunto disímil.

cuero en una escuela...” (2000:31). Hasta aquí, hemos buscado realizar una contextualización en términos históricos y socio-educativos del desarrollo de la educación católica en la Argentina, y de algunos debates recientes sobre su diferenciación interna y su inscripción en el subsistema de educación privada. También presentamos tres modelos de educación católica que nos ayudaron a organizar la tipología de escuelas estudiadas. A continuación, queremos presentar el segundo eje conceptual que está a la base de este trabajo, que tiene que ver con la categoría de “cultura escolar”. A ella se dedica el próximo capítulo.

CAPITULO 3

MARCO TEÓRICO: DIMENSIONES DE LA CULTURA ESCOLAR

La utilización de la categoría escolar nos parece ineludible para reflejar la manera en que las instituciones educativas católicas responden a diferentes modelos escolares. Retomamos el trabajo de Del Valle (2000) cuando señala que

“...Las escuelas son el punto neurálgico de las actividades destinadas a sentar las bases comunes de la adquisición de competencias, de los conocimientos, de la cultura, del respeto por las realizaciones constructivas y de las adhesiones a los códigos de conducta, indispensable para el progreso económico, social y cultural de la sociedad...”, (Del Valle 2000:190)

En nuestra mirada sobre los fenómenos que se suceden en la escuela católica, creemos que nos hallamos en presencia de un conjunto de fuerzas que se relacionan bajo el formato de una matriz. Tal como sostiene Bauman (2002)

...“dominar una cultura”, implica dominar una matriz de posibles permutaciones, un conjunto nunca completamente en marcha y siempre lejos de estar completo, en vez de tratar con una colección finita de significaciones a través del arte de reconocer sus soportes. Lo que aglutina los fenómenos naturales en el seno de una cultura es la presencia de esa “matriz”, una invitación constante al cambio, y no su “carácter sistémico”, es decir en ningún caso la petrificación de algunas elecciones (“normales”) y la eliminación de otras (“desviaciones”)... (Bauman 2002:50)

En consecuencia, una matriz como la que mencionamos opera en el marco de continuidades y discontinuidades y bien puede ser conocida a través de diversos tipos de situaciones que tienen lugar en la escuela. Por eso, el análisis de lo cotidiano facilitará desentrañar lo que sucede en el seno de las escuelas católicas, porque de esa manera podremos distinguir aquello que permanece como sedimento configurado (Viñao Frago 2002), es decir aquellos mecanismos configurativos que imprimen carácter a la cultura escolar, de aquello que es pasajero o exterior y no configura de manera distintiva a la propuesta educativa católica. En efecto, en término de cultura escolar, Viñao Frago (2002) explica que

“cada establecimiento docente tiene, más o menos acentuada, su propia cultura, unas características peculiares. No hay dos escuelas, colegios, institutos, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas...” (2002:42).

Prosser y Warburton (1999) advirtieron la riqueza que ofrece para el investigador el registro de innumerables espacios propios de la cultura escolar tales como ceremonias, rituales, artefactos, comunicaciones no verbales, asambleas, desarrollo de clases, competencias y otros más. La perspectiva de Viñao Frago (2002) nos hace pensar a la cultura escolar como tópico fundamental para trabajar las cuatro áreas temáticas centrales de nuestra investigación: la dinámica relacional entre los actores, las propuestas curriculares, los rituales y el “régimen de apariencias” pues tal categoría

"estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas..." (2002:38)

Pero desde nuestra perspectiva creemos que hay que considerar en forma concomitante a la noción de cultura escolar también otras categorías teóricas que entendemos conexas a la que tratamos en este apartado y que son útiles para avanzar en torno a los objetivos generales y específicos que hemos pautado para esta indagación.

La primera categoría a la que apelamos es la de “gramática escolar”, eje de análisis en nuestro anterior trabajo (Ocampo 2004). Es un concepto que atraviesa tanto a la cultura escolar como a las experiencias educativas y que afecta a toda organización escolar y por ende a los modelos escolares católicos. Podemos definirla como “*ese conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a las clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación*” (Tyack y Cuban, 1995, citados por Dussel 2003:13).⁴⁵ Combinan así una perspectiva más “estructuralista” y sociológica con otra antropológica.

Silvina Gvirtz, en su investigación sobre el discurso escolar a través de los cuadernos de clase en Argentina entre 1930 y 1970, recuerda que “*...la escuela no se limita a seleccionar, organizar y distribuir los saberes circulantes en una sociedad determinada, sino que, a partir de tener que realizar esta tarea crea, produce discursos que le permiten realizarla...*”. (Gvirtz 1999:138). En consecuencia, otra noción que

45 Autores como Brito (2003) que han conectado la cultura escolar y la gramática de la escuela sostienen que ese conjunto de tradiciones y regularidades, de modos de hacer y de pensar, de reglas de juego, de supuestos compartidos posibilitan llevar a cabo la enseñanza en el marco de las escuelas.

creemos conveniente incorporar en este marco teórico es la de “administración del saber” pues resulta apropiada para describir la dimensión curricular de la cultura escolar ya que es pertinente

observar la dinámica por medio de la cual, las disciplinas curriculares se insertan como parte de prácticas discursivas escolares, para en un segundo momento, desarrollar la hipótesis según la cual lo propio del discurso escolar, o por lo menos, una de sus características más salientes, es precisamente la capacidad de administrar otros discursos (disciplinares en este caso) de los que paralelamente se diferencia. (Gvirtz 1999:127)

A todo esto podemos sumar a Kessler (2002) quien propone el abordaje de las “experiencias educativas”⁴⁶, las que podemos enunciar como representaciones que tienen los diversos actores de la comunidad educativa sobre su escuela, sus relaciones, su formación, entre otros aspectos. Nos parece que es un elemento congruente con las visiones de Prosser (1999) y Viñao Frago (2002). Las escuelas católicas tienen un sinfín de experiencias educativas para ser recorridas a la espera de hallazgos de coincidencias -o tal vez no- con respecto a lo que es proclamado en el discurso educativo de los establecimientos escolares pertenecientes a los diversos modelos escolares católicos. Tal vez por esto mismo, la imagen que nos acompaña al pensar en estos colegios es una que utiliza Kessler (2002): cada escuela es una isla. Esa percepción denota una idea muy diferente al colectivo “escuela católica” que es utilizado en forma permanente en el discurso formal eclesial.

A su vez, entendemos que la cultura escolar se enriquece con una mirada institucional en el estilo que proponen Frigerio et al (2000). Así creemos que podremos acercarnos más a una cabal descripción de las escuelas que educan bajo las creencias católicas. La cultura institucional incluye así tanto a la cultura escolar como a las experiencias educativas desde la perspectiva de la gestión escolar. Por eso mismo en nuestro estudio hemos de observar lo que sucede en algunos modelos escolares católicos teniendo en cuenta que

Aún cuando cara y ceca remitan a dos partes de una pieza, pondremos el acento en su indisociabilidad. No se trata de partes iguales, sino de partes complementarias que constituyen una unidad. En las prácticas educativas se encontrará que en “cara” hay abstracción y que en la “ceca” se juegan pasiones. (Frigerio et al. 2000:12).

46 Sobre tal categoría Kessler (2002) trabaja en su investigación con alumnos y docentes del tercer nivel de la educación general básica y del nivel polimodal de distintos sectores y colegios de la ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires. Estas experiencias educativas aluden a la dimensión subjetiva de la cultura escolar,

Otros pensamientos fértiles emanan por ejemplo de ideas expuestas por Dussel (2009) para quien la cultura escolar es útil para analizar las escuelas, aún en contextos fragmentados donde esa cultura parece abrirse en varias. Entendemos que las identidades de las escuelas católicas pueden ser observadas para recrear sus sistemas simbólicos y/o conocimientos que producen saberes, tecnologías e identidades aún en estos tiempos. Por eso mismo, la propuesta de Nicastro (2005) con relación a la adopción de la cotidianidad escolar como clave de interpretación de las políticas⁴⁷ puestas en juego en el mundo educativo y en la escuela parece adecuada para la descripción que intentamos realizar sobre unidades educativas que responden a modelos escolares católicos de manera tal que podamos

ser capaces de desanudar ese significado que asocia cotidiano a reiteración y operar con un encuadre de análisis que nos permita reconocer el potencial de experiencia y de inédito en diferentes tramas, discursos, prácticas que se expresan diariamente en múltiples espacios escolares. (Nicastro 2005:212-213).

Otro elemento que nos interesa analizar hace referencia a cómo la cultura escolar, es decir, los sujetos educativos que la configuran, procesan los distintos tipos de cambios que suceden en el marco de las escuelas. En consecuencia, nos interesa retomar el trabajo de Diker (2005) sobre transformaciones que suelen registrarse en escenarios educativos y que evidencian continuidades y discontinuidades suscitadas en el seno de las escuelas.

Para Diker (2005), el cambio en la escuela puede darse bajo tres formatos particulares: como deterioro, como promesa y como imposible. Creemos que en el campo de la educación católica, tanto las culturas como las experiencias de los actores labradas en los diversos espacios evidencian maneras, formas, estructuras, entre otras cuestiones que expresan la manera en que los sujetos que conforman estas comunidades educativas religiosas en el marco de diversos modelos escolares católicos perciben los distintos tipos de variaciones que tienen lugar en la cotidianidad de lo escolar.

Según Diker (2005), el cambio como deterioro es aquél que evidencia un registro diferente al previo y que suelen contener ciertas vaguedades en torno a ese momento

47 Cuando nos referimos a lo político, lo hacemos en el sentido amplio del término, como por ejemplo lo sugiere Eisner (2002) para quien “la política es una serie de ideas que reflejan ciertos valores y creencias, creados para guiar el proceso de toma de decisiones. Las políticas que elaboramos para la educación en general y para sus componentes, como la enseñanza y la evaluación, constriñen y a la vez estimulan la práctica. La constriñen porque legitiman determinados valores y direcciones. Estimulan por las mismas razones que constriñen: las políticas comunican al mundo educativo la dirección que deben tomar las decisiones.” (Eisner 2002 162:163)

anterior. Por eso mismo nos interesa conocer si en las escuelas relevadas existen en las percepciones de actores una mirada recurrente en el orden escolar en función del pasado en los términos planteados por Diker (2005) para quien

Una primera característica del uso del pasado en parte del discurso educativo y en los discursos sobre la educación (de los funcionarios, de los medios, de otras disciplinas) es la absoluta imprecisión cronológica que, como ya hemos dicho, se sintetiza en el uso de la palabra “antes”...Esta imprecisión cronológica denota un uso del pasado que, más que vocación histórica, parece presentar una vocación mítica... (Diker 2005:128).

Podría tratarse de un recurso que se apelaría a la memoria de lo previo de modo tal que –en forma intencional o no- desautoriza la situación actual. La clásica frase “escuelas eran las de antes” podría sintetizar este argumento, además de ser un recurso reiterado generacionalmente: todo tiempo pasado parece haber sido mejor que el último, sobre todo por quienes comienzan a ser mayores. En cuanto al cambio como promesa, segunda cualidad expresada por la autora, parece surgir un augurio superador por el cual todo deterioro podría ser mejorado con las modificaciones que se introduzcan. Una manera de sintetizarlo podría ser la siguiente: “...*El cambio que promete el discurso pedagógico podría describirse así: nuestros saberes determinan lo posible, dentro de lo que es posible se establece lo deseable y nuestras prácticas producen lo real...*” (Diker 2005:132).

La complejidad de determinar aquellos que es lo posible, lo deseable y lo real, conduce a las situaciones de cambio imposible. En efecto, esta última condición es la que más auxilia al mantenimiento en forma inalterable de la gramática escolar en la escuela moderna y por ende en la argentina y en la católica sin distinciones en particular. Diker (2005) deja resonando una inquietud que le pertenece a otro:

“¿por qué, en un período durante el cual hemos vivido la revolución de muchas áreas de nuestra actividad, no hemos presenciado un cambio comparable en la manera que ayudamos a nuestros niños a aprender...?” (Papert (1995) citado por Diker 2005:134).

Para nosotros, en tales dichos, queda encerrada una incógnita que no creemos resolver en esta inicial indagación pero que al menos justifica tenerla presente a la hora de descubrir algunos elementos presentes en los variados establecimientos educativos que conforman la muestra de esta investigación. Tal vez podemos encontrar algunos indicios al recorrer los tres modelos escolares católicos que nos permitan ensayar algunas hipótesis futuras en torno a cierta limitación en la implementación de macro y micropolíticas escolares específicas de este campo educativo o razones por las cuales

las escuelas católicas levemente habrían ensayado alternativas de peso en aquellos márgenes de libertad de acción que han tenido frente a la propuesta prescripta estatalmente.

También para el análisis de la cultura escolar, es importante retomar la mirada de Rockwell (2009) sobre el alcance de la reflexión sobre lo que pasa en la escuela a partir de lo cotidiano. Para esta autora, esa reflexión no se agota en lo micropolítico sino que a partir de ello podemos analizar el funcionamiento del denominado subsistema de educación católica que agrupa a las escuelas que describimos al tratar cada modelo de escuelas católicas. Coincidimos con ella cuando señala que

la escuela rebasa el espacio físico y temporal que se asigna a las actividades escolares formales; su espacio real permea otras instituciones y espacios sociales...la acción escolar – ya casi universal- se entrelaza con otras acciones educativas generadas en espacios sociales diversos en cualquier localidad. No es posible apreciar las consecuencias de la progresiva escolarización si no se abordan los procesos paralelos y alternativos de transmisión y apropiación cultural... (Rockwell 2009 119:120).

Es por eso que nuestra construcción pretende inscribirse en una línea que desarrolle un tenue pero permanente “ir y venir” entre lo micropolítico y lo macropolítico, pero siempre a partir de lo que sucede en el interior de la escuela. Esta mirada junto a los anteriores elementos detallados nos permiten dejar planteado el estado del arte de la educación católica y avanzar en otros tópicos. Agregamos a todo lo reseñado las categorías homogeneidad/heterogeneidad como apropiadas para el abordaje de las escuelas católicas en particular: si bien el discurso formal institucional de la Iglesia Católica prescribe y se refiere a la escuela católica en términos de homogeneidad, desde nuestra mirada ya hemos dicho en reiteradas oportunidades que nos movemos en un escenario que apunta más a la heterogeneidad en las escuelas católicas, lo que encontramos ligado a la identidad de cada institución, así como también a cuestiones vinculadas a las dinámicas relacionales, a la oferta educativa y a las propuestas pedagógicas que sumadas a los rituales, al “régimen de apariencias” y a lo socioeconómico conforman una serie de dimensiones valiosas para la descripción de la cultura escolar de algunas escuelas católicas.

3.1.- Cultura escolar y dinámica relacional de los actores.

Ya hemos señalado que los vínculos labrados entre alumnos, docentes y directivos configuran una trama relacional que explican las peculiaridades de la cultura escolar de esos establecimientos educativos. Sirven para poner en evidencia el estilo de gestión que impera en estas unidades educativas así como también la coincidencia –o no- entre los discursos escolares y las prácticas educativas y/o escolares que se sustentan en el seno de estos colegios. En eso seguimos a Viñao Frago (2002), quien cree necesario considerar a los diversos actores del mundo escolar a la hora de describir lo que sucede en una comunidad educativa, en una línea similar a Dubet y Martucelli (1998) cuando hablan de la manera en que los actores, individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Por eso, parece ajustado analizar quiénes conforman la comunidad educativa a efecto de lograr conocerla mejor y llegar a comprender algunas dinámicas allí puestas en juego, poniendo énfasis en la identificación de algunos factores específicos de los principales sujetos y actores de la cultura escolar de las escuelas católicas.

Un elemento esencial a tener en cuenta a la hora de examinar dinámicas relacionales es el conflicto. Como sostienen Frigerio et al (2000)

... ¿Qué hacer con los conflictos sabiendo que son propios de la vida (personal, grupal, institucional)? ¿Podemos negarlos, ignorarlos? Reaparecerán, inevitablemente, a veces “disfrazados” o desplazados. En toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica... (2000:62).

Los conflictos hacen a la cultura escolar, la configuran, la revisten, la exponen. Algunos pueden devenir desde lo previsible, otros desde lo imponderable. En algunos casos tienen carácter retroversivo, es decir que apelan al regreso de ciertas condiciones de la vida cotidiana escolar que se han dado en un tiempo pasado y otros poseen carácter proversivo, es decir que apuntan a una situación novedosa y/o innovadora (Frigerio et al 2000).

El conflicto aparece porque las escuelas católicas, como cualquier institución, están atravesadas por el poder. Los diversos actores suelen reconocerlo a nivel formal pero les cuesta más asumir el que cada uno ejerce y desde el cual se entablan luchas por el control o bien por el reconocimiento del capital puesto en juego. Los distintos sujetos

que conforman una comunidad sostienen en sus dinámicas relacionales relaciones de poder que se encuentran afectadas según diferentes dispositivos y tecnologías ya que como dice Rivas (2005)

...en el terreno educativo, gobernar aparece como un concepto específicamente transversal, ya que tanto las autoridades políticas en el nivel macro como los propios docentes en el nivel micro (y todas las capas de poder intermedio) ejercen prácticas de gobierno, con el fin último de formar o modificar las conciencias y la conducta social de los futuros ciudadanos... (Rivas 2005:80-81).

Es menester hacer algunas consideraciones particulares sobre los sujetos que conforman la comunidad educativa de la escuela católica para poder estudiar a fondo las dinámicas relacionales que tienen existencia en el seno de estas escuelas. El discurso formal eclesial sobre los alumnos de las escuelas católicas expresado en el marco del Concilio Vaticano II sostiene que

Hay que ayudar, pues a los niños y a los adolescentes teniendo en cuenta el progreso de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica, a desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en el recto y laborioso desarrollo de la vida, y en la consecución de la verdadera libertad, superando los obstáculos con grandeza y constancia de alma. Hay que iniciarlos, conforme avanza su edad, en una positiva y prudente educación sexual. Hay que prepararlos, además, para la participación de la vida social, de forma que, bien instruidos con los medios necesarios y oportunos, puedan participar activamente en los diversos grupos de la sociedad humana, estén dispuestos para el diálogos con otros y presten su fructuosa colaboración gustosamente a la consecución del bien común... (GEM 1965:411)

Como podemos percibir, el espíritu conciliar de la época para educar a los alumnos de la escuela católica se expresa en términos pujantes, activos, protagónicos, etc. Impone apertura, esperanza, encuentro, por ejemplo a partir de la inclusión de la educación sexual y de la formación ciudadana. Lo dicho precedentemente podría colisionar con lo que la misma Iglesia Católica sustenta años después en el documento de la Sagrada Congregación para la Educación Católica denominado “La escuela católica en el umbral del 2000” del 28 de diciembre de 1997. En ese instrumento se postula que

“...la escuela católica, de este modo, se ve obligada a relacionarse con adolescentes y jóvenes que viven las dificultades de los tiempos actuales. Se encuentra con alumnos que rehúyen el esfuerzo, incapaces de sacrificio, inconstantes y carentes de modelos válidos a los que referirse, comenzando a menudo por los de la familia. Hay casos, cada vez más frecuentes, en los que no sólo son indiferentes o no practicantes, sino que carecen de la más mínima formación religiosa o moral. A esto se añade, en muchos alumnos y en las familias, un sentimiento de apatía por la formación ética y religiosa, por lo que al fin lo que interesa y se exige a la escuela católica es sólo un diploma o, a lo más, una instrucción de alto nivel y capacitación profesional...” (citado en Magdaleno 1999:14).

Son dos miradas muy diferentes de los estudiantes de las escuelas católicas y es nuestro objetivo poder observar si esas dos miradas están presentes en los distintos modelos de escolaridad católica. Al respecto aporta Fabbri (2008) con relación a los estudiantes actuales en que existe un cuadro situacional por el cual

“...en el ambiente social de hoy, la adolescencia encuentra una triple falencia para el logro de la juventud y que dificulta su sano proceso de maduración: ausencia de criticidad; falta en el ambiente una seria valoración de comportamientos; ausencia de calor humano: amor; en el mundo adulto se desinteresa o se lamenta, pero no se acerca en una actitud cordial; ausencia de creatividad. No se estudia crear para ellos y ellas ambientes sanamente estimuladores...” (2008:68).

Sería interesante analizar qué tipo de percepción tienen los educadores que se encuentran trabajando en las escuelas católicas y conocer cuál es la manera por la cual reorientan su esfuerzo en relación a sus alumnos así como también lo que los estudiantes opinan sobre ese espacio escolar en que transitan tantas horas de sus vidas como lo hacen otros autores (Kessler, 2002, Meo 2011).

Quienes conducen a las escuelas, los directivos, suelen tener la certeza de saber que “...son la última instancia institucional de los conflictos internos y encarnan en sus decisiones el proyecto institucional y pedagógico de la escuela...” (Gallart 2006:33). Por eso mismo, al menos desde el discurso, es esperable que intenten desarrollar en sus instituciones prácticas pedagógicas que faciliten a docentes y a alumnos un encuentro, un vínculo, una dinámica relacional entre ellos y el conocimiento (Frigerio et al 2000). Esto es aplicable tanto a quienes se ocupan de gestionar el ámbito pedagógico, el ámbito administrativo/económico y el ámbito pastoral.

Ahora bien, todo esto sucede en el marco de lo que se concibe como la “ética del cuidado” por la cual alumnos y docentes suelen observar con detalle, precisión y rigurosidad a quienes lideran las instituciones educativas y registran en forma emblemática tanto las prácticas como los discursos de estos conductores, al punto tal que pueden ser tomados de manera paradigmática (Podestá 2007). Como dimensiones a analizar en nuestra investigación, nos interesará observar los estilos de conducción de los directivos: si están abiertos al diálogo y al encuentro de los alumnos que tienen a su cargo y en qué modos se produce esto. También es importante tener presente que

...es necesario entonces, por un lado, que todos los actores de cada escuela estén comprometidos, motivados para mejorar y también sepan hacia dónde van, ya que como

sostiene Blejmar “la gestión sin sentido, política, ni estrategia se transforma en pura agitación... (Podestá 2007:14).

Los adolescentes se encuentran en este estado de agitación por las condiciones psicosociales de su edad; ¿que sucede si en las escuelas quienes las conducen se encuentran de la misma manera? Una arista para recorrer gira en torno a la capacidad de los directivos, administradores y representantes legales para conocer los conflictos que suceden en el marco de las escuelas católicas y a la manera en que ellos se posicionan ante los clivajes⁴⁸ institucionales (Frigerio et al 2000).

Sobre el rol de los docentes en la escuela secundaria abunda la literatura que educativa que se ocupa de la cuestión (Gallart, 2006, Del Cueto 2007, Tenti Fanfani 2009). En general los docentes transitan entre una mirada positiva de su profesión ya que encuentran motivos de realización en la misión de formar personas y situaciones de cercanía con sus alumnos que conviven con creencias de poca valoración social de su tarea, tensiones económicas de orden salarial y demandas de instituciones y alumnos en el marco de una cada vez más conflictiva situación de los alumnos adolescentes y de la alianza escuela-familia (Gallart 2006, Dussel 2007).

Desde este lugar parece interesante incluir en nuestro estudio la búsqueda de datos que nos permitan describir –aunque sea de manera parcial y/o somera, si en las escuelas católicas discursos y/o prácticas se organizan centralmente alrededor de la mera instrucción o si se enfocan en la educación en un sentido más amplio que, a juicio de Grace (2007), incorpore los principios regulativos del discurso formal eclesial a los que ya hemos hecho referencia. En términos de Meirieu (1998)

“...educar no es sólo desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encararse a dificultades de orden matemático. Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito...” (1998:24-25).

En cuanto a los consagrados, tenemos aquí figuras que claramente son personajes alternativos con respecto a otros modelos educativos no católicos. Su misión tiene sentido en el marco de su entrega a Dios y su deber pastoral de atención a los fieles. Los hemos enunciado al presentar los modelos escolares católicos pero en esta oportunidad

48 De acuerdo a Frigerio et al (2000) “el término clivaje proviene de la química y designa, en los cristales, los distintos planos o zonas donde la unión de los átomos se vuelve más débil. Es decir, que esas zonas se constituyen en posibles planos de ruptura o fractura...” (2000:60).

podemos brindar algunas características particulares sobre ellos. En este sentido el Catecismo de la Iglesia Católica (CIC) diferencia a los consagrados y a los laicos de la siguiente manera:

Las mismas diferencias que el Señor quiso poner entre los miembros de su Cuerpo sirven a su unidad y a su misión. Porque "hay en la Iglesia diversidad de ministerios, pero unidad de misión. A los apóstoles y sus sucesores les confirió Cristo la función de enseñar, santificar y gobernar en su propio nombre y autoridad. Pero también los laicos, partícipes de la función sacerdotal, profética y real de Cristo, cumplen en la Iglesia y en el mundo la parte que les corresponde en la misión de todo el Pueblo de Dios" (AA 2). En fin, "en esos dos grupos [jerarquía y laicos] hay fieles que por la profesión de los consejos evangélicos [...] se consagran a Dios y contribuyen a la misión salvífica de la Iglesia según la manera peculiar que les es propia"... (CIC 1993:873).

Una de las misiones centrales que el discurso formal eclesial le reconoce a los Obispos y a los presbíteros, es decir a los sacerdotes, es la de enseñar y para eso su principal deber es hacerlo desde el anuncio del Evangelio. También interpretan que la autoridad de Cristo los lleva a ser maestros de los hombres (CIC 888). He aquí una importante razón por la cual consideran esencial la tarea educativa. Pero ellos no son quienes únicamente se dedican a esa tarea. También los acompañan los miembros de las congregaciones masculinas (como hemos dicho los varones pueden ser presbíteros si lo deseen y así está instituido en los instrumentos fundacionales de su comunidad) y de las congregaciones femeninas así como también las vírgenes y viudas consagradas. A ellos les corresponde la vida consagrada, que es el estado en el que viven aquellos que profesan los tres consejos evangélicos: pobreza, obediencia y castidad. (CIC 914) y además se encuentran integrados a la estructura eclesial pues

La vida religiosa nace del misterio de la Iglesia. Es un don que la Iglesia recibe de su Señor y que ofrece como un estado de vida estable al fiel llamado por Dios a la profesión de los consejos. Así la Iglesia puede a la vez manifestar a Cristo y reconocerse como Esposa del Salvador. La vida religiosa está invitada a significar, bajo estas diversas formas, la caridad misma de Dios, en el lenguaje de nuestro tiempo... Todos los religiosos, exentos o no (cf. CIC, can. 591), se encuentran entre los colaboradores del obispo diocesano en su misión pastoral (cf. CD 33-35). La implantación y la expansión misionera de la Iglesia requieren la presencia de la vida religiosa en todas sus formas "desde el período de implantación de la Iglesia" (AG 18, 40). "La historia da testimonio de los grandes méritos de las familias religiosas en la propagación de la fe y en la formación de las nuevas Iglesias: desde las antiguas instituciones monásticas, las órdenes medievales y hasta las congregaciones modernas" (RM 69)... (CIC 1993:926-927)

La tarea educativa de la Iglesia Católica se complementa con la acción de los laicos. Son los colaboradores de los consagrados en los modelos escolares católicos

eclesiásticos y carismáticos y los propietarios, administradores y colaboradores en el modelo escolar católico de mercado. También el discurso formal eclesial se ocupa de caracterizarlos:

"Cristo [...] realiza su función profética no sólo a través de la jerarquía [...] sino también por medio de los laicos. Él los hace sus testigos y les da el sentido de la fe y la gracia de la palabra" (LG 35)...«Enseñar a alguien [...] para traerlo a la fe [...] es tarea de todo predicador e incluso de todo creyente (Santo Tomás de Aquino, S. Th. 3, q. 71, a.4, ad 3)...Los laicos cumplen también su misión profética evangelizando, con "el anuncio de Cristo comunicado con el testimonio de la vida y de la palabra". En los laicos, "esta evangelización [...] adquiere una nota específica y una eficacia particular por el hecho de que se realiza en las condiciones generales de nuestro mundo" (LG 35): «Este apostolado no consiste sólo en el testimonio de vida; el verdadero apostolado busca ocasiones para anunciar a Cristo con su palabra, tanto a los no creyentes [...] como a los fieles» (AA 6; cf. AG 15)...Los fieles laicos que sean capaces de ello y que se formen para ello también pueden prestar su colaboración en la formación catequética (cf. CIC, can. 774, 776, 780), en la enseñanza de las ciencias sagradas (cf. CIC, can. 229), en los medios de comunicación social (cf. CIC, can 823, 1)..."Tienen el derecho, y a veces incluso el deber, en razón de su propio conocimiento, competencia y prestigio, de manifestar a los pastores sagrados su opinión sobre aquello que pertenece al bien de la Iglesia y de manifestarla a los demás fieles, salvando siempre la integridad de la fe y de las costumbres y la reverencia hacia los pastores, habida cuenta de la utilidad común y de la dignidad de las personas" (CIC, can. 212, 3). (CIC 1993:904-907)

Volviendo a los consagrados, según Magdaleno (1999) son presencia indispensable en la escuela católica a la que le brindan un testimonio de donación y ofrenda gratuita aún en medio de una crisis que da cuenta de la disminución de su número, además de las incomprensiones propias y del entorno frente a una tarea educativa cada vez más compleja. Funcionan como imagen perceptible de la Iglesia Católica en los espacios educativos.⁴⁹ Su misión en el campo educativo pretende de alguna manera formar a los jóvenes en una educación integral, en la que la escuela católica opere como lugar de diálogo a la vez que como espacio de encuentro entre la fe y la cultura. En esa finalidad se espera que los consagrados desarrollen su vocación particular.

Todos los actores que hemos ido mencionando a lo largo de este apartado conforman el entramado de relaciones que podemos hallar en los establecimientos educativos que responden a distintos modelos escolares católicos. Todos ellos tienen importancia sustancial a la hora de describir la cultura escolar y las experiencias educativas que tienen lugar en el seno de las escuelas católicas que hemos visitado. Nos

⁴⁹ Como hemos dicho en más de una oportunidad en que en la actualidad la falta de vocaciones sacerdotales y religiosas ha provocado que laicos ligados a la jerarquía eclesial y congregacional avancen cada vez más en los puestos de poder y de conducción de las escuelas católicas.

parece importante hacer un señalamiento específico al respecto: de acuerdo a las propuestas del discurso formal eclesial –varias enunciadas aquí al hablar de consagrados y de laicos- deberían estar profundamente involucrados con el proyecto educativo institucional y con su ideario y por ello expresarlo en sus acciones. Sin embargo, es interesante estar atento a la tensión -por la carga simbólica que ofrece este tipo de organización escolar- que puede aparecer en los discursos y en las prácticas de aquellos que no adhieran en forma integral a los principios regulativos de estas unidades educativas en los términos deseados, pues podría incidir en el ejercicio de su rol en la escuela.

Cabe decir que el discurso formal de la Iglesia Católica es elocuente al respecto: el Concilio Vaticano II (1965) ha sostenido para todos sus actores una serie de recomendaciones. Por ejemplo en la Declaración sobre la Educación Cristiana de la Juventud “Gravissimum Educationis Momentum” (GEM) ha dicho que

“recuerden los maestros que de ellos depende, sobre todo, que la escuela católica pueda llevar a efecto sus propósitos e iniciativas. Esfuércense con exquisita diligencia en conseguir la ciencia profana y religiosa avalada por los títulos convenientes, y procuren prepararse debidamente en el arte de educar conforme a los descubrimientos del tiempo que va evolucionando. Unidos entre sí y con los alumnos por la caridad, y llenos del espíritu apostólico, den testimonio tanto con su vida como con su doctrina del único Maestro Cristo”. (GEM 1965:8)

En consonancia son interesantes las posturas exhibidas en la IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Santo Domingo (DSD) ya que para estos

ningún maestro educa sin saber para qué educa y hacia donde educa. Hay un proyecto de hombre encerrado en todo proyecto educativo; y este proyecto vale o no según construye o destruya al educando. Éste es el valor educativo. Cuando hablamos de educación cristiana, hablamos de que el maestro educa hacia un proyecto de hombre en el que viva Jesucristo... (DSD 1992:157)

Desde otro registro muy diferente, de alguna manera el mensaje de la cultura organizacional viene en auxilio de los argumentos eclesiales pues expertos de ese rubro sugieren la necesidad que el líder de un proyecto tenga sustanciación con el mismo:

...las organizaciones son ambientes semánticos que resignifican lo que en ellas se dice y se hace. Uno escucha distinto dentro de cada organización; hay una escucha de trasfondo en lo que se está diciendo, que es la historia de la organización, su cultura. Esa “escucha con recuerdos” modifica los mensajes, hace que sean entendidos de cierta manera y no de otra. Por eso las organizaciones no son neutras al aprendizaje, toda organización tiene una cultura que enseña, con palabras o con el silencio... (Gore 2007: 56-57)

Algunos supuestos esgrimidos hasta el momento nos orientan a pensar que habría cierta homogeneidad en la acción de quienes trabajan en escuelas católicas con respecto a su misión aunque podríamos encontrar, durante la descripción de los hallazgos del trabajo de campo efectuado, algunos elementos que registren matices y tonalidades diferentes en quienes acompañan estos proyectos labrados en instituciones de diferentes modelos educativos católicos.

3.2. Cultura escolar y propuestas curriculares.

Las propuestas curriculares son otras dimensiones válidas para la descripción de la cultura escolar de los establecimientos católicos que hemos relevado y que pertenecen a los tres modelos escolares católicos. En lo que hace a ello coincidimos con Gvirtz (1999) en que la escuela, además de ocuparse de la distribución y circulación de saberes, es fundamentalmente una productora de saberes. Por eso nos interesa conocer algunas particularidades que suceden en estos ámbitos específicos del campo de la educación católica en nuestro país.

De acuerdo a nuestra mirada, en este rubro podemos incluir tanto a las normativas reglamentarias como a los idearios, proyectos educativos institucionales, planificaciones y programas de espacios curriculares programáticos y extraprogramáticos del nivel medio. Es lo que la escuela introduce en sus comunidades, implica el contenido transmitido, aprendido y compartido (Gvirtz y Palamidessi 2000). En consecuencia, en el marco de la educación católica, es interesante analizar en particular cómo se da esta producción, distribución y circulación de conocimiento.

Al respecto Grace (2007) señala repensando la educación católica bajo los términos de Bernstein que

la pedagogía, en el currículum secularizado, mercantilizado, ha quedado dominada por la medición de resultados, competencias y habilidades específicas adquiridas, por modelos de desempeño de niveles de rendimiento comparativos y por criterios de eficiencia y eficacia relacionados con la “entrega” de los objetivos requeridos por un currículum nacional prescripto. De este análisis se deduce que la conciencia y el sentido de identidad y de valorización personal del alumno se verán afectados por lo que Bernstein describe como un “discurso pedagógico virtualmente secular” (2007:81).

Exhibe así una crítica actual al conocimiento que circula en las escuelas y que

merece ser analizado en particular en función a la tensión que señalamos en que se debate la educación católica: entre la tradición y el mercado. En ese marco, resuena con identidad propia el trabajo de Castagnola et al (2000) que pretende sistematizar experiencias educativas en escuelas católicas en el marco de una fundamentación teórica y con orientaciones prácticas. Es interesante la concepción sobre los saberes que existen en la escuela católica que acuñan estos autores:

En la escuela hay saberes transformados en asignaturas, pero no son un patrimonio exclusivo de los docentes. Hay saberes que son propios de los alumnos. El que se educa llega a la escuela con “saberes “socialmente construidos en la práctica comunitaria (Freire 1997:31). Las asignaturas son espacio de discusión y resignificación de ambos saberes: los saberes públicos que hemos aprendido en nuestra socialización fuera de la escuela y los que la escuela como lugar de socialización por la enseñanza de saberes públicamente legitimados nos ofrece. Estos saberes no son puramente intelectuales. Su finalidad no es simplemente contemplativa. Su finalidad es instaurar una praxis transformadora. La educación es una forma de intervención en el mundo... (2000:22)

A su vez, el análisis de las propuestas curriculares labradas en el seno de las escuelas relevadas y que responden a diversos modelos escolares católicos nos podrán dar algunos elementos útiles para elaborar algunas hipótesis que puedan resultar interesantes para el desarrollo de investigaciones futuras y de mayor alcance en torno a la posible debilidad de una pedagogía católica específica. Si bien existen propuestas teóricas que pretenden fundamentar pedagogías y/o teorías del curriculum específicas para la educación católica⁵⁰, son escasas las producciones que hemos encontrado en el caso argentino.

Por eso mismo y a efecto de dejar construidas bases desde las cuales detenerse a analizar la evidencia empírica recolectada en el trabajo de campo, nos proponemos explicitar algunos principios de las teorías del curriculum y de la enseñanza para situar nuestra mirada al respecto. Nos acercamos a la cuestión de la mano de Da Silva (2001) quien sostiene que “...*un discurso sobre el curriculum, incluso cuando solo pretenda describirlo “tal como es”, lo que hace es crear una idea particular de curriculum. La supuesta descripción es, de hecho, una creación...*” (2001:12) ¿Por qué? Creemos que las llamadas “teorías del curriculum y de la enseñanza” merecen ser comprendidas

50 El trabajo de Castagnola, Cesca y Rodríguez Mancini (2000) es un ejemplo notable al respecto. Son limitadas las elaboraciones pedagógicas pensadas en forma específica por el campo educativo católico. Suelen transcurrir en el mundo de la escuela católica tanto meras transcripciones de obras pedagógicas de autores que no pertenecen a ese ámbito en particular barnizadas de “terminologías confesionales” como transposiciones de argumentaciones filosófico-teológicas al discurso escolar.

desde un aspecto que las ubique como discursos. Y justamente se trata de discursos que evidencian el resultado de una selección en particular que sin duda pretende modificar en algún punto a aquellos actores, espacios y experiencias con los que tomará contacto. Por ende, este supuesto teórico es relevante para el estudio de las propuestas pedagógicas de la educación católica, puesto que nos guiará a determinar qué conocimientos y/o saberes son importantes para este credo en particular y qué incidencia se ha pretendido tener sobre los sujetos afectados por ese recorte en particular.

También es importante analizar la escolaridad católica en la línea de lo que ha producido la sociología crítica del curriculum, sobre todo a partir del análisis de Bourdieu y Passeron (1970) sobre la reproducción cultural. Siguiendo las reinterpretaciones que sobre la obra de estos autores hacen Caruso y Dussel (1996), podemos adjudicar como característico de la acción de la escuela católica –al igual a que a toda institución educativa- el uso de aquella

“...violencia simbólica que ejerce la escuela sobre sus alumnos, al inculcarles una arbitrariedad cultural como si fuera la cultura legítima de toda la sociedad. Lo que transmite la escuela es arbitrario, dicen estos autores, porque es la particular selección de la cultura que realizan los grupos o clases dominantes y porque se funda en un poder arbitrariamente concedido a la escuela...” (1996:18-19)

Nos interesa entonces analizar la posible selección y jerarquía de conocimientos que establece el discurso formal eclesial. ¿Por qué tomar a los mismos en función del discurso pedagógico de la escuela católica? Porque la Iglesia Católica se estructura en forma vertical con un claro epicentro jerárquico en el Papado que intenta llegar a todas las dimensiones que se ubican debajo suyo (CIC 1993: 877; 880-883). Que haya luego dificultades de producción y de control que afectan a este poder piramidal, no quita lugar a la manera en que la Iglesia Católica se concibe a sí misma en términos teológicos (Bianchi 2002).⁵¹ Los lineamientos nucleares del Magisterio de la Iglesia Católica se encuentran brevemente reseñados en las precisiones iniciales teóricas que se encuentran en el capítulo anterior.

51 Con precisión poco frecuente para quienes se ocupan de reseñar académicamente sobre el campo de la educación católica, Susana Bianchi describe ajustadamente la cuestión: “...se puede considerar a la Iglesia como un vasto sistema de circulación, centralizado y jerarquizado, pero también capilarizado al extremo. Esto lleva, como lo señala Emile Poulat, a que la Iglesia deba enfrentar constantemente dos problemas polimorfos y siempre actuales: por un lado, el de la producción, es decir, el de la creación de nuevos movimientos religiosos, la invención de nuevos discursos, de creencias que se articulan con distintas tendencias teológicas, políticas o ideológicas. Por otro lado, el problema inverso: el control. Control de la Iglesia sobre sí misma, sobre sus organizaciones, sus seguidores, sus creencias, sus comportamientos...” (2002:143)

Entre esos lineamientos, se destaca la influencia de la visión pedagógica de Luis Jorge Zanotti en los educadores de nuestro país que bregaron a partir de 1955 por un nuevo modelo educativo cercano al pensamiento católico. Su perspectiva motivó cierta reinstalación y resignificación de las nociones de misión y redención para la caracterización de la tarea del educador católico. Sobre este educador se ha sostenido que

...considera que la marcha de la educación tuvo un sentido misional que venía a redimir a los hombres de sus pecados históricos: la ignorancia, miseria moral y la opresión, miseria política...La idea redentora había sido expresada, según Zanotti, por los inspiradores del sistema educativo argentino, desde Sarmiento hasta Carlos Sánchez Viamonte. Esa idea redentora deja su marca el concepto de trascendencia y otorga a la Iglesia un papel privilegiado entre los sujetos determinantes de la educación nacional... (Puiggrós 2007:60-61)

Claramente este espíritu apostólico fue promovido –y aún se mantiene en cierto discurso- en la educación católica de nuestro país. Zanotti permite abrir una serie de interrogantes sobre el desarrollo de la pedagogía católica en tiempos recientes. A su vez, las escuelas católicas se debaten entre dar lugar a todos (carácter pastoral o misional) y/o darle lugar a aquellos que hagan los méritos necesarios para obtener ese espacio (carácter meritocrático y selectivo). En tal sentido, los diversos modelos escolares católicos han de ofrecer variadas respuestas a esta cuestión. Si ellas pretenden seguir lo preceptuado por el discurso formal eclesial, a partir de la reinterpretación que hace Grace (2007) de los principios regulativos de la educación católica, ¿acaso la opción preferencial por el pobre no sería aquella que brinda lugar al desprotegido, al repitente, al adolescente que posee dificultades en aceptar las normas, a los limitados en términos de saberes disciplinares tradicionales y no solamente al que se encuentra primordialmente afectado por cuestiones ligadas a la clase social o el nivel socioeconómico? Mantendremos estas preguntas sobre las tensiones presentes en la pedagogía católica para el análisis de lo observado en las escuelas.

Además de la selección de contenidos y el ideario pedagógico, nos interesa mirar con más detalle los cuerpos que regulan las conductas en el marco de las escuelas católicas y que contienen las normas de convivencia institucional. Cabe señalar que se trata de acuerdos de construcción compleja pues deben reflejar el perfil institucional propio a la vez que se trata de un requerimiento prescripto por el Estado, lo que en más de un caso configura una dualidad. En el caso especial que nos ocupa, deberían además

introducir aspectos del discurso formal eclesial.

Siguiendo a Dussel (2005b), la revisión de los reglamentos de convivencia ayuda a comprender -en el marco del dinamismo relacional de cada institución educativa- las formas en que se piensa la vida en común así como también los consensos y los conflictos. Para nuestro caso concreto, se tratan de normativas que permiten analizar los discursos y fundamentos sobre tales rubros en las escuelas que responden a los diversos modelos escolares católicos. Asimismo, como estas reglas de convivencia son constituyentes del proceso de enseñanza/aprendizaje que tiene lugar en la escuela, los instrumentos que las contienen deberían integrar,

“para que el aprendizaje sea posible, los intercambios entre todos los actores de la institución (alumnos, docentes y -¿por qué no?- padres), que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales que denominamos “convivencia” deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. Sólo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación, se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje” (Ianni y Pérez 1998:42).

Parece interesante pues, hacer un recorrido de algunos Proyectos Educativos, Idearios Institucionales, Acuerdos Institucionales de Convivencia, entre otros documentos pertenecientes a escuelas católicas para ver cómo ellas han resignificado las normas de convivencia a la luz de estos dispositivos enunciados. Nos interesa analizar esos reglamentos a la luz de lo que distintas investigaciones observan sobre las transformaciones recientes (Dussel, 2005). Dos investigadores de la cultura política de las escuelas secundaria afirman

...Los regímenes disciplinares vienen experimentando una transición de formas disciplinarias centradas en una autoridad burocrático-legal y caracterizadas por las amonestaciones, las suspensiones y las firmas de acta, a formas de autoridad más reflexivas e individualizadas, fundadas en discursos psicopedagógicos y en la idea de contrato o negociaciones, con reglamentos de convivencia consensuados por toda la comunidad educativa, asambleas de reflexión y prácticas disciplinarias preocupadas porque la sanción repare la falta cometida... (Litichever y Nuñez 2005:108)

A modo de adelanto de algunos de nuestros hallazgos, diremos que encontramos en las escuelas de nuestra muestra cierta discontinuidad entre discursos y prácticas. En general, en los reglamentos la misión de la institución aparece como punto de partida del acuerdo. Hay una pretensión en pautar la convivencia en los términos en los que se concibe la misma comunidad escolar. Parecería registrarse el predominio de una noción de autoridad a la vez que hay ausencias notorias a las referencias a los derechos y

deberes de los adultos que conforman la comunidad escolar. En muchos de estos acuerdos/reglamentos/normas de convivencia se establecen las sanciones que se aplicarían a los alumnos en caso de faltas y se tipifican las mismas a la vez que se establecen las penalidades debidas. En no pocos colegios parece que el camino de corrección está planteado en términos de penas o castigos. No suele precisarse a través de estos instrumentos que la comunidad educativa ofrezca un sistema de corrección por la cual se busque que los adolescentes se hagan responsables por las decisiones tomadas. Nos parece interesante confrontar esto con lo que dice McWilliam (1999), cuando mirar “...las formas en las que la penalización o castigo ha sido suplantada por una noción por la que los chicos deben hacer elecciones como individuos y aceptar las consecuencias de dichas elecciones...” (McWilliam 1999:75). Esta forma de disciplina autorregulada no suele ser usual en las escuelas argentinas, y también es muchas veces contradictoria con las posiciones predominantes en el campo de la educación católica. Por eso será una de nuestras preguntas en el análisis de la cultura escolar de estas escuelas.

3.3.- Cultura escolar y rituales.

En cuanto a lo específicamente religioso⁵², mencionamos la existencia de una serie de rituales que pueden incorporarse en la vida escolar como las celebraciones religiosas realizadas en el colegio tales como oraciones, misas, celebración de sacramentos y los símbolos religiosos existentes en el lugar así como también las devociones que se estructuran en torno a ellos.

Distinguiremos al ritual como actividad social natural encontrada en un contexto religioso de aquellos rituales propios del mundo católico, porque ese tipo de comportamiento de tipo profano es lo que nos interesa primordialmente analizar en este estudio. Miraremos a los rituales desde los elementos que nos facilita McLaren (1995), que nos permiten ver como los actores negocian y articulan su condición de seres sociales, culturales y morales.

52 Entendemos pertinente tomar este ámbito para el análisis ya que según la Constitución sobre la Sagrada Liturgia del Concilio Vaticano II en su nro. 26 “las acciones litúrgicas no son acciones privadas, sino celebraciones de la Iglesia que es sacramento de unidad, es decir, pueblo santo congregado y ordenado bajo la dirección de los obispos. Por eso, estas acciones pertenecen a todo el Cuerpo de la Iglesia, influyen en él y lo manifiestan; pero cada uno de los miembros de este Cuerpo recibe un influjo diverso, según la diversidad de órdenes, funciones y participación actual” (Orsi et al 1981:18-19). Asimismo Leonardo Boff, teólogo especializado en temas de liturgia y sacramentos nos revela que “el lenguaje religioso y sacramental es, finalmente formativo, es decir, lleva a modificar la praxis humana. Induce a la conversión. Apela a una apertura y a una acogida consecuentes de la vida” (Boff 1987:16).

McLaren distingue entre distintos estados de interacción, los que pueden ser definidos como ensambles organizados de conductas, de los cuales surge un sistema central o dominante de prácticas vividas. Cuatro tipos de estado configuran el sistema ritual dominante. Por un lado, el estado de la esquina el cual evoca a los comportamientos que los estudiantes suelen tener en las calles, totalmente diferente al estado de estudiante que es el comúnmente utilizado por ellos en el salón de clases y que expresa atención y sujeción al sistema escolar. Junto a ellos, describe al estado de santidad por el cual los estudiantes se manifiestan con reverencia y subordinación a lo que la escuela le ofrece y finalmente el estado de hogar en el cual se darían las interacciones propias que un alumno podría tener con sus padres, hermanos y/o demás familiares.

Estos estados se perciben entrelazados y entramados en más de una ocasión. En los momentos de entrada y de salida de la escuela así como los pasajes de un tipo de actividad a otra en el medio de la jornada escolar, suelen encontrarse evidencias de maneras de actuar de miembros de las instituciones escolares que pueden ser distintas y/o complementarias a los discursos por ellos articulados. Ayudan a discernir estas situaciones lo que en la obra de McLaren (1995:98/9) se diferencia como microrrituales, macrorrituales, rituales de revitalización, rituales de intensificación y rituales de resistencia. Especificaremos algo más de cada uno de ellos.

Los microrrituales son las clases individuales que tienen lugar a diario en la escuela. Los macrorrituales incluyen al conjunto de clases en un solo día escolar con los períodos entre una clase y otro así como los momentos de inicio y cierre de las mismas. Los rituales de revitalización se tratan de acontecimientos especiales que tienen por sentido renovar compromisos de los miembros de la comunidad educativa con los valores, idearios y cosmovisiones institucionales. Los rituales de intensificación son un subtipo del anterior que refuerza emocionalmente al grupo involucrado en el mismo. Finalmente, los rituales de resistencia portan el conflicto, rompen reglas culturales, subvierten discursos dominantes entre otras funciones.

McLaren (1995) plantea que el ritual es la base de la comprensión del encuentro pedagógico, y creemos que es una categoría útil para enmarcar toda dinámica relacional

que tiene lugar en el seno de la escuela –incluyendo los adultos de la comunidad educativa-. Los rituales poseen la capacidad operativa para decodificar los códigos culturales, ideologías dominantes, paradigmas, experiencias y sistemas simbólicos que subyacen a la escuela católica. McLaren (1995) fundamenta desde sus lecturas de Geertz la importancia del análisis de lo ritual en la escuela pues

“ la cultura escolar es influida por determinantes específicos de clase, ideológicos y estructurales de la sociedad en su conjunto. El empleo que hago del término cultura también incluye un número de conceptos que son intrínsecos al proceso ritual, entre ellos; símbolo, ethos, paradigma-raíz, drama social y el concepto clave de liminalidad...” (McLaren 1995:23).

En estos dichos, encontramos coordenadas y rumbos para el análisis del mundo educativo católico en los términos de los rituales. A continuación desarrollaremos cada uno de estos dispositivos:

a- Símbolos: como bien sabemos, poseen un componente ideológico que permite desentrañar elementos conscientes e inconscientes de la identidad de una escuela. A esto se suma la especificidad de los símbolos católicos, ya que la misma liturgia abunda en dispositivos de este tipo. Los colores, los diseños, dibujos presentes en escudos, uniformes, imágenes, paredes, entre otros, son inherentes a la escuela católica y operan efectos en las instituciones y los sujetos que pueden ser analizados por la investigación socioeducativa.

b- Ethos: McLaren (1995) lo define como el tono, carácter y calidad de vida de un grupo y en consecuencia parece ajustado utilizar tal categoría para el análisis de un ámbito educativo como el católico que se concibe a sí mismo en términos de comunidad. A modo de ejemplo, presentamos estas ideas de la Conferencia Episcopal Argentina cuando entiende que

la comunidad como tal es un nuevo ser distinto de la sumatoria de sus componentes. Tiene también su peculiar carácter y, por lo tanto, desde un punto de vista pedagógico no basta tener en cuenta el proyecto personal de vida de cada uno de los integrantes, es necesario enfocar la educación de la comunidad en cuanto comunidad. También ella tiene que tener su trayecto y sus objetivos educativos. Toda comunidad debe dar una respuesta viva a las necesidades básicas que busca todo hombre en el seno de los grupos: un clima de verdad, justicia, aceptación y afecto y sentido de presencia valiosa en el seno de las comunidades más amplias (EPV 1985:57).

Aparece en estos enunciados la importancia de un ethos para definir las formas y límites de la comunidad educativa católica.

c- Paradigma-raíz: esta dimensión es definida por McLaren, siguiendo a Víctor Turner como

“concepto de un orden superior al de los símbolos,[...] son modelos culturales reconocidos de forma consciente (aunque no captados conscientemente) de conducta que existe en las cabezas de los actores principales de un drama social, sea en un grupo pequeño o en una etapa de la historia...” (1985:25).

Elementos obrantes en Idearios institucionales y/o los Proyectos Educativos Institucionales y/o Proyectos Educativos Institucionales dan indicios de este paradigma-raíz que pautan las acciones institucionales.

d- Drama Social: Para McLaren, es el escenario en que se desenvuelve la trama vincular, cultural, política que desnuda el cuadro de acciones sociales que dan vida a las escuelas. Son los actos que hacen operativos a los paradigmas-raíz y eso luego se trasluce muchas veces en consonancia con ellos, pero a su vez permiten registrar en la cultura escolar de las instituciones católicas, hechos disonantes con la cosmovisión propuesta por el paradigma radical. En el drama social se juegan episodios tanto de rupturas como de crisis así como también de acciones reparadoras y de reintegración de lo escindido.

e- Liminalidad: estado por el cual se verifican movimientos de actores en el marco de un drama social en situación fragmentaria, dispersa, marginal, entre otros. Permiten ver a los estudiantes, a los conductores y a los docentes en tensiones a veces propias del paradigma radical que representan, pero otras veces llamativas y novedosas, con signos de resistencia a aquello que aparece explicitado.

3.4. Cultura escolar y régimen de apariencias.

Cuando hacemos uso de la expresión “régimen de apariencias”, sobre la base de la noción utilizada por Dussel (2001) en su trabajo sobre los uniformes escolares, nos referimos entre otras cosas por ejemplo a los sistemas que regulan los códigos de vestimenta y a través de los cuales se caracterizan cuestiones vinculadas a la estética, higiene, moda, propiedad y valores morales. Estos sistemas de regulación de conductas y de la presentación pública de objetos y cuerpos son extensibles a otros rasgos corporales, tiempos, espacios, entre otros.

Según Dussel (2001) no se trata solamente de una preocupación vinculada a la posmodernidad, sino que señala que desde los adornos hasta las vestimentas actuales,

los objetos que se muestran y los diseños arquitectónicos, Todos ellos hablan de una estética propia que deja ver una cultura escolar en particular. Las escuelas católicas, “tan simbólicas” configuran instituciones ideales para describir en particular. Siguiendo a Dussel (2001), pensamos que así se congregan elementos, dispositivos e incluso tecnologías que hablan de una estética propia que describe a una cultura escolar específica. Los diferentes modelos escolares católicos ponen en circulación un “régimen de apariencias” que nos permite describir y analizar componentes propios del mundo de la escuela católica.

En el marco de lo que hemos definido como “régimen de apariencias”, nos interesa especialmente analizar las agendas y/o cuadernos de comunicaciones que los alumnos utilizan diariamente en la escuela para hacer diversas anotaciones sobre sus días escolares, pues se trata de una manera a través de la cual las escuelas se presentan ante la comunidad educativa y el mundo exterior. Según Gvirtz (1999),

“la agenda es entonces un tipo de cuaderno que se define por su uso, aún cuando en general tiene también un carácter pautado. Se manifiesta con divisiones que representan meses, semanas, días y horas, a la vez que a cada una de estas divisiones le hace corresponder un espacio determinado. El tiempo se representa a través del espacio...” (1999:33).

Son herramientas del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos sobre el cual no hay regulación específica de confección y/o de uso por parte de las autoridades estatales y por ello permite ser diseñadas y pensadas desde la alternativa educativa propia de cada institución en el marco de su respectivo modelo escolar. Son pocos los establecimientos que combinan una agenda en los términos de Gvirtz con un cuaderno de comunicados. En general la existencia de estas agendas – de diseño exclusivo por estos establecimientos educativos-, son más regulares en centros educacionales de nivel medio/medio alto; en otras instituciones -que pertenecen a núcleos sociales menos favorecidos- suelen valerse con mayor asiduidad de agendas y/o cuadernos de uso comercial –e incluso, por algunas confeccionadas en forma casera por los propios estudiantes-; en unas y otras los estudiantes vuelcan deberes escolares, conjugados con anotaciones personales y diversas misceláneas de la vida cotidiana escolar.

Además de facilitar la anotación de las tareas escolares y/o la comunicación con los padres de los alumnos, las agendas y cuadernos de comunicación ponen de manifiesto una planificación previa que implica la posibilidad de imprimir el carácter

particular de una cultura escolar en los alumnos. De alguna manera se “pone en juego” en tales documentos, el “carisma institucional”. Así visto, nos inclinamos por trabajar sobre estas agendas y/o cuadernos de comunicaciones bajo la perspectiva de prácticas discursivas pedagógicas y no –al menos en esta oportunidad- como prácticas discursivas escolares.⁵³ (Gvirtz 1999)

Como parte del régimen de apariencias, también nos interesa analizar otros aspectos de la vida escolar como los edificios que albergan a las comunidades educativas que suelen tener formatos muy diferentes; a través de sus diseños y paredes pueden brindar señales inequívocas de la cultura escolar que se respira en cada institución educativa. La sociología visual reconoce que la cultura escolar –además de observarse en ceremonias, rituales, comunicaciones no verbales, etc.- puede estar a la vista en ambientes construidos y que las imágenes visuales comunican. La lectura del sentido de esas imágenes, el descifrado de los mensajes –implícitos o explícitos- que guardan nos permite entablar a través de estos elementos, un diálogo sobre la educación. (Prosser y Warburton 1999). Por lo cual, indagar la cultura escolar de los centros educativos católicos puede proporcionar indicios del grado de apropiación de la propuesta educativa que ellos mismos anuncian en sus idearios institucionales. (Rockwell 2009:175).

En términos edilicios, existen diversos espacios por analizar: patios, capillas, aulas, entre otros, en cada modelo escolar católico. Tal como indican Burke y Grosvenor (2008), las escuelas son un producto de los comportamientos sociales vinculados a ellas y no deben ser vistas solamente como lugares en los que la educación se lleva adelante merced a la acción de educadores y alumnos. Se trata de ámbitos que proyectan principios éticos y estéticos, valores, climas de convivencia. En tal sentido, las aulas son lugares significativos para la vida de los estudiantes. Como entienden Dussel y Caruso (2000) “...*el aula de clase es una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó otras alternativas y posibilidades...*” (Dussel y Caruso 2000:30). A su vez, en términos edilicios, hay un espacio diferenciador en la escuela católica frente a cualquier otro tipo de escuela: es el de la capilla o templo donde se celebran los sacramentos y los sacramentales propios de la religión católica, lo que en el

53 Gvirtz (1999) realiza la distinción entre ambas de la siguiente manera: mientras que las prácticas discursivas escolares son “de la escuela”, las prácticas discursivas pedagógicas son “sobre la escuela”.

marco de un modelo escolar católico conformaría un sitio nuclear de la organización escolar.⁵⁴

Hemos intentado hasta aquí dar cuenta de las distintas dimensiones que incluimos en la categoría de “cultura escolar” y que constituyen aspectos en los que pretendimos indagar en nuestro trabajo de investigación. La configuración de los actores educativos, las propuestas curriculares y los rituales y las dimensiones de la cultura material escolar, son tres organizadores de nuestro trabajo para indagar sobre las similitudes y diferencias de las escuelas católicas estudiadas. Operan como “camino laterales” de la pedagogía y del currículum que favorecen el estudio de relaciones de poder, constitución de identidades, saberes circulantes, interrelaciones entre actores en términos de autonomía/dependencia, libertad/restricción, etc. (Puiggrós 1990; Dussel 2005). Son dimensiones que nos interesa recorrer en la búsqueda de un nuevo y mayor conocimiento de lo que transcurre en el seno de la educación católica en nuestro país.

SEGUNDA PARTE

CAPITULO 4

OPCIONES METODOLÓGICAS

Ya expresamos en el inicio de esta investigación que nuestro trabajo es un estudio de tipo exploratorio en los términos de Sabino (1989). Por ende no trabajamos con una hipótesis específica a verificar, sino que ofreceremos una descripción de la cultura escolar de algunas escuelas católicas bajo la guía de los supuestos teóricos que presentamos en los capítulos anteriores. Elegimos realizar nuestra indagación desde un abordaje cualitativo que a nuestro juicio es pertinente para desentrañar la temática que nos ocupa. El trabajo de campo⁵⁵ fue realizado entre los años 2007 a 2009, con trabajo intenso en las escuelas en el año 2008, y con entrevistas preparatorias y de seguimiento en los años restantes.

Nuestra propuesta se inscribe en la línea de estudios que desde una perspectiva microsocia (Sautú et al 2005) describen tanto experiencias educativas singulares, dinámicas relacionales de algunos actores y dispositivos diversos que tienen existencia en el ámbito escolar católico tales como saberes, normas, espacios, rituales y ornamentos entre otros. Esta construcción de conocimiento intenta sumar elementos que esperamos luego sirvan a otros para realizar investigaciones de tipo macrosocia (Sautú et al 2005) sobre la educación católica e incluso ahondar en estudios microsociales con la intención de ampliar la comprensión sobre este campo de exploración tan poco frecuentado.⁵⁶

4.1. Objetivos generales y específicos del trabajo.

Como hemos sostenido en la introducción, nuestro objetivo general de investigación es describir la cultura escolar de algunas instituciones que responden a

55 Según el planteo de Rosana Guber, "...el campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen..." Guber (2004:83).

56 En términos metodológicos, Ruth Sautú y sus colegas (2005) caracterizan a los estudios micro y macrosociales de tal manera que "la investigación macrosocia tiene como propósito abordar el estudio de la estructura social, de las instituciones, las sociedades y sus culturas, incluyendo cuestiones vinculadas a los procesos históricos; mientras que el enfoque microsocia tiene en cuenta la experiencia individual y la interacción social que son las fuentes de creación de significados y de bases para la acción concertada y creación y recreación del orden social..." (Sautú et al 2005:52).

diversos modelos escolares católicos del Área Metropolitana de Buenos Aires en la actualidad, buscando analizar las tensiones entre su carácter religioso y su condición de escuelas privadas sometidas al mercado educativo. A partir del mismo, planteamos otros objetivos específicos:

- identificar las dinámicas relacionales de los diversos actores y estilos de gestión educativa de las instituciones estudiadas que responden a diversos modelos escolares católicos del Área Metropolitana de Buenos Aires en la actualidad;
- indagar las propuestas curriculares de las escuelas investigadas que responden a diversos modelos escolares católicos del Área Metropolitana de Buenos Aires en la actualidad, atendiendo a la expresión de la pedagogía católica;
- analizar las normas de convivencia y otros dispositivos tales como espacios, rituales y ornamentos de estas escuelas que responden a diversos modelos escolares católicos del Área Metropolitana de Buenos Aires en la actualidad;
- describir diferencias y/o similitudes en las tres dimensiones ya señaladas en función a las características propias de cada modelo escolar católico y del nivel socioeconómico de las instituciones estudiadas del Área Metropolitana de Buenos Aires en la actualidad;

4.2. La historia natural de la investigación.

Las unidades de análisis de este estudio son algunas escuelas católicas de una diócesis en particular ubicada en el Área Metropolitana de Buenos Aires en la actualidad que atienden a distintos niveles socioeconómicos y que pertenecen a diversos modelos escolares católicos.

Para precisar geográficamente la cuestión, al hablar del Área Metropolitana Buenos Aires -AMBA- o “el conurbano bonaerense”, hacemos referencia a las localidades que se encuentran dentro de lo que es considerado como el primer, el segundo y el tercer cordón existente en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina y que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que junto con esta ciudad, conforman un Área -AMBA- en los términos de una conurbación, proceso por el cual dos o más localidades próximas entre sí crecen hasta urbanizarse formando una sola aglomeración (Barros 1999:216).

Ahora bien, el AMBA configura una extensa unidad geográfica en términos demográficos, sociológicos e históricos y por ello buscamos otros criterios para acotar aún más el universo de estudio señalado en el objetivo general. En tal sentido, pensar en el “gobierno de las escuelas” fue de sumo provecho para comprender esta necesidad. Como en caso de optar por hacer trabajo de campo en establecimientos educativos ubicados en diferentes diócesis dentro del AMBA podían existir dificultades de comparabilidad⁵⁷, nos circunscribimos a una diócesis en la que existe coincidencia en lo que es el gobierno de las escuelas -una región educativa bonaerense- con el gobierno de las escuelas católicas -una Junta Regional de Educación Católica de una diócesis bonaerense-.

A su vez establecimos que ese territorio delimitado contenga tanto escuelas católicas diocesanas como además colegios pertenecientes a congregaciones destacadas en el ámbito educativo⁵⁸ e instituciones de orientación católica, por lo cual se pueden contar con muestras de los tres modelos escolares católicos citados. Nos interesó además que esos establecimientos contaran con poblaciones referentes de distintas clases sociales y niveles socioeconómicos. Finalmente elegimos una diócesis/región educativa que cumplía esas condiciones y por eso resultó seleccionada.

A la hora de contextualizar espacialmente la misma pero sin perder la condición de anonimato, mencionamos que la diócesis en cuestión existe desde el año 1957 cuando fue creada por una bula papal y luego reconocida por un decreto del Poder Ejecutivo Nacional. Se trata de un área con los siguientes indicadores⁵⁹ obtenidos en base a los datos del INDEC -Censo Nacional de Población y Vivienda, 2001 y 2010- y de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística Año 2004). Es un distrito cuya población es de 1.101.919 habitantes y una densidad de 788,77 habitantes por km² según el último censo nacional. De acuerdo a los datos del censo anterior y

57 Las especificidades de una diócesis pueden ser muy distintas a otras del Área Metropolitana Buenos Aires e incluso coexisten legislaciones distintas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires. Tales diferencias afectan al mundo de las escuelas, a las diócesis, a las congregaciones e incluso a las supervisiones de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

58 A su vez, tomar una única congregación para ver sus escuelas en diversos niveles socio económicos, nos llevaba a tener que ir a diversas provincias de nuestro país y así alejamos del espacio prefijado en nuestro objetivo general de investigación.

59 Esta información es orientativa a los fines de un planteo introductorio. Ampliaremos con otros datos cuantitativos diferentes aspectos socio-educativos del escenario de la investigación.

otros relevamientos se puede informar que la población en hogares con NBI es del 11,99% y la tasa de analfabetismo es del 1,07. La matrícula total al momento de relevamiento era de 295.609 alumnos, perteneciendo 157.098 al sistema estatal y 138.511 al sistema de educación privada, existiendo 1.059 establecimientos educativos, de los cuales 408 eran estatales y 651 eran de educación privada.

Uno de los problemas con que nos encontramos fue cómo determinar las escuelas según la población a la que atienden, dado que la diferenciación social es una de las variables que nos interesa estudiar.⁶⁰ Una manera de determinar los niveles socioeconómicos, fue a través de los aranceles que cobraban las escuelas en cuestión.

Así hemos determinado para el trabajo de campo realizado en el 2008 y en el Nivel Secundario de escolaridad que en las escuelas consideradas de nivel socioeconómico marginal y bajo el rango del valor de las cuotas iban desde 1 hasta 50 pesos; en las de nivel medio bajo y medio, desde 50 a 500 pesos y por último en las de nivel medio alto y alto –las que no reciben ningún tipo de subvención estatal–, desde los 500 pesos en adelante.

En la actualidad, el valor de las cuotas es sensiblemente mayor a los que tomamos como referencia en el año 2008, momento en el cual seleccionamos las unidades de análisis de este trabajo.

Por todo lo dicho, corresponde señalar que hemos efectuado este sondeo en unidades educativas que reflejan diferentes niveles socioeconómicos y orígenes sobre la base de la siguiente tipología de entrada⁶¹, que guarda relación con los tres modelos escolares ya presentados.

60 Reiteramos aquí la clasificación utilizada en nuestro trabajo anterior (Ocampo, 2004) dividiendo establecimientos de nivel alto y medio alto, de nivel medio y medio-bajo y de nivel bajo y marginal en función de las cuotas de las instituciones educativas y de los servicios educativos que prestan las mismas.

61 La tipología de entrada para la selección de casos deviene del cruce de características de elementos diferenciales relevantes para el tratamiento del problema de investigación. Subrayamos que nuestra tipología se organiza a partir marco teórico que hemos desarrollado en esta indagación. Es decir, es una tipología organizada teóricamente y que quiere poner a prueba la relevancia de dos variables fundamentales: la característica de escuela católica y la población social a la que atienden las escuelas. Si otras distintas hubieran sido nuestras preguntas de investigación, es claro que la clasificación sería distinta a la que expondremos para la selección de casos

Cuadro 1. Tipología de las escuelas públicas de gestión privadas católicas según el nivel socioeconómico y el origen.

	Nivel Socioeconómico Alto/MedioAlto	Nivel Socioeconómico Medio/MedioBajo	Nivel Socioeconómico Bajo/Marginal
Dependiente del clero diocesano	Escuela pública de gestión privada católica dependiente del clero diocesano que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Alto/MedioAlto	Escuela pública de gestión privada católica dependiente del clero diocesano que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Medio y/o Medio Bajo.	Escuela pública de gestión privada católica dependiente del clero diocesano que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico bajo y marginal.
Dependiente de congregación religiosa animada por un carisma en particular ⁶²	Escuela pública de gestión privada católica dependiente de congregación religiosa animada por un carisma en particular que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Alto/MedioAlto.	Escuela pública de gestión privada católica dependiente de congregación religiosa animada por un carisma en particular que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Medio y/o MedioBajo.	Escuela pública de gestión privada católica dependiente de congregación religiosa animada por un carisma en particular que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Bajo y Marginal.
Creada y/o administrada por personas físicas y/o jurídicas con o sin fines de lucro.	Escuela pública de gestión privada católica de orientación católica creada y/o administrada por personas físicas y/o jurídicas con o sin fines de lucro que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Alto/MedioAlto.	Escuela pública de gestión privada católica de orientación católica creada y/o administrada por personas físicas y/o jurídicas con o sin fines de lucro que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Medio y/o MedioBajo	Escuela pública de gestión privada católica de orientación católica creada y/o administrada por personas físicas y/o jurídicas con o sin fines de lucro que atiende a poblaciones de nivel socioeconómico Bajo y Marginal.

El universo de trabajo es el de las escuelas católicas de una diócesis/región educativa del Área Metropolitana Buenos Aires -AMBA- en la actualidad. Para seleccionar nuestras unidades de análisis, averiguamos cuántos colegios en el Nivel Secundario -Polimodal- de escolaridad funcionaban en esta diócesis/región educativa. Diferenciamos cuántos eran de gestión estatal y cuántos de gestión privadas. Una vez discriminados en públicos y privados, separamos los colegios que pertenecen a la Iglesia Católica de los que no lo eran, y establecimos los distintos tipos de colegios de la Iglesia Católica de acuerdo a la tipología ya explicitada.

⁶² Reiteramos aquí la consideración ya hecha sobre el concepto de carisma y la circunscribimos principalmente a la característica de ser aquellos elementos constitutivos de un grupo de cristianos que permiten la clasificación de los mismos en torno a sus características espirituales y de misión.

Según información disponible al momento de organizar el trabajo de campo, que fue elaborada en base a datos del INDEC, Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2001 y a datos provistos en el año 2004 por la Dirección General de Escuelas a través de la Dirección Provincial de Planeamiento y de la Dirección de Información y Estadística, en la región educativa que coincide territorialmente con la diócesis en la que desarrollamos el trabajo de campo hay una oferta mayor de escuelas privadas que públicas (aunque la matrícula total es levemente mayor en la escuela pública -157.098 alumnos- frente a los 138.511 alumnos de la escuela privada). Un mapeo de la escuela privada en esta zona muestra la dispersión de las mismas, pero a la vez una concentración mayor de escuelas privadas en las zonas de mayor poder adquisitivo.

Nuestra investigación tomó como objeto de estudio a la escuela secundaria, y dentro de ella al Nivel Polimodal, que estaba en plena transformación al momento de realizar la investigación. Reseñaremos muy brevemente los cambios acontecidos. La Ley Federal de Educación de la República Argentina –ley 24.195- organizó el sistema educativo argentino de la siguiente manera: 1) Educación Inicial 2) Educación General Básica 3) Educación Polimodal 4) Educación Superior, Profesional y Académica de Grado. Esta legislación estaba vigente al inicio de nuestro trabajo doctoral, y por la misma la Educación General Básica era obligatoria, de nueve años de duración a partir de los seis años de edad y la continuaba la Educación Polimodal –nivel elegido por nosotros para esta investigación- que habría de impartirse después del cumplimiento de la Educación General Básica en instituciones específicas con tres años de duración como mínimo. En el marco de la realización de este trabajo se aprobó la Ley Nacional de Educación -ley 26.206- que considera al Nivel Secundario como una unidad de cinco o seis años -de acuerdo a cada jurisdicción- y cuya implementación se encuentra en proceso. Por ende convivió en la Provincia de Buenos Aires la Nueva Escuela Secundaria con el Nivel Polimodal que acaba de concluir.

Aclaradas estas circunstancias, podemos decir con propiedad que a los fines de la investigación, en su oportunidad y en el marco de lo que era la escuela media o secundaria, el Nivel Polimodal era el indicado para esta indagación por una razón principal: al estar al final de la escolaridad básica, podría permitir observar la impronta que habría dejado la cultura escolar peculiar en sus sujetos, objetos y relaciones. Es también un nivel donde actualmente se vive de manera crítica la inclusión de nuevos

sectores sociales; por eso nos resultó particularmente interesante atender a su diferenciación social y mirar algunas instituciones más de cerca para ver cómo procesan estos cambios.

De acuerdo a nuestros registros en el momento que se realizó el trabajo de campo de esta indagación⁶³, la cantidad de establecimientos educativos ubicados en el universo de estudio era de doscientos cuarenta y tres establecimientos, entre los cuales, alrededor de ciento sesenta eran de gestión privada, es decir que están incluidos allí los neutros en términos religiosos, de la Iglesia Católica, de otras religiones que no sean la católica o pertenecientes a laicos con o sin fines de lucro de orientación católica.

A su vez, distinguimos cuáles de estos establecimientos que conformaban la matrícula de la escuela privada de la región educativa en cuestión se encontraban asociados a la educación católica en cualquiera de las tres variantes presentadas.

Cuadro 2. Cantidad de escuelas públicas de gestión privada de Nivel Secundario - Polimodal- en la diócesis/región educativa con distinción de colegios que pertenecen a la Iglesia Católica.

Pertenencia	Colegios Privados de Nivel Secundario Polimodal
Pertenecientes a la Iglesia Católica	56
No pertenecientes a la Iglesia Católica ⁶⁴	104
Total	160

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de datos provistos por a) Sitio oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Consulta efectuada el 4 de diciembre de 2008. www.abc.gov.ar b) Sitio oficial de la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis/región educativa en cuestión. Consulta efectuada el 4 de diciembre de 2008 c) Guía diocesana de la Diócesis/región educativa en cuestión

⁶³ Elaboración propia sobre consulta al sitio oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, consulta efectuada el 4 de diciembre de 2008. Ver en www.abc.gov.ar

⁶⁴ Entre estos colegios, hay algunos que si bien no pertenecen a la Iglesia Católica responden al modelo escolar católico de mercado.

A partir de nuestra tipología, y teniendo en cuenta lo relevado en entrevistas informales con personal de la región y de la diócesis, nos inclinamos por trabajar con diecisiete establecimientos educativos⁶⁵ en su Nivel Polimodal. Esta muestra incluye escuelas pertenecientes a la Iglesia Católica diocesana y congregacional y de orientación católica. La muestra quedó constituida así:

Cuadro 3. Escuelas públicas de gestión privada católicas de Nivel Polimodal- en la diócesis/región educativa relevada según origen y nivel socioeconómico.

Colegio	Tipo	NES
Colegio 1	Congregacional	Medio Alto – Medio – Medio Bajo
Colegio 2	Diocesano	Alto – Medio Alto
Colegio 3	Diocesano	Medio Alto – Medio
Colegio 4	Orientación Católica	Alto – Medio Alto
Colegio 5	Orientación Católica	Alto – Medio Alto
Colegio 6	Orientación Católica	Alto – Medio Alto
Colegio 7	Congregacional	Medio Alto - Medio
Colegio 8	Orientación Católica	Alto – Medio Alto
Colegio 9	Congregacional	Bajo – Marginal
Colegio 10	Diocesano	Medio Alto - Medio
Colegio 11	Orientación Católica	Alto – Medio Alto
Colegio 12	Diocesano	Medio Alto - Medio
Colegio 13	Orientación Católica	Medio Alto – Medio – Medio Bajo
Colegio 14	Diocesano	Medio – Medio Bajo.
Colegio 15	Diocesano	Bajo – Marginal
Colegio 16	Congregacional	Medio Alto – Medio – Medio Bajo
Colegio 17	Diocesano	Medio Alto – Medio

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de datos provistos por las mismas escuelas en entrevistas realizadas en los años 2008 y 2009.

Como hemos dicho, las escuelas fueron elegidas como distintivas de cada uno de los niveles de agrupamiento de nuestra tipología de selección de casos y con posibilidad de ofrecer diversos matices de los modelos escolares católicos a los que aludimos en la

⁶⁵ A continuación nos referiremos al modo en que seleccionamos estas unidades educativas en particular.

presentación de este trabajo y que luego caracterizamos en la primera parte del mismo. Quisimos tener un criterio más extensivo que intensivo, mirando una mayor cantidad de escuelas que nos permitiera identificar algunas pautas comunes y los rasgos diferenciales. Somos conscientes que esa opción nos obstaculiza mirar más en profundidad a cada institución, pero creemos que nos permite trabajar mejor los tres modelos de educación católica y ponerlos a prueba.

Un primer elemento que llama la atención es que las escuelas católicas se concentran en los niveles alto y medio-alto, y medio, siendo solamente dos las instituciones que atienden a población de nivel bajo y urbano marginal. Al momento de realizar este estudio existían otros colegios que pertenecían a diversos modelos escolares católicos y que estaban asentados en zonas que atendían a la población más carenciada pero su oferta educativa poseía una particularidad que impedía incluirlos en la muestra del estudio: tales instituciones educativas alcanzaban solamente el Nivel Inicial y el Primario y en muy pocos casos cubrían el tercer ciclo de la EGB o la Escuela Secundaria Básica. Casi no había establecimientos del modelo escolar católico en el Nivel Polimodal en zonas de población de nivel socioeconómico bajo y marginal.⁶⁶ Definitivamente no encontramos ninguna del modelo escolar católico de mercado.

Una lectura de este dato nos hace repensar la posición de Siede (1995) para quien la Iglesia Católica tiende a ocuparse en forma primordial a los sectores acomodados en lo que hace a oferta educativa. De las diecisiete escuelas que integran la muestra, ocho atienden a sectores altos y medios-altos, siete atienden a sectores medios, y dos a sectores bajos y urbano-marginales. En esta clasificación, hay tres escuelas que reciben población más mezclada (1, 7 y 16) y hemos elegido ubicarlas en el nivel socioeconómico medio y una de ellas en forma compartida con el nivel alto y medio alto por razones ligadas más bien a tradición histórica del establecimiento y al capital cultural de la comunidad educativa. Es interesante observar que las tres son escuelas congregacionales.

⁶⁶ Mas adelante podrá verse que los dos establecimientos que hemos relevado y que atienden a población carenciada en el Nivel Polimodal de escolaridad son fundaciones recientes y no de larga data. En la actualidad y por cuestiones de política educativa, al reformarse la escuela secundaria bonaerense, los establecimientos educativos que tenían hasta el tercer ciclo de la EGB o la Escuela Secundaria Básica han tenido que optar entre quedarse solamente como escuela primaria o abrir una secundaria completa. Con esfuerzo, el sector católico parece estar inclinándose por la segunda opción, según datos del actual Vicepresidente de la Junta Regional de Educación Católica de la Diócesis en cuestión, entrevistado en diciembre del 2011.

Cuadro 4. Escuelas de la muestra ordenadas de acuerdo a la tipología establecida para esta investigación en el Cuadro 1.

	Nivel Socioeconómico Alto y Medio Alto	Nivel Socioeconómico Medio y Medio Bajo	Nivel Socioeconómico Bajo y Marginal.
Dependiente de clero diocesano	Escuela 17 Escuela 2	Escuela 3 Escuela 10 Escuela 12 Escuela 14	Escuela 15
Dependiente de congregación religiosa animada por un carisma en particular.		Escuela 7 ⁶⁷ Escuela 1 ⁶⁸ Escuela 16 ⁶⁹	Escuela 9
Creada y administrada por personas físicas y/o jurídicas con o sin fines de lucro.	Escuela 4 Escuela 5 Escuela 6 Escuela 8 Escuela 11	Escuela 13	

Fuentes: Elaboración propia sobre la base de datos provistos por las mismas escuelas en entrevistas realizadas en los años 2008 y 2009.

Llama la atención la existencia de dos “espacios vacíos” en este cuadro: el de las escuelas congregacionales que atienden a sectores altos y el de las escuelas de orientación católica que atienden a sectores bajos y urbano-marginales. En parte esto es consistente con la historia de la escolaridad católica desplegada en el capítulo segundo: las escuelas congregacionales originalmente tendieron a pensarse como opciones o bien de comunidades de inmigrantes, o bien para sectores medios y bajos.

Es interesante observar que las tres escuelas que atienden simultáneamente a alumnos de sectores medios-altos y medios-bajos son también congregacionales. Pero la tensión entre la tradición y el mercado ha generado la conformación de escuelas de élite

⁶⁷ Con relación a esta escuela cabe destacar que el grueso de la población pertenece a sectores medio-altos y medios y posee un alto capital cultural que las distingue de las otras dos.

⁶⁸ Esta escuela atiende también a sectores medio-altos y sectores medios-bajos.

⁶⁹ Esta escuela atiende también a sectores medio-altos y sectores medios-bajos

(Tiramonti y Ziegler 2008) que pertenecen a congregaciones religiosas: lo que originalmente estaba pensado para atender a una comunidad de inmigrantes (Otero 2011) como por ejemplo la irlandesa, que terminó socioeconómicamente más acomodada que otras, atrajo a poblaciones no inmigrantes de esa misma clase social y terminó funcionando en una lógica escolar más cercana en su funcionamiento al modelo escolar católico de mercado que al modelo escolar católico carismático.⁷⁰

En la diócesis/región educativa en la que realizamos nuestro estudio existen dos importantes establecimientos católicos pertenecientes al modelo escolar católico carismático que atienden exclusivamente a sectores altos de población. Ambas nos negaron la posibilidad de realizar este estudio allí.

Por otra parte, la ausencia de escuelas de orientación católica con fines de lucro destinadas a sectores bajos y urbanos marginales hablan también del momento en el que surgieron: la ola privatista de los años '60 y '90, orientadas a sectores altos. También, muy probablemente, habla de la falta de rentabilidad de la educación para los pobres, por lo cual sigue siendo atendida de manera central por las escuelas estatales o escuelas católicas que responden a los otros dos modelos escolares en cuestión y que recién en los últimos años destinan fuerzas a la educación secundaria en el tramo orientado lo que concuerda con datos muy recientes que señalan que va en aumento la escolaridad privada en los sectores sociales más bajos.⁷¹

Este sesgo de la muestra hacia los sectores altos y medios, que es parte de la orientación general de la educación católica, es un elemento que tendremos en cuenta en el análisis. Tendremos especial cuidado en describir las escuelas que atienden a sectores bajos, así como las escuelas que reciben población más heterogénea. Veamos ahora las

70 Prácticamente se han retirado los religiosos de la misma y han dejado en manos de consejos o "Boards" ciertas tomas de decisiones acerca del funcionamiento escolar. En el marco de las congregaciones se tratan de instituciones que cumplen con la función de recaudar dinero y así se sostienen las nuevas opciones que las congregaciones adoptaron en su opción preferencial por los pobres. No se ha modificado el "ethos escolar" y las demandas de clase social que se tienen sobre la escuela pero los consagrados ya no se encuentran allí realizando su actividad pastoral. Un ejemplo de este tipo de escuelas puede verse en el colegio "Michael Ham" perteneciente a la congregación femenina pasionista o el Cardenal Newman de la congregación de los Hermanos Cristianos. Esto sucede en la Argentina como apunta Grace (2007) porque estas mismas congregaciones en otros países aún atienden a poblaciones de escasos recursos en su oferta educativa.

71 De acuerdo a una nota publicada en el diario Clarín el pasado 23 de enero del corriente año hay un cambio paradigmático por el cual cada vez más los alumnos comienzan a estudiar directamente en escuelas privadas sin pasar por la escuela pública. Se basa en lo elaborado por el Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP) en base a un trabajo realizado sobre la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC: http://www.clarin.com/sociedad/educacion/chicos-inician-primera-escuelas-privadas_0_632936716.html

características de la muestra según los modelos de escolaridad católica presentados en el segundo capítulo.

Las escuelas 1, 7, 9 y 16 de la muestra son las unidades educativas pertenecientes al modelo escolar católico carismático. Si comparamos el número de unidades relevadas en función a las de los otros modelos escolares católicos se percibe que es menor y ello tiene más de una explicación: en primer lugar, la explicación reciente sobre escuelas congregacionales que atienden a sectores económicos altos y que funcionan con lógicas restrictivas en cuanto al ingreso de investigadores a las mismas.⁷²

Por otro lado, en esta diócesis/región educativa en particular se combinan dos circunstancias: 1) un clero de fuerte impronta secular⁷³ que prefirió no incorporar nuevas congregaciones religiosas en su tarea pastoral sino mantener las existentes y previas al momento fundacional de la diócesis –es decir el año 1957- y así centralizar en la labor de ese mismo clero y de algunos laicos la misión educativa de la Iglesia y 2) a que posiblemente por estas mismas razones –y como surge en el desarrollo de la tesis- este Obispado fue tomando escuelas católicas congregacionales a medida que los religiosos las dejaban.

Dicho esto, proseguimos con la descripción de estas unidades pertenecientes al modelo escolar católico carismático: en el caso de las tres primeras son instituciones educativas que en la zona en que se encuentran tienen una trayectoria notable: la escuela 1 deriva de una congregación nacida en 1885 y cuyo colegio en la diócesis/región educativa en que hemos hecho nuestra indagación comenzó su tarea en 1953. El colegio 9 también proviene de una institución educativa muy inserta en su comunidad zonal que abrió como escuela en el año 1906 pero que venía funcionando localmente como congregación desde 1881 en la zona. Finalmente el colegio 7 pertenece a una congregación educadora de raigambre; tiene más de setenta y cinco de trayectoria educativa en el barrio en el que se encuentra y en el marco de una congregación que

⁷² La respuesta de una directiva de una de estas instituciones para denegar el permiso de entrada a ese establecimiento se circunscribió discursivamente a la necesidad de proteger la seguridad de los alumnos que concurren a ese colegio, la que evidentemente creían que podría verse afectado por un estudio académico.

⁷³ Según expresiones escuchadas a los dos sacerdotes entrevistados en el año 2008 y que en ese momento se encontraban a cargo de la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis en cuestión. Al hablar en particular del modelo escolar católico eclesial en el capítulo sexto de este trabajo se podrán analizar en profundidad las miradas de estos presbíteros sobre las interacciones entre clero secular y congregaciones religiosas en la diócesis en cuestión.

cuenta con más de doscientos años de existencia

Figura 1. Fotografía que contiene el edificio del Colegio 7 perteneciente al Modelo Escolar Católico Carismático.



El último colegio congregacional visitado por nosotros –colegio 16- es una fundación más tardía, que es parte del acompañamiento de unas religiosas al desarrollo de un barrio muy pobre al cual comenzaron a asistir en su nivel inicial y primario/EGB y que recién en el año 2004 ante la demanda de vecinos -cuyos hijos comenzaron a poder cursar el Nivel Polimodal y tener la formación secundaria en forma completa- pudieron concretar ese paso en la escolaridad de la institución.⁷⁴

Los establecimientos educativos 2, 3, 10, 12, 14, 15 y 17 conforman la muestra relativa al modelo escolar católico eclesial. Son colegios de pertenencia directa del Obispado del lugar y algunos están asociados a grupos educativos y otros a parroquias vecinas administradas por el Clero Diocesano, pero existe una particularidad notable en

⁷⁴ Este dato se condice con lo explicado anteriormente sobre la opción de las escuelas católicas que atienden a poblaciones socioeconómicas bajas y marginales de concentrarse en el nivel inicial y primario de educación. La opción por la escuela secundaria es relativamente nueva y se debe fundamentalmente a dos razones: la necesidad de contar con el título para el mercado de trabajo y la obligatoriedad del Nivel Secundario prescripta por el Estado.

ellos. Tanto el colegio 2 como las instituciones 10, 12 y 14 pertenecieron originalmente a congregaciones como las que fundaron y actualmente administran los colegios del modelo escolar precedentemente descrito. El colegio 2 fue fundado en el año 1912 por la misma congregación que el colegio 7 pero fue dejado en manos de la diócesis en el año 1978; el colegio 10 perteneció a una congregación femenina que a fines de los años noventa debió cederlo al Obispado por no poder atenderlo por cuestiones vocacionales, lo mismo que el colegio 12 que fue dejado en manos del Obispado en el año 1988 en el marco de un proceso de transición de la congregación masculina fundadora.

Figura 2. Fotografía que contiene el edificio del Colegio 12 perteneciente al Modelo Escolar Católico Eclesiástico.



El colegio 14 también perteneció a una congregación de fuerte impronta local que en la misma época que el colegio 12 decidió quedarse con uno solo de los dos colegios que tenía a su cargo y lo cedió al Obispado a este que relevamos. Algo similar ocurre con el colegio 17 que terminó anexado al colegio 2 en el marco de un grupo educativo.

Todos estos colegios estaban fuertemente impregnados por el carisma de la congregación que lo fundara, y en estos años han tenido experiencias de reestructuración de ese carisma a la luz de lo diocesano y/o de pérdida de la identidad tradicional.

Los colegios surgidos exclusivamente en el esquema de la diócesis tienen orígenes muy diversos. El colegio 3 nace de la obra de un sacerdote, pionero en una zona de la diócesis, con una comunidad que lo siguió fuertemente y que a modo de cacique organizó la vida escolar del colegio. Cuando este sacerdote llegó a anciano y fue reemplazado, comenzaron una serie de luchas internas entre el Obispado y el colegio que aún en la actualidad no han sido del todo resueltas. Tanto los colegios de origen congregacional como este colegio parroquial pero a merced del carisma del presbítero conductor de alguna manera labraron luchas por la legitimidad y por el control de sus unidades en los términos expuestos por Bourdieu (2006). Finalmente, el colegio 15 fue creado por la diócesis en un intento de dar una respuesta similar a una comunidad muy pobre que la que brindarían las hermanas del colegio 16. Solamente abre el Nivel Secundario para evitar que los alumnos del barrio desertaran su escolaridad al finalizar el Nivel Primario, y estuvo durante años en las manos de un sacerdote que también operó lógicas internas en el ejercicio del poder de la escuela y que tuvo que ser reemplazado por razones escandalosas que pasaron a la justicia, siendo ése un peso para los sacerdotes y laicos que han intentado continuar tal obra.

Las escuelas del tercer modelo escolar católico que hemos llamado de mercado (colegios 4, 5, 6, 8, 11 y 13) son todas fundaciones muchos más tardías que las anteriores, salvo el caso de la escuela 13. Eso se debe a que esta institución en particular fue fundada por una congregación de religiosas femeninas que tuvo al colegio a su cargo durante más de 80 años pero al tener que dejarlo en manos del Obispado -por carencia de vocaciones religiosas y ante la forma en que el Obispado se estaba haciendo cargo de otros colegios similares como el 10 y 12 que hoy responden como diocesanos y específicamente del colegio 17 que ellas fundaron y que dejaron previamente al Obispado del lugar- decidieron darlo en locación a tres docentes de trayectoria educativa allí para que no pierda la inspiración de la escuela que entregaban; así es como surge este colegio de orientación católica pero ligado a un carisma en particular.

La escuela 11 es una sociedad que se organizó cuando el sacerdote que implementó la diocesanización del colegio 2 del modelo escolar católico eclesiástico fue desplazado de ese lugar y por ende una serie de familias cercanas a su figura decidieron emprender una nueva escuela con otras miradas sobre lo católico, lo bilingüe y lo académico.

Figura 3. Fotografía que contiene el edificio del Colegio 11 perteneciente al Modelo Escolar Católico de Mercado.



Las restantes escuelas son del movimiento que hemos desarrollado en el capítulo sobre la historia de la educación católica de nuestro país: surgieron en el marco de una apertura de escuelas en manos de particulares con o sin fines de lucro, a partir de la experiencia del gobierno de Juan Domingo Perón. De alguna manera esto se percibe especialmente en los colegios 4 y 8, fundados por la misma persona jurídica –una fundación sin fines de lucro y ligada a una prelatura eclesiástica muy reconocida como es el Opus Dei- y que también tenían entre sus intenciones preservar a la juventud de

otros “fantasmas” como el ateísmo y el marxismo; las escuelas 5 y 6 pertenecen a la misma familia, que decidió fundar un colegio de mujeres y otro de varones respectivamente (al igual que los colegios 4 y 8). Propugnan lo que se llama la educación diferenciada por sexos, y tienen los cuatro colegios alto interés por la formación religiosa y bilingüe aunque en el caso de los colegios 5 y 6 son pertenecientes a personas físicas con fines de lucro (originalmente una familia que luego abrió puertas a otros dueños). Todos estos emprendimientos atienden a poblaciones que encontramos en los niveles más altos socioeconómicos, y sólo el que deriva de un origen carismático atiende a una población más humilde. Pero en la diócesis relevada no hay ningún colegio del modelo escolar católico de mercado que atienda a la población de niveles socioeconómicos medio bajo, bajo y marginal. Cabe señalar que sí existen algunos emprendimientos privados que atienden a esas poblaciones, pero no son católicos sino laicos o de otras confesiones.

Un elemento que nos parece interesante retomar en este momento es algo señalado por Grace (2007) y que incluyéramos en la introducción de este estudio. Este especialista en educación señala la importancia de analizar cómo en distintas unidades escolares católicas se pueden haber generado –a través de su cultura escolar- prácticas y/o discursos que evidencian escenarios de integración, adopción, rechazo, localización y/o incorporación acrítica del pensamiento de la Iglesia institucional. A través de los hallazgos que han surgido en el trabajo de campo con relación a la fuerte presencia de las congregaciones religiosas en el origen de las escuelas católicas, aún cuando ellas hayan derivado a distintos modelos escolares católicos, es apropiado considerar si las unidades educativas que hemos relevado reiteran algunos de los comportamientos descritos por Grace (2007) y describir cuáles son las estrategias que han puesto en juego los actores de cada modelo escolar católico, en particular cómo se han ido posicionando respecto al carisma que inicialmente los unía, y las redes que entablan entre ellos en el subsistema educativo de la educación católica.

Finalmente queremos hacer un señalamiento que a nuestro juicio gravita en la descripción del trabajo de campo que ponemos a consideración en este trabajo. En cada institución se pactaron los correspondientes “permisos de entrada” que dieron lugar al desarrollo de esta indagación, pero fueron realizándose ajustes conforme las instituciones fueron demandando mayor privacidad y anonimato. Por ejemplo,

originalmente se pensó trabajar en la línea de la sociología visual de Prosser y Warburton (1999), y por eso en nuestro trabajo de campo pudimos sacar fotografías de los espacios y de los actores sociales inmersos en la cotidianidad de las escuelas relevadas. Pero en algunas instituciones se plantearon objeciones a los registros escritos y visuales, y eso limitó la labor del investigador sobre todo en los rituales de formación y en la presencia en aulas durante el dictado de clases. Ello llevó a que no contemos con la misma información para todas las escuelas.

Por eso, este trabajo no pretende ni comparar ni cruzar en las cuatro áreas temáticas de nuestra investigación a los diecisiete establecimientos educativos visitados. Preferimos –aún con las limitaciones que eso nos conlleva- circunscribirnos a ofrecer un registro de singulares imágenes, hechos, procesos, miradas, comportamientos, proyectos, entre otros elementos, que tienen existencia en el mundo de las escuelas católicas, y a trabajar las encuestas a docentes y directivos que contienen información comparable. A pesar de estas limitaciones, creemos que lo hallado por nuestra investigación puede constituir un aporte relevante tanto por la escasez de investigaciones sobre este tema, como por proveer una base amplia de reflexiones que esperamos sea enriquecida y elaborada de manera más completa por otros investigadores en su propia senda de indagación.

4.3. Instrumentos y técnicas de recolección de datos utilizados.

Previo al trabajo de campo, los instrumentos diseñados para la investigación fueron probados en otra institución escolar católica, una escuela católica parroquial de la misma diócesis que no estaba seleccionada en las tríadas. En dichos instrumentos y en función del abordaje cualitativo⁷⁵ adoptado para la tarea, se incluyeron cuestionamientos que nos ayudaran a procesar datos relativos a las áreas temáticas a las que hemos hecho referencia. Las dimensiones analizadas fueron ya reseñadas en el tercer capítulo, pero reiteramos que buscamos indagar cuatro aspectos de la cultura escolar en cada institución: la dinámica relacional entre los actores, las propuestas curriculares, los rituales y el “régimen de apariencias”.

75 Sautú (2003) menciona que la investigación cualitativa se apoya en la idea de la unidad de la realidad y por ello la considera holística. Justamente se refiere a que en los estudios que tratan con colectivos -como la escuela- es necesario conocer el funcionamiento del conjunto y esto demanda la búsqueda de una respuesta de este estilo y que a la vez trabaje con la perspectiva de los diversos autores. (Sautú 2003:56).

En cada una de las instituciones escolares involucradas se hicieron observaciones durante sucesivas visitas. Se elaboraron y tomaron cuestionarios a alumnos que cursaron durante el año 2008 el segundo año y/o el tercer año del Nivel Polimodal de estas comunidades escolares. A efecto del procesamiento de los datos, elegimos no más de veinte cuestionarios por cada unidad educativa, teniendo presente el sexo de los entrevistados -en forma proporcional- así como la antigüedad en la escuela de los alumnos -de acuerdo a las características de cada matrícula-.⁷⁶ Cabe decir que los cuestionarios se tomaron a todos los alumnos de una clase entera que cursara el segundo o el tercer año del Nivel Polimodal de estas comunidades escolares.

Fueron encuestados un total de 324 adolescentes en las 17 escuelas seleccionadas. El 52% de ellos tenían 17 años y eran mayores de esa edad el 31,5% de los jóvenes (18-19 años) y menores de esa edad el 16,5 % (15 y 16 años). En cuanto al sexo, un 50% de la muestra correspondió al masculino y al femenino. El 75% de los encuestados se encontraban cursando el 3er. Año Polimodal de la escolaridad media y el 25% restante se encontraba en 2do. Año Polimodal.

Planteamos dos tipos de entrevistas en profundidad durante el trabajo de campo de esta indagación. Por un lado, en los establecimientos educativos que conforman la muestra, fueron sostenidas con los directivos y con algunos docentes en función de algunos criterios establecidos con relación al conocimiento y relación con la cultura escolar de cada institución. Un elemento determinante fue que los docentes debían tener al menos cinco años de antigüedad en la escuela, lo que marca un momento de estabilización de la docencia y la pertenencia institucional. En todos los establecimientos educativos entrevistamos al Director del Nivel Polimodal del colegio; en algunas otras escuelas que tenían más de un directivo (ya sea general o para ese nivel -vicedirectores, coordinadores de disciplina, orientadores, entre otros) también lo consultamos de modo complementario a los dichos del directivo que tenía a su cargo la conducción específica del Nivel Polimodal. En cuanto a los docentes fueron

⁷⁶ Un dato que arrojó la selección de esta muestra nos permitió ver cuáles eran los colegios de mayor movilidad poblacional durante toda su escolaridad y cuáles son los colegios más estables en lo que respecta a la antigüedad de su matrícula. Eso hace que haya colegios que tienen la mayoría de sus alumnos desde el Nivel Inicial y otros que reflejan muchos ingresos en el Nivel Secundario. Estos datos serán objeto de análisis más adelante.

entrevistados como mínimo dos docentes por cada establecimiento y cómo máximo cuatro de ellos. Tuvimos en cuenta a su vez el sexo de los mismos. Se realizaron en total treinta entrevistas a directivos y cincuenta entrevistas a docentes (lo que incluye a algunos preceptores).

Asimismo y en función de lograr un mayor conocimiento del subsistema educativo católico de esta diócesis/región educativa, entrevistamos a cuatro responsables de la Junta Regional de Educación Católica de esta diócesis/región educativa, a una supervisora jefe de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires de la misma región (actualmente en retiro). También realizamos entrevistas con informantes clave del campo educativo católico que nos ayudaron a entender el desarrollo de la educación católica y los problemas de la investigación (diferenciación social, tradición educativa y dinámicas de mercado). Todos estos sujetos tienen voz y experiencia relevante para afirmar y/o desechar algunos de nuestros supuestos y conclusiones.

Finalmente analizamos idearios, proyectos educativos, planificaciones y otros documentos escolares que nos permitieron obtener elementos de la cultura escolar de estas unidades católicas relevadas.

Las encuestas y entrevistas fueron analizadas con algunas técnicas estadísticas simples y sobre todo con un método cualitativo-descriptivo en torno a las categorías de análisis que buscábamos relevar. Tuvimos en cuenta que los cuestionarios y entrevistas son técnicas de recolección de datos que deben analizarse cruzando la información con otras fuentes –ya sea observaciones, otras entrevistas, documentos o literatura secundaria-. Compartimos lo que señala Dussel (2007) sobre los recaudos metodológicos que deben tenerse al trabajar con estas técnicas de investigación:

...[L]a entrevista puede considerarse un “género” en el que la autenticidad aparece mediada por múltiples elementos, entre ellos la experiencia de entrevistas mediáticas y el uso y abuso del testimonio personal como perspectiva de narración de sí mismo... (Arfuch, 1998).

También podría mencionarse otra limitación intrínseca, que es la comprobada tendencia a que los entrevistados tienden a declarar como propias las opiniones que creen convenientes y compartidas por la mayoría. Este fenómeno, que muestra el peso

de la cultura sobre el individuo y que es conocido como “deseabilidad social” (Corbetta, 2003), explica posiblemente parte de la apreciación personal al referirse a instituciones y prácticas tan valoradas socialmente como la escuela y la educación en general. (Dussel, 2009:74). Los resultados se presentan en los capítulos que siguen.

CAPITULO 5

ACTORES Y EXPERIENCIAS EN LAS ESCUELAS CATÓLICAS: PRIMEROS ELEMENTOS PARA CARACTERIZAR LA MUESTRA

El objetivo de la tesis es describir la cultura escolar en los centros escolares católicos que fueron unidades de análisis de esta indagación, y en los capítulos que siguen presentaremos los hallazgos de la investigación. En los siguientes capítulos (sexto, séptimo y octavo) se analizarán en detalle cada uno de los modelos escolares tipificados. En este capítulo, queremos realizar una presentación general de algunos datos, sobre todo a partir de las encuestas administradas a estudiantes, que dan algunas pautas sobre el clima y la experiencia escolar en estas escuelas.

Uno de los aspectos que nos interesa relevar tiene que ver con el cotidiano escolar. A través del análisis de las normas escolares, la indagación de las costumbres culturales de los institutos educativos, la descripción de algunas pautas de conducta y relación de los actores principales en las escuelas católicas, la observación de los momentos de crisis y conflictos que se vivieron en estas comunidades, y la indagación sobre las resistencias y los posibles desenlaces de procesos en curso (Rockwell 2009), hemos intentado conocer lo cotidiano como aspectos de una realidad social en permanente proceso de construcción y reconstrucción. Para esto hemos observado en estas escuelas católicas a los sujetos, espacios y experiencias concretas que suceden en las mismas. Coincidimos con Gvirtz et al (2008) en que

...la realidad escolar ya no puede ser pensada como algo homogéneo, sin fisuras o discontinuidades o, incluso, la articulación hegemónica. La escuela ya no es una caja negra, es un espacio de construcción, de articulación y de ruptura... (Gvirtz et al 2008:99)

Desde ese lugar buscamos describir algunas regularidades de estas instituciones educativas en el marco de continuidades y interrupciones que afectan a la identidad de toda escuela y de este tipo en particular.

Esta clave de lectura de la escuela católica revela una posición que no es usualmente registrada en los discursos formales de la Iglesia Católica, aunque se revele en ciertas prácticas. Posiblemente esto se deba a que a la jerarquía de la Iglesia Católica

y algunos laicos más consustanciados con ella les cuesta admitir posibles diferencias internas, que sin embargo son evidentes en el desarrollo histórico ya expuesto. Ha primado en el mundo de la educación católica una concepción por la cual la Iglesia Católica se suele posicionar ante la presencia constante de un “enemigo externo” que la acecha y cuestiona destructivamente. En consecuencia, una estrategia a la que ha recurrido para no quedar debilitada ha pasado por fortalecer en discursos y prácticas lo que une y, en la medida de lo posible, no tratar públicamente ni problemas ni diferencias internas, tal como lo señala Grace (2007)

...En el discurso formal sobre la educación católica, siempre se han resaltado la vocación, el idealismo, el consenso, el servicio y la unidad, y se ha evitado o reprimido el reconocimiento de las luchas y los conflictos internos por considerárselos poco edificantes y potencialmente perturbadores para los fieles. Esta marcada inhibición de la articulación de los problemas, los conflictos y las luchas internas (que existen debido a múltiples razones) ha tenido distintas consecuencias, una de las cuales ha sido la proyección de una imagen de la educación católica demasiado consensuada e idealizada. El valor que se obtiene de aplicar a la educación católica el concepto de Bourdieu sobre “campo de fuerzas” es que obliga a los docentes católicos a reconocer luchas internas todavía más profundas, que en la actualidad están disimuladas bajo la estructura superficial de unidad de consenso... (Grace 2007:56)

En algunos momentos de nuestra elaboración, hemos optado por abordar el conflicto para poder conocer y describir más adecuadamente a los sujetos, experiencias y escenarios particulares que conforman la vida de las escuelas católicas.

5.1. Sobre los alumnos de las escuelas católicas relevadas.

A efecto de enmarcar la muestra de alumnos relevada, ofrecemos algunos datos vinculados a la misma y que permiten su contextualización. En la región educativa que alberga a la diócesis en la que hemos realizado esta indagación -de acuerdo a datos del INDEC elaborados en base al Censo Nacional de Población y Vivienda 2001 junto a estadísticas del año 2004 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires generadas a través de su Dirección Provincial de Planeamiento y su Dirección de Información y Estadística-, la matrícula total era de 295.609 alumnos, de los cuales 138.511 concurrían a 195⁷⁷ establecimientos educativos privados.

⁷⁷ Hay una diferencia entre la cifra de escuelas privadas en el 2004 (195) y la que nosotros relevamos en el 2008 (160). No sabemos a qué atribuir esto aunque posiblemente haya alguna disparidad en los criterios de clasificación de las escuelas privadas. Por ejemplo la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires interpreta como escuela privada a las que pertenecen a los municipios, que a nuestro juicio son personas jurídicas de carácter estatal y no privado. Nosotros optamos por trabajar con ambos datos exponiendo la divergencia. Otra cuestión puede tener que ver en que hay escuelas cuyo tercer ciclo de la Educación General Básica o Escuela Secundaria Básica funcionaba en el año 2008 articulado con el Nivel Primario y no tantos con el Nivel Polimodal, que es aquél en el que nos enfocamos en esta indagación.

Sobre esta base podemos decir que poco más del 10% de la matrícula total de la escuela privada en la Provincia de Buenos Aires se encuentra ubicado en la diócesis o región educativa que estudiamos. Entre ellos, están los 22.480 alumnos que conformaban la matrícula de la escuela privada en lo que hace al Nivel Polimodal.

Los alumnos encuestados⁷⁸ fueron 324 adolescentes: el 52% de ellos tenían 17 años y eran mayores de esa edad el 31,5% de los jóvenes (18-19 años) y menores de esa edad el 16,5 % (15 y 16 años). En cuanto al sexo, debido a que fue un criterio buscado intencionalmente, la muestra se repartió en el 50% masculino y 50% femenino. El 75% de los encuestados se encontraron cursando el 3er. Año Polimodal de la escolaridad media y el 25% restante en 2do. Año Polimodal.

En lo que hace a la edad de los alumnos encuestados, si bien es evidente que la misma se debe ubicar en el rango de los 16 a los 19 años -por estar en la última etapa de escolaridad secundaria-, los datos obtenidos nos permiten sacar algunas conclusiones con relación a la composición interna de la muestra.

Las edades pueden asociarse a niveles más altos de repitencia o de trayectorias escolares discontinuas, influenciadas por el nivel socioeconómico. Nos interesa especialmente mirar las diferencias entre escuelas, las cuales podrían estar vinculadas a estrategias pedagógicas (ya sea expulsivas o de inclusión), o a la población socio-económica que reciben.

En el siguiente cuadro, además de ver la edad de los alumnos encuestados, podremos conocer de manera particular cuáles son aquellos colegios en los que al menos el 50% de la población encuestada posee dieciocho años o más. A la altura del año en que tuvo lugar este relevamiento (septiembre/noviembre del 2008), la edad teórica del grupo debería haber sido menor.

78 En función de nuestros intereses, la mayoría de los alumnos que respondieron el instrumento de recolección de datos presentado se encontraba cursando el 3er. año Polimodal en el año 2008. La elección en particular de este grupo tiene que ver con que quisimos relevar su mirada de "cuasi-egresados", de alumnos que estaban en el final de un ciclo de estudios, lo que nos pareció ideal para el registro de la cultura escolar de estos establecimientos educativos religiosos católicos.

Cuadro 5. Edad de los alumnos encuestados en las escuelas públicas de gestión privada católicas de Nivel Secundario -Polimodal- en la diócesis/región educativa que integran la muestra discriminados por unidad educativa.

Colegio	Total	Edad			
		16 años	17 años	18 años	19 años
Encuestados					
Colegio 1	19	0%	58%	42%	0%
Colegio 2	20	0%	80%	20%	0%
Colegio 3	11	0%	91%	9%	0%
Colegio 4	20	30%	45%	25%	0%
Colegio 5	20	0%	65%	35%	0%
Colegio 6	20	50%	30%	15%	5%
Colegio 7	20	15%	80%	0%	0%
Colegio 8	15	73%	20%	7%	0%
Colegio 9	20	0%	45%	25%	30%
Colegio 10	20	10%	25%	50%	15%
Colegio 11	20	5%	45%	50%	0%
Colegio 12	20	55%	40%	5%	0%
Colegio 13	20	0%	50%	45%	5%
Colegio 14	19	37%	58%	5%	0%
Colegio 15	20	0%	60%	40%	0%
Colegio 16	20	0%	40%	60%	0%
Colegio 17	20	0%	45%	45%	10%
Total	324	16%	51%	29%	4%

Fuente: Elaboración propia sobre datos obtenidos en el trabajo de campo durante el año 2008

Puede decirse que, en general, los colegios católicos que representan a poblaciones de nivel socioeconómico alto y medio alto (colegios 2, 4, 5, 6, 8 y 11) tienen alumnos que concuerdan en la edad de la cohorte ideal de acuerdo a lo previsto en la normativa. Esta observación es consistente con el trabajo de Dussel y otros (2007) que indica la existencia de una trayectoria escolar con menores sobresaltos en los sectores medios y altos, y de una más irregular, con repitencia y sobreedad, en el sector socioeconómico más bajo. Se puede inferir que estas escuelas han logrado resultados exitosos en términos académicos con respecto a sus alumnos pero desde otra mirada podemos decir que las escuelas católicas relevadas pertenecientes al nivel

socioeconómico medio bajo, bajo y marginal tienen más problemas para retener a los adolescentes, probablemente por la presencia de los dos elementos: una disminuida oferta educativa junto a mayores dificultades de las familias en el sostenimiento de la escolaridad de los niños y adolescentes. (Tenti Fanfani 2007). Lo que es evidente es que la sobreedad se presenta más claramente en la población de las escuelas católicas de menores recursos.

Pero la repitencia y sobreedad no se explican solamente por el nivel socioeconómico. Refieren también a prácticas expulsivas que algunas escuelas asocian con la calidad educativa. Por ejemplo, a través de testimonios de los alumnos pudimos reconocer que los alumnos que repiten en el Colegio 2 no pueden permanecer en el mismo establecimiento, pero sí en cambio pueden continuar sus estudios en el Colegio 17 –que pertenece al mismo grupo educativo⁷⁹ y que recibe repitentes del colegio 2, pero no lo hace de otros colegios vecinos-. Así se observa que el colegio 17 posee más alumnos con sobreedad con relación a otros del mismo nivel socioeconómico. No es éste el único caso. El colegio 10 también muestra una sugestiva población con sobreedad y -al igual que el colegio 17- recibe alumnos repitentes de otros colegios pero también es receptor directo de alumnos repitentes de un colegio que pertenece a un grupo educativo común con el colegio 10 y que no admite repitentes. Es curioso observar que se trata de colegios diocesanos.

A su vez, otros datos llaman la atención. En el colegio 9 de origen congregacional y que atiende a una población de nivel socioeconómico bajo y marginal, la sobreedad supera el 50% por ciento estimado. Ahora bien, en el colegio 15 que atiende a la misma población pero que pertenece al Obispado en cuestión, la sobreedad no es tan llamativa. Podría deberse a que la escuela diocesana aplica políticas de promoción sociales y escolares⁸⁰ tal vez más logradas que en la primera⁸¹, pero también puede especularse

⁷⁹ Hasta la fecha ha sido una política de gestión educativa propia de la Junta Regional de Educación Católica de la Diócesis relevada agrupar una serie de colegios pertenecientes al Obispado –algunos por criterio de vecindad, otros por criterios organizativos ya que se encuentran muy distantes entre sí y atienden poblaciones de niveles socioeconómicos muy diversos, etc.- en grupos educativos. Ellos tienen una dirección general que administra a los diferentes establecimientos escolares y pueden fijar pautas comunes para todos los colegios que lo integran sobre requerimientos pedagógicos, religiosos, administrativos, etc. Esto va más allá de si los colegios miembros del grupo educativo comparten tradiciones, historias o clase social. Tales datos surgen de los testimonios de las directoras entrevistadas de las escuelas 2 y 17 respectivamente.

⁸⁰ Un elemento distintivo encontrado en el colegio 15 y que no observamos en ningún otro establecimiento visitado es la existencia dentro del establecimiento escolar de una guardería para los hijos de las alumnas que se embarazaron durante su itinerario formativo y que han decidido criar a sus hijos al mismo tiempo que continuar sus estudios secundarios.

que tal vez por razones socioeconómicas –u otras- la sobreedad no es significativa porque la deserción temprana es mayor.

En lo que hace al sexo de estos alumnos, pareció importante generar respuestas que representen las diferentes visiones que podrían tener varones y mujeres. Así es como llegamos a la mitad de encuestados de cada sexo, variando porcentajes por colegio por su matrícula. Señalamos que los colegios 4, 5, 6 y 8 no son mixtos y por eso incluimos dos escuelas por sexo que educan en forma diferenciada

Cuadro 6. Sexo y curso de los alumnos encuestados en las escuelas públicas de gestión privada católicas de Nivel Secundario -Polimodal- en la diócesis/región educativa que integran la muestra del estudio.

Colegio	Sexo		Curso	
	M	F	2° Pol	3° Pol
Colegio 1	68%	32%	0%	100%
Colegio 2	45%	55%	0%	100%
Colegio 3	45%	55%	0%	100%
Colegio 4	100%	0%	35%	65%
Colegio 5	100%	0%	0%	100%
Colegio 6	0%	100%	55%	45%
Colegio 7	45%	55%	20%	80%
Colegio 8	0%	100%	100%	0%
Colegio 9	40%	60%	0%	100%
Colegio 10	45%	55%	30%	70%
Colegio 11	45%	55%	0%	100%
Colegio 12	50%	50%	95%	5%
Colegio 13	45%	55%	0%	100%
Colegio 14	53%	47%	100%	0%
Colegio 15	55%	45%	0%	100%
Colegio 16	50%	50%	0%	100%
Colegio 17	45%	55%	0%	100%
	50%	50%	25%	75%

Fuente: Elaboración propia sobre datos obtenidos en el trabajo de campo durante el año 2008.

81 Como tenemos dicho, no existían a la fecha de realización de este estudio en la región educativa elegida, escuelas de “orientación católica” que tengan nivel secundario completo y que atiendan a la población de nivel socioeconómico bajo y marginal. Esta circunstancia impide incluir en la comparación a este tipo de escuelas católicas.

Fue importante lograr componer una muestra que refleje percepciones tanto de varones y de mujeres en similares cantidades. Podemos también obtener consideraciones con relación a esas cantidades y cualidades. Es llamativo ver que en los colegios que reciben población del nivel socioeconómico medio bajo, bajo y marginal (colegios 1, 9, 13, 14, 15 y 16) que hay una gran cantidad de varones con respecto a las mujeres entre quienes han sido encuestados. Esto puede permitirnos inferir que estas escuelas católicas logran captar a los varones en la búsqueda de la consecución de los estudios secundarios más que a las mujeres, lo que podría deberse a la necesidad que tiene el título secundario para el mundo del trabajo, y a que las mujeres posiblemente por razones de formar pareja y/o familia postergan sus estudios dilatándolos en el tiempo. También podría deberse a estrategias familiares que priorizan la escolaridad de sus hijos varones en escuelas privadas, antes que las de sus hijas mujeres.

Otro rubro que nos pareció de interés a efecto de comprender las respuestas de quienes participaron en esta investigación fue la conformación de esta población en lo que hace al nivel educativo alcanzado tanto por su padre como por su madre y evidenciarlo en forma discriminada. Aquí queda espacio para la reflexión a partir de las ideas expuestas en trabajos como el de Kessler (2002) y el de Tiramonti y Ziegler (2008). Existe una segmentación social que afecta a las generaciones, de modo tal que, pese a poder verse movimientos de promoción social con respecto a sus padres, el nivel educativo alcanzado por padre o madre suele determinar el tipo de escuela católica a la que acceden sus hijos, no registrándose –al menos en estas escuelas católicas relevadas– importantes fluctuaciones en los circuitos educativos conformados.

En lo que al máximo nivel educativo de los padres de estos alumnos encuestados, los porcentajes en el caso masculino indican que más del 60% de ellos tienen estudios de Nivel superior, universitario y postgrado, lo que algún modo indica que la población que concurre a este tipo de establecimientos educativos católicos posee un nivel sociocultural importante en su núcleo familiar. A nivel global, no hay grandes diferencias con los porcentajes de las madres de los encuestados salvo que es más amplia la cantidad de mujeres con última formación en el Nivel Superior mientras que disminuye el universitario. Podemos interpretar así que un interesante porcentaje de mujeres que son docentes envían sus hijos a la escuela privada de origen católico. En otro orden de cosas, se puede pensar en una continuidad entre máximo nivel educativo

alcanzado y nivel socioeconómico de la población que asiste a la escuela. Un último dato significativo proviene de los cuadros desagregados por colegio: el 9% de padres de los alumnos encuestados que solamente alcanzaron como máximo nivel educativo al primario se configura primordialmente con la masa de adultos que integran la comunidad educativa de las escuelas 9 y 15 que son justamente las que atienden a la población de escasos recursos. De esta manera parece reforzarse la atribución de educación de elite a la educación católica tal como lo hacen Siede (1995), Grace (2007) y otros autores.

Cuadro 7. Máximo nivel educativo alcanzado por el padre de los alumnos encuestados en las escuelas investigadas en forma global y discriminado por colegios respectivamente.

Colegio	Nivel Educativo Padre					
	Primario	Secundario	Terciario	Universitario	Posgrado	No contesta
Colegio 1	0%	37%	11%	37%	0%	16%
Colegio 2	0%	10%	5%	75%	10%	0%
Colegio 3	0%	45%	27%	27%	0%	0%
Colegio 4	0%	5%	0%	80%	15%	0%
Colegio 5	0%	20%	0%	70%	10%	0%
Colegio 6	0%	15%	5%	55%	15%	10%
Colegio 7	0%	15%	20%	50%	10%	5%
Colegio 8	7%	13%	7%	33%	40%	0%
Colegio 9	55%	30%	0%	0%	0%	15%
Colegio 10	0%	35%	5%	55%	0%	5%
Colegio 11	0%	10%	5%	60%	25%	0%
Colegio 12	0%	20%	5%	70%	5%	0%
Colegio 13	0%	35%	10%	50%	0%	5%
Colegio 14	11%	63%	11%	11%	0%	5%
Colegio 15	60%	35%	0%	0%	0%	5%
Colegio 16	15%	40%	10%	35%	0%	0%
Colegio 17	0%	20%	10%	65%	5%	0%
	9%	26%	7%	46%	8%	4%

Fuente: Elaboración propia sobre datos obtenidos en el trabajo de campo durante el año 2008

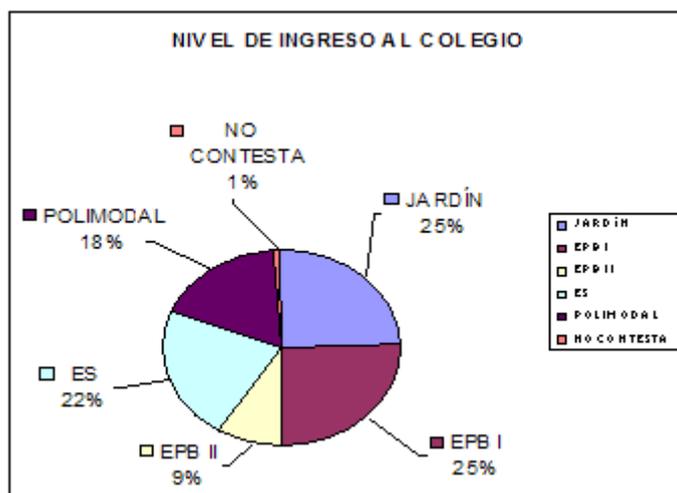
Cuadro 8. Máximo nivel educativo alcanzado por la madre de los alumnos encuestados en las escuelas investigadas en forma global y discriminado por colegios respectivamente.

Colegio	Nivel Educativo Madre					
	Primario	Secundario	Terciario	Universitario	Posgrado	No contesta
Colegio 1	0%	32%	21%	37%	0%	11%
Colegio 2	0%	10%	15%	70%	5%	0%
Colegio 3	0%	55%	27%	18%	0%	0%
Colegio 4	0%	20%	10%	70%	0%	0%
Colegio 5	0%	15%	30%	45%	5%	5%
Colegio 6	0%	15%	5%	70%	0%	10%
Colegio 7	0%	10%	35%	45%	10%	0%
Colegio 8	7%	7%	20%	53%	7%	7%
Colegio 9	35%	40%	5%	5%	0%	15%
Colegio 10	0%	25%	15%	60%	0%	0%
Colegio 11	0%	15%	30%	35%	20%	0%
Colegio 12	5%	10%	15%	70%	0%	0%
Colegio 13	0%	40%	20%	25%	10%	5%
Colegio 14	5%	47%	32%	16%	0%	0%
Colegio 15	40%	50%	0%	0%	0%	10%
Colegio 16	0%	50%	35%	15%	0%	0%
Colegio 17	0%	20%	30%	45%	5%	0%
	6%	27%	20%	40%	4%	4%

Fuente: Elaboración propia sobre datos obtenidos en el trabajo de campo durante el año 2008

En cuanto al ingreso de los alumnos en la vida escolar de estas comunidades se puede percibir de acuerdo a la información recolectada que hay dos momentos centrales:

Gráfico 1. Nivel educativo en el que ingresaron los alumnos encuestados a las escuelas investigadas.



Fuente: Elaboración propia sobre datos obtenidos en el trabajo de campo durante el año 2008

Es decir que más del 50% de los estudiantes entrevistados hizo su ingreso a los colegios en los primeros años de escolaridad (inicial y/o primaria) y ha permanecido en esas instituciones a lo largo de los diferentes ciclos.⁸² Presumiblemente se trata de alumnos cuyas trayectorias escolares no han sufrido grandes crisis y cuya pertenencia a esa escuela es una opción familiar, ya que ha sido tomada la decisión en los tiempos de la socialización primaria en donde es habitual que sean los padres los que eligen en forma exclusiva a las instituciones en donde se educaran sus hijos.

Además la pertenencia a una comunidad que profesa una identidad religiosa como la católica en un determinado sector socioeconómico implica que además de la institución escolar se está eligiendo un modo de vida en particular y eso es coherente con opciones realizadas en los primeros años de vida de los estudiantes.

En ese punto parece congruente con estos argumentos, la visión de Tiramonti y Ziegler (2008) quienes, con relación a la existencia de un sistema de incorporación

⁸² Hay que tener en cuenta que el colegio 15 que responde al modelo escolar católico eclesialístico y que atiende a población de nivel socioeconómico bajo y marginal comienza recién en el Nivel Secundario. Hemos tenido en cuenta esta circunstancia a la hora de ponderar el ingreso en la ES.

segregada por sector sociocultural (al que le podemos agregar lo católico en este momento a modo de hipótesis) sostienen que:

...A nuestro criterio, este desplazamiento a favor de modos segregados de incorporación a la educación está asociado a diversos procesos. Por un lado, la masificación de los sistemas educativos promueve tendencias a la diferenciación y construcción de circuitos de distinción. Como hemos plantado en otro texto, la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación media generó una estrategia de los grupos más altos de la población, rechazando la educación pública a favor de las instituciones privadas (Tiramonti 2004c). Pero hay otros fenómenos a señalar: la creciente fragmentación social y los modos segregados de habitar el espacio social que tienen correlato en la educación; los bruscos cambios de estructura social que se produjeron en la Argentina y que generaron estrategias de “cierre social” para protegerse o dejar afuera la posibilidad del derrumbe; las incertidumbres del espacio globalizado que impulsa a la construcción de refugios sociales protegidos y, finalmente, el debilitamiento de las expectativas de ascenso social que, sin duda, disminuye el valor de la lucha para buena parte de la población...(Tiramonti y Ziegler 2008:22/23).

Al realizar a los alumnos la pregunta acerca de la persona que eligió el colegio -en el cual se encontraban realizando uno de los dos últimos años de la escolaridad media-, buscamos encontrar algún elemento que avale o no la posición de estas autoras. Ellos podrán observarse en los gráficos y cuadros que presentamos a continuación para abonar los siguientes argumentos.

Al discriminar por escuela obtenemos datos que tal vez hagan más consistente la posición de Tiramonti y Ziegler (2008) sobre la construcción de refugios sociales protegidos a la que aludimos anteriormente ya que los porcentajes más altos de elección de padres de los colegios de sus hijos tienen que ver con escuelas asociadas a la población de nivel socioeconómico y cultural más alto y modelos escolares católicos eclesiásticos y de mercado antes que al modelo escolar católico carismático.

Cuadro 9. Personas que tomaron la decisión del ingreso de los alumnos encuestados a las escuelas investigadas desagregados por establecimiento educativo

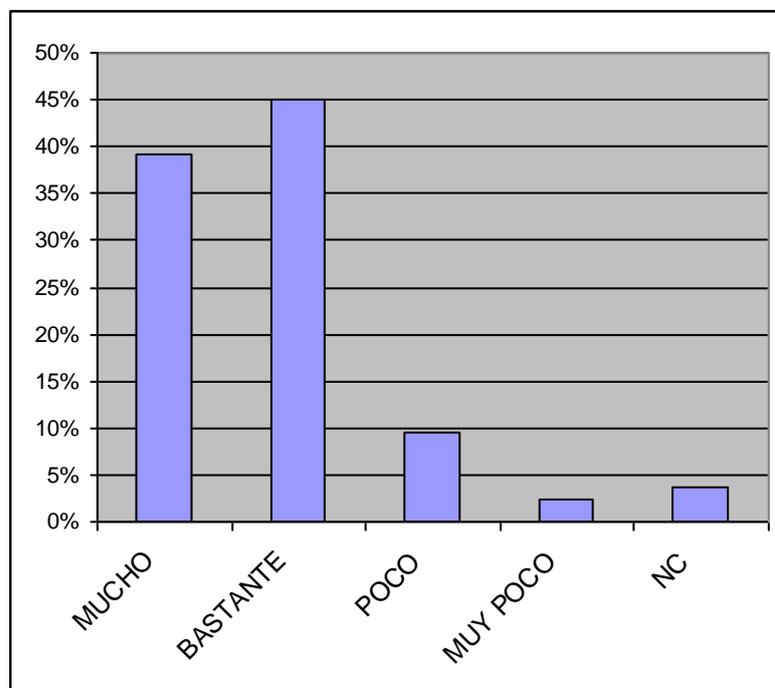
Colegio	Tus padres	Vos	Otros
Colegio 1	79%	16%	5%
Colegio 2	100%	0%	0%
Colegio 3	100%	0%	0%
Colegio 4	80%	15%	5%
Colegio 5	100%	0%	0%
Colegio 6	90%	10%	0%
Colegio 7	65%	35%	0%
Colegio 8	100%	0%	0%
Colegio 9	65%	10%	25%
Colegio 10	85%	5%	10%
Colegio 11	90%	5%	5%
Colegio 12	85%	10%	5%
Colegio 13	95%	5%	0%
Colegio 14	68%	32%	0%
Colegio 15	50%	50%	0%
Colegio 16	90%	10%	0%
Colegio 17	80%	20%	0%
	83%	14%	3%

Fuente: Elaboración propia sobre datos obtenidos en el trabajo de campo durante el año 2008

Otro momento en el que se denotan ingresos a estas escuelas tiene lugar en el inicio del Nivel Secundario. Se incorpora la posibilidad que los adolescentes planteen sus propias elecciones acompañados por sus familias aunque nos inclinamos a pensar que tales cambios obedecerían más a que esas mismas familias, luego de un tiempo de tránsito en un establecimiento educativo, han decidido formalizar nuevas selecciones escolares en los términos de Tiramonti y Ziegler (2008) o bien que las trayectorias formativas de los alumnos ingresan en crisis que obligan a replanteos en otro marco institucional. Tal vez la percepción de los alumnos sobre el grado de satisfacción de los

padres sobre su colegio nos ayude a pensar al respecto.

Gráfico 2. Grado de satisfacción de los padres de alumnos encuestados en las escuelas investigadas de acuerdo a la percepción de los mismos estudiantes



Fuente: Elaboración propia sobre datos obtenidos en el trabajo de campo durante el año 2008

5.2. Sobre el clima escolar en las escuelas católicas.

Para avanzar en la descripción de las escuelas, nos interesa adentrarnos en un análisis de la dinámica relacional entre los diversos actores de la comunidad educativa, tomando como fuente lo recogido en las encuestas a estudiantes. Las opiniones de los estudiantes sobre las relaciones con quienes conducen las escuelas hablan de cómo se percibe el estilo de liderazgo de que existe en estas unidades educativas así como el clima escolar que se vive en ellas.

Presentaremos en este apartado datos que dan cuenta –a través de las percepciones de los alumnos- de las relaciones entre directivos y estudiantes de las escuelas que integran la muestra de esta indagación así como también con otros actores de la vida educativa. La pregunta que se les hizo fue: ¿Cuál es la relación con los adultos del

colegio?: Directivos, consagrados, docentes, entre otros, y se les proporcionó una serie de opciones distintas y en muchos casos opuestas para identificar en qué polo los ubican.

¿Cómo interpretar las respuestas? Los porcentajes que caracterizan como cotidiana u ocasional a la presencia del directivo en la vida escolar de sus estudiantes son muy parejos, y algo similar ocurre con la cercanía y/o lejanía de los mismos. Si estos datos los interpretamos desde el discurso formal eclesial según el cual debe primar una acción pastoral y redentora de quien ejerce el rol directivo, estos resultados no son los más auspiciosos. Desde otra mirada como la de Dussel y otros (2007) en su investigación sobre docentes y alumnos de la escuela secundaria, podemos pensar que lo ocasional y/o lejano del vínculo no siempre son indicadores de cómo los directivos ejercen su autoridad.

En este segundo posicionamiento, los adolescentes no parecen requerir que sus directivos sean contenedores, que los adultos responsables de su formación tengan a la dimensión vincular como rasgo esencial. En efecto Dussel y otros (2007), que analizan las respuestas de estudiantes sobre cómo perciben a sus docentes, sostienen que

“...es interesante notar la escasa adhesión a las características vinculadas a la contención y al cuidado...El imaginario del “buen docente” sigue estructurándose en relación con el conocimiento que porta y con su capacidad para erigirse en autoridad convincente en la clase...” (2007:45/46).

Si decidiéramos extrapolarlo y extenderlo a los directivos, lo determinante sería el ejercicio claro de la autoridad, mas allá de cotidianidad y/u ocasionalidad y de la cercanía y/o lejanía entre director y alumnos.

También cabe la pregunta por la diferencia entre directivos y docentes en función de las percepciones de todos los miembros de la comunidad educativa. Pero otros testimonios del trabajo de campo señalan que el requerimiento de los alumnos pasa por una autoridad cercana para resolver problemas, que es una de las demandas básicas de los estudiantes y que suelen presentar como insatisfecha en general –muy posiblemente por conductas típicas de la adolescencia de confrontación generacional, pero también por razones organizacionales de las instituciones-.

En términos generales los alumnos vislumbran más cercana la presencia de los docentes en su vida cotidiana y esto es algo obvio en función al trato cotidiano; ahora bien equilibran entre ocasional y cotidiana a la presencia del directivo en porcentajes que no muestran tendencias a la disparidad y son muy claros en manifestar el poco trato que tienen con los consagrados de los colegios en los que desarrollan su trayectoria formativa: no los notan muy presentes en su vida escolar.

En lo que hace a los docentes, encontramos expresiones similares a las que adolescentes de colegios muy disímiles a los establecimientos educativos que pertenecen a los tres modelos escolares católicos en cuestión hacen en otros trabajos y estudios (Tenti Fanfani 2006; Dussel 2007). Al parecer el panorama que ofrecen los alumnos de estas escuelas católicas no es rupturista frente a la figura del docente.

Por el contrario, se puede concluir por el análisis de las percepciones de estos alumnos que –en líneas generales–, los docentes son personas más cercanas a las vidas de los alumnos que lo que eran los profesores y preceptores de los relatos escolares de antaño. Tal vez este escenario se ha modificado ante cierta fuerza que ha conservado y/o reconvertido la escuela en el marco de la desintegración social y/o declive de algunas instituciones. Parece posible explicarlo desde la visión de Dussel (2007) para quien

...ante la incertidumbre del “afuera”, la escuela secundaria tiende a convertirse en aquella institución en la cual los jóvenes pueden tomar la palabra, incluso para expresar los temores en forma legítima. Las imágenes que devuelve un afuera plagado de incertidumbres muchas veces propician el interés dentro de la escuela por generar vínculos próximos, seguros, de buena convivencia... (2007:59).

A partir de los siguientes datos, nos concentraremos en reflexionar sobre los vínculos que los estudiantes encuestados pudieron describir ante nuestras preguntas para dar una idea de la cultura escolar en la se entran sus dinámicas relacionales.

Cuadro 10. Identificación de las relaciones de los estudiantes con los directivos, consagrados y docentes de sus colegios realizada por los alumnos encuestados calificándolas como cotidianas y/u ocasionales.

Colegio	Direct.	Direct.	Direct.	Cons.	Cons.	Cons.	Docs.	Docs.	Docs.
	Cotid.	Ocas.	NC	Cotid.	Ocas.	NC	Cotid.	Ocas.	NC
Colegio 1	65%	16%	17%	10%	63%	27%	68%	16%	16%
Colegio 2	40%	60%	0%	25%	75%	0%	80%	20%	0%
Colegio 3	36%	36%	28%	0%	82%	18%	64%	0%	36%
Colegio 4	20%	75%	5%	20%	75%	5%	65%	25%	10%
Colegio 5	70%	25%	5%	10%	55%	35%	85%	5%	10%
Colegio 6	55%	30%	15%	0%	60%	40%	65%	10%	25%
Colegio 7	35%	60%	5%	5%	70%	25%	75%	5%	20%
Colegio 8	7%	73%	20%	47%	33%	20%	60%	27%	13%
Colegio 9	25%	30%	45%	30%	20%	50%	50%	15%	35%
Colegio 10	35%	60%	5%	0%	85%	15%	80%	10%	10%
Colegio 11	70%	25%	5%	65%	30%	5%	90%	10%	0%
Colegio 12	40%	55%	5%	5%	85%	10%	65%	30%	5%
Colegio 13	55%	40%	5%	5%	55%	40%	90%	10%	0%
Colegio 14	32%	58%	10%	11%	47%	42%	79%	11%	10%
Colegio 15	30%	45%	25%	15%	55%	30%	55%	20%	25%
Colegio 16	30%	25%	45%	15%	35%	50%	35%	25%	40%
Colegio 17	40%	35%	25%	5%	70%	25%	55%	25%	20%
Totales	41%	44%	15%	17%	58%	25%	69%	16%	15%

Fuente: Elaboración propia sobre datos obtenidos en el trabajo de campo durante el año 2008

Hasta ahora, nos encontramos hablando de figuras que suelen existir en todos los colegios de gestión privada. Por lo tanto, datos referidos a vínculos con docentes y directivos existen en otras investigaciones como la de Dussel (2007). Podrá apreciarse a partir de los distintos cuadros el contraste entre la cercanía que sienten los alumnos con

los docentes frente a los directivos y consagrados en la escuela católica aunque cabe realizar algunos señalamientos en particular: las escuelas que poseen porcentajes más altos de relación cercana entre alumnos y directivos son aquellas que superan el 50% y corresponden a dos escuelas del modelo escolar católico carismático (colegios 1 y 7) y a dos escuelas del modelo escolar católico de mercado (colegios 6 y 11). No aparece aquí ninguna escuela del modelo escolar católico eclesiástico, las que tienen a su vez porcentajes llamativos en la consideración de lejano del vínculo con el directivo (sobre todo en las escuelas 2 y 12).

Según se extrae de los datos relevados e independientemente del modelo escolar en cuestión, los docentes serían las personas más cercanas a los alumnos. Al menos así lo indican los porcentajes más altos de la muestra tomada y que los tienen en orden las escuelas 12 (modelo escolar católico eclesiástico), 6 y 13 (ambas del modelo escolar católico de mercado) y las escuelas 2, 4, 8 y 10 (dos del modelo escolar católico eclesiástico y otras dos del modelo escolar católico de mercado).

Curiosamente algunas de estas escuelas en las que los docentes son cercanos, tienen directivos que no lo son tanto o tienen mayores índices de lejanía. Llama aún más la atención que una de las escuelas que tienen un alto índice de docentes “compinches” que es la 3, perteneciente al modelo escolar católico eclesiástico, tenga datos muy menores con respecto al vínculo con los directivos. Se puede pensar en la existencia de algunas tensiones internas en el seno de esas comunidades educativas.

En otro orden de cosas, en la otra escuela de alto índice de relación “compinche” con los docentes que es la escuela 9, podemos suponer que incide en ello el origen socioeconómico de la población, que es bajo y marginal. A su vez, habría mayor correspondencia en general en las relaciones labradas en el seno de las escuelas del modelo escolar católico carismático ya que no tienen índices que desentonen y diferencien tanto a los directivos y docentes. Todo esto puede extraerse de la lectura del siguiente cuadro 11.

Cuadro 11. Identificación de las relaciones de los estudiantes con los directivos, consagrados y docentes de sus colegios realizada por los alumnos encuestados calificándolas como compinches⁸³, cercanas y lejanas.

Colegio	Direc.				Docs.				Cons.			
	Comp.	Cerc.	Lej.	N/C	Comp.	Cerc.	Lej.	N/C	Comp.	Cerc.	Lej.	N/C
1	11%	58%	11%	20%	11%	47%	16%	26%	5%	32%	42%	21%
2	0%	45%	50%	5%	20%	65%	10%	5%	5%	35%	55%	5%
3	18%	27%	18%	37%	45%	55%	0%	0%	0%	9%	64%	27%
4	5%	45%	50%	0%	5%	60%	25%	10%	0%	30%	60%	10%
5	0%	50%	35%	15%	0%	55%	15%	30%	0%	15%	45%	40%
6	15%	60%	15%	10%	25%	75%	0%	0%	10%	25%	30%	35%
7	0%	55%	25%	20%	35%	50%	0%	15%	5%	15%	70%	10%
8	0%	47%	40%	13%	13%	60%	13%	14%	20%	53%	13%	14%
9	20%	35%	25%	20%	50%	25%	0%	25%	15%	40%	15%	30%
10	5%	35%	35%	25%	20%	60%	10%	10%	0%	5%	80%	15%
11	15%	65%	15%	5%	15%	70%	5%	10%	20%	55%	20%	5%
12	0%	20%	60%	20%	10%	80%	5%	5%	15%	15%	55%	15%
13	0%	45%	50%	5%	15%	75%	5%	5%	0%	15%	50%	35%
14	0%	37%	21%	42%	16%	47%	0%	37%	5%	5%	68%	22%
15	20%	15%	45%	20%	30%	50%	0%	20%	5%	10%	65%	20%
16	5%	45%	10%	40%	10%	40%	10%	40%	5%	15%	55%	25%
17	15%	30%	20%	35%	30%	40%	15%	15%	5%	35%	35%	25%
TOT.	7%	42%	31%	20%	20%	56%	8%	16%	7%	24%	48%	21%

Fuente: Elaboración propia sobre datos obtenidos en el trabajo de campo durante el año 2008

Cabría analizar en forma particular⁸⁴ si esta circunstancia que destacamos guarda relación con una nota exitosa de la propuesta pedagógica que implementan los docentes de estas escuelas ya que son quienes parecen poder llegar a los alumnos desde otro lugar o por el contrario estas informaciones tienden a marcar una debilidad de los roles de otros actores de la escuela con mayor peso en la toma de decisiones y que en algún caso

⁸³ Se trata, a nuestro juicio de una categoría que no es opuesta a "cercana" sino que remite a la idea de una horizontalización del vínculo que es lo que pretendimos indagar en este punto en particular.

⁸⁴ A nuestro juicio en el marco de otro estudio posterior que permita ampliar el conocimiento de este sector particular del mundo educativo.

como el de los consagrados, se trata de personajes exclusivos de la propuesta de la escuela católica, algo diferenciado a la gramática de la escuela moderna. Por lo cual tenemos que repensar específicamente lo relativo a estos personajes alternativos al mundo de las escuelas en general: sacerdotes, religiosos masculinos, religiosas femeninas, laicos consagrados, que vienen a formar parte de este escenario bien específico que es la escuela católica.

En el mundo religioso de la escuela católica, existe cierta suposición en que los consagrados serían actores principales de las dinámicas escolares. Pero no lo es tanto. Aparecen cada vez más ausentes en las prácticas escolares, relegados a la función sacramental. Además de eso, cabe decir que los consagrados de la Iglesia Católica ejercen su actividad social principal en un universo frecuentado sólo por una fracción de la población. Además, las relaciones que suelen trabar con los feligreses –en el caso de la escuela, con los estudiantes y sus familias-, en general, se dan por un tiempo limitado y posiblemente en una porción menor de energía al consagrado (Lahire 2005:40).

Sorprende de alguna manera que un animador por excelencia en la escuela católica como se supone que es un consagrado –figura totalmente alternativa con respecto a la escuela pública y/o no religiosa- tenga un porcentaje mayor en la categoría lejanía en sus relaciones con los alumnos que los otros actores. En consecuencia hay que interpretar a los datos de las dos escuelas que tienen los más altos índices de cercanía en los consagrados que son las escuelas 8 y 11. Lo sorprendente es que ambas pertenecen al modelo escolar católico de mercado, que justamente si tiene figuras consagradas en sus dinámicas en modo alguno se debe a que esos establecimientos son propiedad de la Iglesia Católica. Por razones de estrechas vinculaciones con sacerdotes dedicados a la tarea de acompañar a los alumnos (ya sea por pertenecer al Opus Dei o por estar alejados del Obispo del lugar y dedicados a esta tarea en particular), estas instituciones demuestran que la alternativa escolar en este rubro no necesariamente depende que las unidades educativas le pertenezcan a los consagrados. Es más, las cuatro escuelas que poseen menores índices de cercanía y altas consideraciones de lejanía de los consagrados para con los estudiantes son cuatro exponentes del modelo escolar católico eclesiástico (escuelas 3, 10, 14 y 15 respectivamente).

A su vez, en consonancia con este esto, surge en función al análisis de los datos

que exhibe el cuadro 16 que es más ocasional que cotidiana la presencia de los mismos en la escuela católica. Habla de una débil presencia de un elemento configurativo de una matriz católica en los diferentes modelos escolares o tal vez un dato que habla de un nuevo paradigma en este tipo de escuelas: la presencia del laico como reemplazante cada vez más absoluto del consagrado.

Por un lado existe una escasez de consagrados en el mundo católico de las congregaciones que las ha llevado a que sus miembros se retiren –con cierta melancolía– de la presencia espacial en las escuelas; suelen surgir figuras tales como consejos o juntas que suelen nuclear a los sacerdotes y/o religiosos profesos, que delegan en laicos la gestión cotidiana y suelen seguir la marcha de la gestión desde lugares en donde explayan la cosmovisión general que quieren para estas instituciones. Por esta razón, el rol que se guardaron estos consagrados está más cerca del nivel macro de gestión de las unidades educativas que de un rol micro como es la atención pastoral directa.

Ahora bien, resulta interesante a la luz de los datos obtenidos en estos capítulos cuarto y quinto de esta indagación, volver a pensar lo que sucede en las escuelas católicas, particularizando en los tres modelos escolares católicos previamente identificados y sobre la base de datos de orden más cualitativo y que responden a las cuatro áreas temáticas oportunamente presentadas. Creemos valioso el rescate de experiencias que haremos a continuación, a la hora de describir algunos elementos de cada modelo escolar en particular.

Para ello, nos quedamos con un testimonio que ilustra un cambio de registro en nuestra narrativa. Indica el paso desde lo cuantitativo a una mirada más holística y cualitativa de la cultura escolar de algunas escuelas católicas: un testimonio de un alumno de la escuela 6 –perteneciente al modelo escolar católico de mercado, es decir las escuelas de orientación católica– claramente señala que todos los actores institucionales tienen poder en la escuela y que él va tratando con aquél que le conviene en función de sus intereses.

“La autoridad está bien dividida por rangos, personalmente yo reconozco a las distintas autoridades (adultos) eligiéndolas según mi problema. Son todos distintos pero el de mayor autoridad es el más riguroso”. Alumno Colegio 6: (alto/medio alto)

Sin esgrimir una lucha directa por la legitimidad de su poder, éste parece ser en la actualidad de las escuelas católicas relevadas el camino que siguen los adolescentes: se acomodan al ejercicio de poder formal y real en la escuela, y desde ese lugar ejercen el propio.

TERCERA PARTE

CAPITULO 6

EL MODELO ESCOLAR CATÓLICO ECLESIAÍSTICO: ESCUELAS DIOCESANAS

Uno de los primeros elementos que llaman la atención cuando se analizan los datos relevados en la investigación, es la debilidad de las diócesis para organizar una política educativa específica en las escuelas que administran en forma directa, lo que también pone en duda la existencia de un modelo escolar fuerte y singular, independientemente de su dependencia político-administrativa.

Esta ausencia de política específica puede deberse al propio desarrollo histórico de estas escuelas. Como señalamos en el capítulo segundo, la tarea educativa de la Iglesia Católica aparece como un espacio de poder creciente a partir de 1930 y como un espacio de lucha con un sistema político a partir de 1950 en adelante. Concomitante a ese movimiento, comienza un replegamiento de las fuerzas que tenían las congregaciones religiosas católicas para sostener sus unidades educativas y nuevas opciones en el seno de las mismas que las llevaron a destinar fuerzas que tenían colocadas en el sistema educativo en otros emprendimientos pastorales. Ante la tibia irrupción del sector privado de la educación que ubicamos en el tercer modelo escolar católico, la Iglesia diocesana comenzó a tener bajo su administración una serie de escuelas, pero no necesariamente con un plan sistemático de acción educativa.

También tuvo su peso la impronta misional que tiñó a la Iglesia Católica con el lanzamiento de los documentos del Concilio Vaticano II, que provocó una actuación del clero diocesano y de laicos bienintencionados que en la educación plasmaron iniciativas locales. La necesidad de promoción de comunidades pobres y/o empobrecidas fue guiando posiblemente a la Iglesia Diocesana en la segunda mitad del siglo XX a que originara proyectos educativos para esos sectores posiblemente inspirados en el discurso formal eclesial del Concilio Vaticano II y en otras creencias que apuntan a la construcción de una nueva ciudadanía ya que como subraya Donini (2005) hay una *“...responsabilidad que tienen las escuelas católicas en abrir caminos de experiencias innovadoras y de calidad pedagógica, desde la inspiración del Evangelio y del*

Pensamiento Social Cristiano...” (Donini 2005:108). A su vez, hay fuentes que avalan esta inquietud y señalan que la actividad educativa de la Iglesia Católica

...entre 1964 y 1977 se ha hecho un gran esfuerzo por erradicar el analfabetismo; mientras que la educación secundaria ha constituido una plataforma de lanzamiento de una clase social a la búsqueda de mejoras, aunque su falta de originalidad no se lo ha posibilitado... (Del Valle 2000:212)

La suma de todas estas circunstancias nos lleva a pensar en que un entusiasmo espiritual fue provocando una gestión de lo escolar aunque algo carente de una política educativa en particular, mas allá de la sujeción de las escuelas que integran este conglomerado (que recordamos que en este estudio son las escuelas 2, 3, 10, 12, 14, 15 y 17) al Obispo y a la Junta Regional de Educación Católica (JUREC) del lugar. Esta Junta tiene las siguientes funciones:

DIFUNDIR E IMPULSAR el cumplimiento de los documentos de la iglesia sobre educación.

INFORMAR Y PRESTAR asesoramiento a toda Comunidad Educativa para el cumplimiento de sus fines específicos.

PROMOVER, SOSTENER Y DEFENDER tanto el derecho y deber de educar que tiene la Iglesia Católica como el derecho de los padres a elegir la educación para sus hijos.

DEFENDER el principio y la vigencia de la libertad de enseñanza.

PROMOVER a una equitativa distribución de los recursos, tanto fiscales como eclesiales o privados, destinados a las escuelas.

PROCURAR la validez y el reconocimiento de la Educación Católica, religiosa y moral, en escuelas no católicas, ayudando a su hipotética implementación, en el marco del respeto por la conciencia de los padres, primeros educadores.

ASEGURAR un eficaz intercambio con los Institutos de vida religiosa y especial consagración dedicados a la educación, de manera especial los que ejercen su influencia en la diócesis.

PROMOVER Y COORDINAR acciones tendientes al seguimiento de la política educativa nacional.

IMPULSAR una política de calidad educativa en las escuelas y colegios de la diócesis.

DEFINIR el perfil del Director Pastoral y de los Representantes Legales y acompañar para el normal desenvolvimiento de su misión.

CONVOCAR Y COORDINAR encuentros con los diversos miembros de los Equipos de conducción de las escuelas y colegios en orden a favorecer el correcto desempeño de su función.

REPRESENTAR a la educación católica diocesana ante los distintos organismos públicos y privados, particularmente, en los casos que estén afectados los intereses de los institutos católicos de educación.

PROMOVER Y COORDINAR acciones que permiten arribar a una formación cristiana sistemática en todas las escuelas y colegios católicos, como así también acciones relacionadas con la pastoral educativa.

INCENTIVAR la formación y el perfeccionamiento de los docentes y catequistas de escuelas y colegios.

PROPICIAR la creación de establecimientos educativos en lugares donde no los hay, especialmente en beneficio de los sectores cadenciados y postergados socialmente.

ARTICULAR acciones con otros organismos diocesanos en temas de educación.

(Punto 3 del Estatuto de la Junta Regional de Educación Católica de la región educativa/diócesis en cuestión)⁸⁵

⁸⁵ La fuente que contiene tal estatuto es el sitio web de la Junta Regional de Educación Católica de la región educativa/diócesis en cuestión, Por cuestiones de

En consecuencia y en función de la jerarquización hecha por esta Junta Regional de Educación Católica con respecto a sus propias funciones, parece congruente que los establecimientos educativos de este modelo escolar católico en particular hagan prevalecer en sus propuestas como discurso casi único al formal eclesial (es decir los documentos vaticanos y episcopales sobre educación) y que luego hagan simples localizaciones de los mismos en la construcción de idearios y proyectos educativos institucionales.

Con esfuerzo, hasta este momento, la diócesis que investigamos sólo logró producir –a diferencia de la labor del modelo escolar católico carismático, sobre lo que nos detendremos en el siguiente capítulo, un único insumo general en términos pedagógicos: los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Cristiana Sistemática de las Escuelas y Colegios. Este material del año 2005 es un plan de trabajo de la catequesis escolar con contenidos pensados para los Niveles Inicial, Primario y Secundario sobre la base de los grandes temas del Catecismo de la Iglesia Católica (CIC). Se encuentra ceñido a la enseñanza de la doctrina religiosa católica. No se han registrado propuestas educativas que hablen de una escuela en pastoral como lo hacen otros modelos escolares católicos.

En este contexto cabe interpretar las palabras que expresara en una entrevista, un sacerdote que al momento de la indagación se encontraba como miembro de la JUREC:

“En lo diocesano, hoy por hoy pocas diócesis tienen un carisma como lo poseen las congregaciones religiosas; nuestra diócesis no tiene un carisma. Existe un sincretismo carismático en la escuela diocesana, la línea pasa por ser un centro educativo de calidad. Lo diocesano es más plural y el problema radica en que hay “caciques” en las instituciones educativas, algo de la Junta Regional de Educación Católica no puede unificar. Además no hay un plan educativo pastoral, nadie se sentó a pensarlo” (Sacerdote B, miembro de la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis relevada)

No sorprende el testimonio de este sacerdote que tenía al momento de entrevistarle como misión principal la animación de la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis en cuestión. El entrevistado reconoce que las escuelas pertenecientes a una diócesis no poseen una propuesta pedagógica propia, solvente y técnica como es esperable de un organismo que nuclea –sea bajo dependencia directa, semidirecta o lazos de amistad- más del 50% de la matrícula de la escolaridad privada

de la región educativa que engloba. Podría decirse que se trata de la apreciación aislada de un individuo en el marco de este modelo escolar. Otro sacerdote que también era miembro de la misma junta educativa plantea un escenario similar:

“Como miembro de la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis, mi tarea pasa por la relación con los curas que se ocupan de atender escuelas parroquiales, es decir, la animación de la misión sacerdotal en estas escuelas...desde mi visión, la escuela en general tiene un proyecto, pero nosotros – la escuela parroquial- hoy no lo tenemos...” “...Esta falta de proyecto educativo existe en la gran mayoría de las instituciones, hay tendencias que tienen que ver con lo histórico que con lo que implica la escuela católica, falta política institucional en general y en particular...en este sentido la escuela congregacional tiene una diferencia, aún con falencias, vi proyectos –algunos fuera de término- que encuentran respaldo desde lo carismático, la escuela diocesana es un refrito de espiritualidad educativa...” (Sacerdote A, miembro de la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis relevada)

La última frase posee una contundencia significativa. Los entrevistados manifiestan que la oferta educativa que hacen en el marco de su Junta Regional de Educación se encuentra poco elaborada. Esto puede deberse a que las escuelas católicas que gestiona el Obispado operarían más como fuente de poder, como espacio de “retaguardia” educativa o como simple tarea pastoral, antes que como un lugar para la enseñanza desde una cosmovisión pedagógica propia del mundo católico. Laicos que trabajan en la Junta Regional de Educación Católica de esta diócesis avalan lo que aquí venimos exponiendo:

“...El carisma de alguien que guía a la institución suele dar identidad a la escuela católica, pero en la escuela diocesana no está definido el carisma, no hay unidad de criterio, falta orientación, construcción intersubjetiva del perfil, la urgencia para definir cosas afecta ya que no hay tiempo para ver que pensamos como escuela católica...” (Laica A, miembro de la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis relevada)

A su vez, La Junta Regional de Educación Católica de la diócesis/región educativa se define a sí misma y a su labor de la siguiente manera:

La Junta Regional de Educación Católica es el organismo oficial de la Iglesia con carácter diocesano que sirve al Obispo para cumplir con su misión en referencia a su ministerio con las instancias educativas de su jurisdicción.

A la vez es el organismo que representa a la Diócesis..... y las Instituciones Educativas católicas de su jurisdicción ante en Consejo de Educación Católica (provincial) y el Consejo Superior de Educación Católica (nacional) como ante los organismos oficiales de la Argentina.

(Punto 1, Estatuto de la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis/región educativa en cuestión)⁸⁶

⁸⁶ La fuente que contiene tal estatuto es el sitio web de la Junta Regional de Educación Católica de la región educativa/diócesis en cuestión, Por cuestiones de reserva de la diócesis, no podemos citar en consecuencia la dirección respectiva, la que fue consultada por nosotros el 3 de marzo del 2012 por última vez.

En consecuencia podría pensarse que las escuelas diocesanas podrían estar más influidas por dinámicas propias de un sistema burocrático escolar que por una acción pedagógica concertada y planificada. Pero sin embargo, al analizar los objetivos institucionales mediante los cuales se presentan algunas de las instituciones relevadas a la comunidad educativa en general vemos un abismo en términos discursivos entre sí y con respecto a la propuesta de la Junta Regional de Educación Católica que excede a la localización que antes señalábamos.

Figura 4. Ingreso principal al edificio y templo anexo del colegio 2 que opera en forma conjunta con el colegio 17, ambos pertenecientes al modelo escolar católico eclesialístico.



Dos de los colegios que hemos relevado y que pertenecen orgánicamente a un mismo grupo educativo, el colegio 2 (expuesta en la figura precedente) así como también el colegio 17, enfatizan en la eclesialización y en la perfección a los valores en los que asientan sus objetivos institucionales. De esa forma, mantienen la íntima relación de la escuela con lo que predica el discurso formal eclesial pero incorpora un

lenguaje propio del mercado que habla de factores clave de éxito de la institución escolar entre otras apuestas; tal terminología no es tan propia del Magisterio de la Iglesia Católica e incluso de la propuesta de la Junta Regional de Educación Católica de esta diócesis y en cambio se la percibe mucho más cercana a propuestas de mejora de la calidad empresarial.⁸⁷ He aquí un espacio en donde podemos ver la tensión entre la tradición y el mercado: se aspira a mantener la visión eclesial de la Iglesia Católica pero en el marco de propuestas más cercanas al paradigma de mercado (Frigerio 2007) como se puede apreciar a continuación:

Colegio 2 y 17:⁸⁸

El ... destaca en su Visión cristiana los valores de la Libertad, la Responsabilidad y la Solidaridad. Se entiende el valor de la Libertad como el ejercicio responsable de la conducta tanto en lo intra como en lo interpersonal. El valor de la Responsabilidad expresa el compromiso de responder a la llamada de los valores que piden ser realizados y hacerse cargo de las consecuencias de tal respuesta. Solidaridad es estar abierto al otro y a los otros, creando vínculos con otras realidades y fundando modos de vida comunitarios a través de espíritus generosos, cooperativos y participativos. En este contexto están definidos los Objetivos Institucionales Estratégicos (OIE) de Eclesialización y Perfección.

Eclesialización:

Integrar todas las actividades que se desarrollan en el "Proceso de Eclesialización" para dar testimonio viviente del Evangelio frente a toda la comunidad, lo cual implicará:

- Asumir al colegio como espacio de evangelización, posibilitando un ambiente comunitario donde se exprese la vivencia de un espíritu evangélico.
- Priorizar la formación cristiana de los alumnos, educando en los valores evangélicos y asumiendo la dimensión humana y espiritual de la persona.
- Iluminar la cultura con una visión de trascendencia.
- Motivar hacia la participación sacramental y litúrgica y a la profundización de la espiritualidad.
- Insertar las actividades del colegio en la Pastoral Diocesana.
- Definir los contenidos de las materias desde una cosmovisión cristiana.
- Expresar desde la doctrina y en todas las actividades la síntesis entre: Fe y Vida, Fe y Ciencia.
- Responder a los desafíos de hacer operante una Nueva Evangelización para una nueva civilización.

Perfección:

Profundizar la tarea docente y catequista del personal para lograr la formación integral del alumnado, que proyecte hacia el "Camino de Perfección" en todas las actividades que se emprendan, lo cual implicará:

87 Un modelo de ese lenguaje se puede percibir en http://www.premiocalidad.org.ar/index_2.html que es el sitio web de la Fundación Premio Nacional de la Calidad. El grupo educativo que contiene a esta institución ha competido por lograr al mismo en los términos de esta propuesta de esta asociación sin fines de lucro que tiene por misión Impulsar la modernización y competitividad de las organizaciones del Sector Privado a través de organizar, administrar y promover el Premio Nacional a la Calidad; establecer, actualizar y difundir un modelo integral de gestión para la evaluación y diagnóstico de las organizaciones; capacitar en el conocimiento y utilización del modelo de evaluación; mantener una constante y proactiva relación con el Estado y otras organizaciones nacionales e internacionales alineadas con nuestra misión y satisfacer las necesidades y exceder las expectativas de todos los comprometidos en su accionar, dentro del marco de la ética y de los valores de la Calidad.

88 La fuente que contiene tales objetivos institucionales provienen del sitio web del Colegio 2 y del colegio 17. Por cuestiones de reserva, no podemos citar en consecuencia la dirección respectiva, la que fue consultada por nosotros el 3 de marzo del 2012 por última vez.

- Tender al logro de los mejores resultados en todas las actividades que se desarrollen.
- Incentivar la capacidad creadora.
- Promover al trabajo grupal.
- Promover la formación profesional del personal y del alumnado.
- Actualizar o instruir en técnicas y metodologías educativas.
- Acentuar la capacidad reflexiva y de juicio crítico.
- Facilitar la comunicación y el diálogo en toda la estructura.
- Afrontar transformadoramente el presente de nuestra comunidad y de la Argentina.

Factores Clave de Éxito para el logro de la Misión:

- La formación del Personal, a través de su capacitación continua, para acompañar y guiar el desarrollo integral de los alumnos.
- La profundización de la investigación y el desarrollo de metodologías didácticas y estrategias de aprendizaje adecuadas, que incluyan el uso de herramientas tecnológicas y el trabajo en equipo.
- El ejercicio de la solidaridad, expresada en obras concretas y en el equilibrio económico financiero que permita el apoyo a los proyectos sociales pertinentes al legado fundacional.
- La búsqueda de la mejora continua, como camino para proveer servicios educativos en sintonía con las necesidades y expectativas de la comunidad.

A su vez, en el marco de la misma Diócesis encontramos las propuestas del colegio 15, quien en función a la atención de población de nivel socioeconómico bajo y marginal y a que fue creado explícitamente para asegurar que los alumnos que concluían sus estudios primarios no abandonaran la escuela, parten desde un lugar totalmente diferente a la hora de presentar sus opciones educativas. Cabe decir que en términos de Grace (2007) la opción preferencial por el pobre es uno de los cinco principios regulativos del discurso formal eclesial que deberían tener en cuenta todos los establecimientos educativos católicos en forma esencial. Los datos que se extraen a continuación dan cuenta de la heterogeneidad escolar que existe en el marco de este modelo escolar católico en particular

Colegio 15:⁸⁹

Fines y objetivos del Instituto

El fin fundamental es formar al hombre cristiano, ubicando y haciendo vivir al educando dentro de una cosmovisión cristiana, por medio de una moral personalizada y creadora que lo lleva al desarrollo de la libertad en la responsabilidad y “para que pueda participar activamente en los diversos grupos de la sociedad humana, esté dispuesto para el diálogo con sus semejantes y preste fructuosa colaboración gustosamente a la consecución del bien común” (G.E.M. N° 1).

El colegio adhiere la opción preferencial por los pobres, comprometiendo su accionar para que la mayor proporción de alumnos matriculados corresponda a los adolescentes provenientes de familias con menores posibilidades socio-económicas.

Los objetivos generales del Colegio son:

⁸⁹ La fuente que contiene tales objetivos institucionales provienen del sitio web del Colegio 15, Por cuestiones de reserva, no podemos citar en consecuencia la dirección respectiva, la que fue consultada por nosotros el 3 de marzo del 2012 por última vez.

1. Que sea un medio para la fraterna integración de los adolescentes en la sociedad, posibilitando el acceso de los más postergados a la igualdad de oportunidades.
2. Ubicar y hacer vivir al educando en una cosmovisión cristocéntrica.
3. Ayudar a los alumnos a tomar conciencia del vínculo solidario que es la Patria y a participar en la conservación y el fortalecimiento de los fundamentos de ese vínculo, comunidad de territorio, de lengua, de cultura, de tradiciones, de costumbres, de religión, de historia.
4. Desarrollar sus capacidades intelectuales, para que tengan la base necesaria para insertarse constructivamente en la cultura argentina y universal.
5. Formar al hombre cristiano a través de toda su dimensión humana al servicio del bien común.
6. Descubrir los valores estéticos de la propia cultura, de la naturaleza y de sí mismo y relacionarse a través de ellos con las demás culturas.
7. Desarrollar su capacidad física y un sentido claro del valor de la salud, para que logre un crecimiento armónico de su físico, cuide su salud y contribuya al cuidado de la del prójimo.

Figura 5. Ingreso al edificio del colegio 15 perteneciente al modelo escolar católico eclesialístico.



Otro elemento que quisiéramos subrayar es la existencia de circuitos al interior de las escuelas diocesanas. En el capítulo anterior, algunas evidencias de las encuestas a alumnos así como testimonios recogidos en el trabajo de campo señalaron que en

algunas escuelas católicas de este modelo se observan estrategias de exclusión de los alumnos repitentes (situaciones enunciadas con relación a los colegios 2, 17 y 10). Los directores entrevistados aseguraron que se trata de mantener la calidad educativa de cada institución: en consecuencia los alumnos que no pueden tener resultados exitosos en el colegio 2, de jornada completa y orientación a lo bilingüe, tal vez podrían rendir mejor en otro colegio del mismo grupo educativo pero que tenía una jornada limitada en carga horaria y con una propuesta de lengua inglesa opcional. En cambio el colegio 10 puede recibir por ser un colegio de jornada simple a alumnos que no pueden repetir en colegios del mismo grupo que tienen jornada completa en su oferta educativa. Desde ese lugar se intenta salvar lo que es una negativa a quien repite a que pueda lograr madurar en el mismo establecimiento su aprendizaje y se le ofrece un circuito paralelo para su educación.

A pesar de las explicaciones recibidas de las directivas entrevistadas y de los sugestivos silencios al respecto de los sacerdotes miembros de la Junta Regional de Educación Católica sobre este tema, queda la impresión que no es un tema resuelto el de la repitencia en colegios de un mismo Obispado, ya que algunos los reciben en su matrícula y otros los rechazan a los estudiantes repitentes. Esto sugiere la posible existencia de circuitos educativos meritocráticos en instituciones diocesanas. Tal circunstancia nos parece más propia de un modelo escolar católico de mercado (colegios de “orientación católica”) que podrían implementar estrategias de libertad de acción ligadas al marketing de lo exitoso; sin embargo notamos que tiene presencia en las escuelas de este modelo educativo. En ellos, se puede percibir que en algunas escuelas se evita –sobre todo en unidades ligadas a sectores socioeconómicos más acomodados y que presumen de excelencia académica- la permanencia de alumnos en la escuela con dificultades educativas, sobre todo los repitentes o con problemas de conducta.

En una relectura de estos datos sobre la base de los principios regulativos del discurso formal eclesial que hace Grace (2007) existiría en estas circunstancias una primacía del cuidado de lo académico antes que una ética del cuidado al prójimo, o una opción preferencial por el pobre (entendido en sentido amplio y no estrictamente ligado a lo material) y/o a la formación en solidaridad y bien común.

Al revés, encontramos en el colegio 15, que atiende a una población de nivel

socioeconómico bajo y marginal, que la sobreedad no es tan llamativa como en otros colegios católicos ubicados en el mismo nivel socioeconómico y que pertenecen a otra categoría. Este colegio, por información recogida en el trabajo de campo, parece desarrollar estrategias exitosas de retención escolar.⁹⁰ También no podemos dejar de suponer que la deserción escolar es otra razón para que no haya cifras significativas de sobreedad. Pero lo que surge en este caso en particular y en el de los colegios anteriormente mencionados es la ausencia de una política compartida por las escuelas dependientes de la diócesis.

A continuación analizaremos algunas de las dimensiones de la cultura escolar de estas escuelas, para identificar sus elementos comunes y también sus divergencias.

6.1. Los actores educativos en las escuelas diocesanas.

Al parecer y pese al marco general establecido por la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis en cuestión, a juzgar por las situaciones expuestas precedentemente, las iniciativas pedagógicas y de gestión educativa quedan abiertas a la inquietud de la persona y/o el equipo conductor –laico o consagrado- del colegio parroquial/diocesano, más que a la acción colectiva de una institución global que piense al respecto la forma de consolidar acciones programáticas estratégicas. En ese sentido, puede observarse una autonomía “de hecho” en las escuelas que da márgenes de libertad amplias a sus directivos (Dussel y otros, 2007; Gallart, 2006). El siguiente testimonio de un docente formado en el modelo escolar católico eclesialístico nos ilustra al respecto:

“...Es mi impresión que cuando en un colegio parroquial cambia un equipo directivo (o parte de él) cambian más cosas que cuando esto sucede en uno congregacional. Es decir, el rol del equipo directivo es mucho más decisivo, porque la autoridad superior que es la JUREC o el Obispado es más lejana, puede tener más injerencia en determinadas cosas, pero en el quehacer cotidiano no tanto, el pulso lo tiene el directivo...” “...en los parroquiales se mueven 2 o 3 fichas y cambia el colegio, en los congregacionales eso pasa menos y cuando pasa tiene menos influencia, a veces hasta son movimientos internos de una obra a otra...” “...Las congregaciones suelen tener más contenidos pedagógicos-pastorales-históricos a los cuales mencionar para fundamentar lo que se hace, las parroquiales no tanto, porque casi todo es producido por la parroquia (que no nació para ser escuela) y tomado en parte por la escuela vecina, me refiero a la historia del patrono y esas cosas, luego de eso la única referencia que queda es “La Iglesia”, grande, incontenible, también lejana...” “...Desde lo pastoral, algo típico de las parroquiales es rezar para que te toque un cura piola, porque si te toca “fulano” te cambia todo, porque entre los curas a

⁹⁰ Entre ellas, la inclusión dentro del terreno que se asienta el colegio –aunque en una zona diferenciada- de una guardería gratuita para los hijos desde 45 días a 2 años de las alumnas que cursando la escuela secundaria en el lugar han quedado embarazadas. Pueden llevar a sus hijos ahí mientras cursaban el Nivel Polimodal en tal establecimiento.

veces hay más diferencias. Ni hablar las escuelas en las que los curas son mucho más que el director pastoral y de manera directa o indirecta conducen también lo pedagógico y lo administrativo-legal. La potencia de su tarea es mucho más grande y hace a la institución mucho más inestable. En las congregaciones, las monjas o los hermanos, también tiene diferencias, pero no tantas, me parece...” (Profesor Construcción de Ciudadanía y Política y Ciudadanía, Colegio 1, Congregacional Nivel Medio/Medio bajo)

Esta perspectiva es interesante porque señala la percepción muy dispar sobre las escuelas diocesanas y las congregacionales que tiene quien ha transitado por ambos distintos modelos escolares.⁹¹ Este testimonio es congruente con la mirada de los sacerdotes que acompañan a la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis en cuestión: es muy diferente la animación pastoral en la escuela diocesana porque impera la acción de sacerdote en cuando líder propietario de la unidad educativo en vez de primar una labor estructurada en el marco de un carisma en particular que puede dotar a los conductores escolares de actividades de liderazgo enraizadas en una espiritualidad en particular y a partir de la cual se puede repensar lo que sucede en la escuela católica.

En otro orden de cosas, otra visión para reflexionar sobre lo que sucede en el ámbito de las escuelas del modelo escolar católico eclesial tiene que ver con las posiciones de los alumnos en ese entramado relacional. ¿Cuál es la perspectiva de los estudiantes de estas escuelas? Nos interesa retomar sus percepciones sobre quiénes a su juicio ejercen el poder y/o la autoridad. Es interesante describir los matices y criterios que ponen en circulación los adolescentes encuestados. En principio, salvo algunas excepciones, no perciben a las autoridades como autoritarias. Dan por sentado –sin luchas por la legitimidad y/o el control expuestas en forma manifiesta- que son aquellos que están designados por la Iglesia Católica. Preguntamos a los alumnos: “¿Cuál de todos los adultos del colegio tiene mayor autoridad? ¿Por qué razón?”, y sus respuestas dan indicios de cómo ven la autoridad y las relaciones de poder en sus escuelas.

Colegio 2: (alto/medio alto)

“El director general E....., por su cargo”

“El director de sección G y el ayudante de secretaría F, porque se hacen respetar”

Colegio 3: (medio alto/medio)

“El representante legal L....., porque es el encargado de tomar decisiones”

“Las profesoras A. y N....por la trayectoria y el trato que tienen”

Colegio 10: (medio alto/medio)

⁹¹ Además de trabajar en este colegio relevado, este docente ha trabajado en otros dos colegios del modelo escolar católico eclesial que no integran la muestra de esta investigación pero que se encuentran en el mismo ámbito territorial. Además son unidades educativas situadas en tres poblaciones socioeconómicas bien diferentes. Por eso consideramos pertinente incluir en este capítulo esta mirada docente.

“El cuerpo de profesores, principalmente la profesora de Físico-Química ya que todos los alumnos le prestan más atención que al director”

“El director, pero no compartimos la voluntad de obedecerlo”

Colegio 12: (medio alto/medio)

“E., la directora general, porque maneja todo e influye en todo”

“El cura, porque el Colegio es del Obispado”

Colegio 14: (medio/medio bajo)

“El director general y representante legal, porque me da la beca”

“La directora y jefa de preceptores por el cargo”

“El cura J.E., porque todo gira alrededor suyo”

Colegio 15: (bajo/marginal)

“El director y el vicedirector por su carácter”

“G.B. porque es la representante legal”

Colegio 17: (medio alto/medio)

“M..., porque es la directora e impone respeto”

“El preceptor porque es el encargado de poner las amonestaciones y tiene influencia en los alumnos”

Vemos atribuciones difusas del poder aunque en ellas prevalece la asociación a quien detenta formalmente el cargo. Los argumentos giran sobre el reconocimiento de lo legal, salvo en algunos casos en que se reconoce el poder de los docentes como figuras legítimas. En pocos casos se debate la legitimidad de estos actores en el gobierno de la escuela (“El director, *pero no compartimos la voluntad de obedecerlo*”).

La propiedad es otra razón de autoridad en la escuela muy fuerte, lo cual remite al carácter de “privado”. Los que reciben el poder por parte del Obispado son quienes la poseen en términos legales, y ello reviste cierta legitimidad para los alumnos. En estos enunciados, poco se vislumbra una distinción entre quienes se ocupan de lo académico, de lo económico-financiero, de lo pastoral. Justamente en lo que hace a consagrados, hay una escasa consideración de los mismos como quienes conducen la escuela y en el caso en que se hace, es tenue la imagen religiosa de ese ejercicio de autoridad (“*El cura J.E., porque todo gira alrededor suyo*”).

También puede observarse que los alumnos encuentran “zonas de clivaje” (Frigerio et al 2000) en el ejercicio del poder en la escuela que les permitirán encarnar luego los correspondientes rituales de resistencia (McLaren 1995) en las escuelas. Los estudiantes atribuyen el ejercicio de un mayor poder a directores de nivel, general o de área (inglés por ejemplo). Pero no dejan de señalar a profesores y preceptores como agentes de poder: a los primeros, como reserva moral y en varios casos como

antagónica de aquellos que conducen formalmente a la escuela, y a los segundos como operadores de los mecanismos de sanción que operan sobre cuerpos y las almas de los alumnos en las escuelas, evidenciado el poder efectivo ejercido disciplinariamente sobre los estudiantes (Castro 2011:104). En este sentido, estas dinámicas son muy similares a las que se evidencian en las escuelas como instituciones disciplinarias.

Las zonas de clivaje no solamente hablan de la distribución y circulación de poder en estas escuelas sino también a otras cuestiones que dejan ver cómo las escuelas católicas –y sobre todo las que responden a este modelo escolar en particular- se encuentran inmersas en la situación que Dubet (2007) describe cuando se refiere al declive y a la mutación de las instituciones. En nuestro trabajo de campo, pudimos observar hechos que evidencian discontinuidades con lo que hemos caracterizado como elementos fundantes del discurso formal eclesial. Un ejemplo de ello lo encontramos en este testimonio enfocado desde otra óptica diferente a la anterior, en las palabras de quien gestiona una de las escuelas:

“En nuestro colegio tenemos a un judío dando clase, que respeta todo. Da materias como diseño gráfico y publicidad, cultura y estéticas contemporáneas. En cuanto a los alumnos tenemos el requisito que sean bautizados; si son practicantes de otras religiones, no, se les hace un “matete” en la cabeza” (Directora Secundaria, Escuela 14 – Diocesano/Nivel Medio/Medio bajo)

La apertura a contratar un docente de una religión distinta a la del colegio contrasta con la negativa a aceptar alumnos de otros credos. Parece que la lógica en el segundo caso es de la evangelización, que si no parte de una misma religión, no podrá ser realizada. Pero la contratación de un docente de otra religión contradice el discurso formal eclesial que sostiene que todos los docentes deben ser católicos. ¿Se tratará de una acción que expresa un gesto de resistencia o de transgresión al discurso formal eclesial? ¿Será un gesto ecuménico por parte de quienes lideran escuelas en el marco de este modelo escolar singular?

Figura 6. Ingreso al edificio del colegio 14 perteneciente al modelo escolar católico eclesiástico.



Desde la óptica de los testimonios ya expuestos y nuestras apreciaciones, parece ser más bien la acción aislada de un líder educativo que prioriza el saber profesional docente sobre la religión. Parecería prevalecer el cumplimiento de lo normado por el Estado en materia curricular que la mirada que un católico podría dar sobre lo regulado estatalmente para una asignatura en particular. Bastaría que el docente respete al credo católico en general. Esta mirada no es concurrente con la de Peresson (2005) para quien toda propuesta curricular debería tener puntos de anclaje, de relación y de interacción con la acción evangelizadora en cualquier modelo escolar católico en actividad. También el Episcopado Argentino ha sostenido que los docentes no solamente deben respetar sino también proteger y promover los aspectos de la educación que se relacionan con la formación moral y las convicciones religiosas de los alumnos y de sus familias (EPV 2002: 86).

Sin embargo, los directivos de esta institución privilegian la calidad académica, y

quizás asumen que hay disciplinas en las que no tendrán candidatos fuertes desde el catolicismo. Nos parece interesante mirar este privilegio de lo académico en los términos que plantea Foucault para la disciplina: es la

...forma discursiva de control de la producción de nuevos discursos...la disciplina determina las condiciones que debe cumplir una proposición determinada para entrar en el campo de lo verdadero: establece de qué objetos se debe hablar, qué instrumentos conceptuales o técnicas hay que utilizar, en que horizonte teórico se debe inscribir... (Castro 2011:102/103).

Un docente, para ser buen docente, debe ante todo manejar su campo de saber; en este sentido, la escuela diocesana aparece antes que nada como una escuela y no como una comunidad de formación religiosa. Por otra parte, esta directora que usa sus márgenes de libertad se inscribe en lo que Kessler (2002) señala como condición de la experiencia escolar fragmentada: “cada escuela es una isla”. También se vincula a la erosión de los marcos comunes descrita por Dubet (2007) como el declive de las instituciones, aunque en este caso particular lo que está en declive es el poder regulatorio del discurso formal eclesial, y no el discurso institucional escolar que propugna que un docente debe saber de su materia, antes que cualquier otra cosa.

En el caso analizado, lo que prima es una racionalidad académica. Pero en otras escuelas diocesanas como el colegio 15 (que atiende a sectores bajos y urbanos marginales), la dinámica más fuerte es la tarea de promoción social de los más necesitados. Puede asociarse esta promoción con lo que Grace (2007) refiere sobre el ejercicio de la opción preferencial por el pobre. De algún modo, si tomamos el motivo fundacional de la escuela 15 podemos pensar que se trata de una práctica inclusiva por parte de esta institución, que amplía la acción pastoral a los pobres. Pero no parece, tampoco en este caso, tratarse de una acción concertada a nivel diocesano. Desde los documentos escolares de este colegio (cuyos objetivos mencionamos en la parte introductoria de este capítulo), se evidencia más bien la presencia de discursos pedagógicos que apuntan a la inclusión de los alumnos pobres en la escuela secundaria:

“El objetivo o la misión de este colegio es romper el paradigma de fracaso que tienen los chicos; luego los valores, formación académica, es evitar que los sentimientos de los chicos sean siempre de fracaso...” (Vicedirector Escuela Polimodal, Escuela 15 – Diocesano/Nivel Bajo/Marginal)

De acuerdo a este testimonio, es innegable la incidencia que tiene la clase social

sobre las escuelas católicas. Aquí prevalece la intención de los educadores de promover socialmente al alumno, de modo tal que no fracase en la escuela y/o en otras dimensiones y que así quede en una situación de mayor desigualdad a la de origen. Resuenan preocupaciones de Bourdieu y Passeron (2006) sobre el acceso de los sectores menos favorecidos a los estudios:

“...para los estudiantes provenientes de la clase baja que han sobrevivido a la eliminación, las desventajas iniciales han evolucionado, el pasado social se ha transformado en déficit educativo por el juego de mecanismos sustitutos como las orientaciones precoces y frecuentemente mal informadas, las elecciones forzadas y los estancamientos...” (2006:29/30).

En tal marco, lo católico en esta institución en particular parecería ser un animador de la comunidad para que destinen sus esfuerzos a evitar que los estudiantes que pertenecen a sectores sociales desprotegidos vean más limitadas sus oportunidades. Se pretende ayudar a los alumnos a que concreten el paso de una posición a otra dentro de la jerarquía social. Se puede pensar a partir de este testimonio que parecería ser más importante el ascenso en la movilidad social que el cumplimiento de las regularidades normativas sacramentales propias de la religión católica.

Lo observado en estas dos instituciones no es disímil a lo que Dussel (en prensa) encuentra en escuelas públicas secundarias. En un análisis de los discursos de directores sobre la desigualdad educativa, la autora señala que:

“Los directivos de escuelas secundarias mencionan nuevas funciones sociales para las escuelas [...]. Estas funciones varían entre las escuelas, según el alumnado que reciben. Mientras que las de sectores medios y altos definen su misión como educar para un mundo global y preparar al ciudadano flexible, las escuelas más pobres suelen considerarse como instituciones de disciplina social, más rígidas o más laxas. En estas escuelas, hay un desplazamiento de la selección como función principal de la escuela secundaria a la asistencia social y la “contención”. “Contención” es un término psicosocial que incluye tanto el contener el conflicto social como el desarrollo de un vínculo afectivo y de una relación de cuidado a la que se confía la reparación de los padecimientos que traen los nuevos sujetos educativos.” (Dussel, 2012 en prensa: s/p).

Esta contención habla, a juicio de la investigadora, de

“un desplazamiento de un discurso instruccional en términos de Bernstein a uno regulatorio y moral en buena parte de las escuelas que reciben a jóvenes de sectores urbanomarginales. El contenido disciplinar es reemplazado por tareas básicas en lectoescritura y matemática que implican por lo general pocos desafíos intelectuales complejos” (Dussel, 2012 en prensa: s/p).

No podríamos decir que lo observado en el colegio 15 se identifica con este

desplazamiento de lo académico, pero sí parece haber un privilegio de la función asistencial. La comparación entre las prácticas expulsivas basadas en criterios meritocráticos y de excelencia académica del colegio 17 y las prácticas inclusivas basadas en criterios de promoción social del colegio 15, en dos extremos del espectro social, señalan la presencia de dinámicas muy similares a las que se observan en las escuelas secundarias estatales. Es decir, el modelo escolar diocesano no parece poder (no sabemos si lo quiere hacer) contrarrestar las tendencias fuertes a la segmentación y diferenciación social que operan en el sistema educativo argentino. Otro miembro de la JUREC señala algo similar sobre la presencia de la desigualdad al interior de la diócesis:

En lo que hace a nivel socioeconómico, el mismo influye, se puede decir que prima sobre lo católico, no me asusta que haya colegios para distintos públicos, sino que me asusta la comunión de bienes cuando veo que existe un colegio A diocesano que tiene “plumas” en vez de monitores y un colegio B en la misma diócesis, que no tiene vidrios en sus ventanas.” (Sacerdote B, miembro de la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis relevada)

Para seguir indagando sobre las características peculiares de las escuelas diocesanas, queremos analizar ahora el rol de los consagrados en la escuela católica, a través de lo observado en algunas escenas de la vida escolar. En algunos colegios dependientes del Obispado, al momento de realizar esta investigación, algunos sacerdotes del clero diocesano aún tenían un fuerte ejercicio de gobierno en materia educativa, algo que en parte va cediendo en el modelo escolar católico eclesial en función de la adopción de un rol más pastoral por parte de algunos sacerdotes y por la inclusión en la actividad de gobierno de laicos con trayectoria en el campo educativo⁹² y a la leve adopción de algunos elementos propios del modelo escolar católico carismático.

Una posible interpretación de la conducta por la cual hay sacerdotes que mantienen una fuerte carga de ejercicio de poder en la escuela puede darse en razones más bien personales. Algunos miembros de la Iglesia Católica parecen haber encontrado un bastión de poder para continuar vigentes como actores destacados de la escena social, local y nacional. En escuelas propiedad de un Obispado, aún hoy se puede percibir a algunos sacerdotes comportándose como dueños, como propietarios de tal escenario, desde donde aún pueden “invitar” a sus seguidores a aceptar sus propuestas

⁹² Entrevista realizada en diciembre del 2011 al Lic. Rodrigo Martínez, actual Vicepresidente de una Junta Regional de Educación Católica.

con un ejercicio de la autoridad más bien patronal, lo que se puede entrever en este testimonio:

“Hay escuelas que se dicen católicas pero en las que no se vive a fondo eso. Muchas veces el sacerdote se ubica como representante legal de la escuela y desde allí corrompe su misión, no cumple con un rol pastoral que es más apropiado para la escuela católica...”
 “...El cura cacique fagocita la tarea, cuando se corre del lugar del representante legal y pasa a ser director pastoral, deja espacios, ya no es ir cinco minutos a mostrarse en un acto y volver al mando de la escuela...” (Laica A, miembro de la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis relevada)

Esta situación habla, también, del declive de las instituciones y del peso creciente que asumen los individuos en un contexto de marcos regulativos menos firmes y eficaces. Pero también hay que reconocer que en la Iglesia Católica la presencia de autoridades carismáticas no es nueva, y ha dado lugar a situaciones disímiles. Algunos de los casos relevados en el curso de la investigación son enormemente dolorosos: son quienes exponen situaciones abusivas existentes como la escuela 15⁹³, que incluso derivaron en conductas delictivas en el marco de la escuela, que por mucho tiempo nadie pudo resolver ni denunciar. Se toleró la presencia del sacerdote abusador pese a los graves y aberrantes daños a los adolescentes de esa comunidad educativa de escasos recursos. Esta situación nunca fue expuesta públicamente por el Obispado en cuestión (ni en términos de denuncia o de perdón, pese a la condena judicial que recayera sobre el sacerdote en cuestión). Las huellas de ese estigma quedaron marcadas en la cultura escolar de ese establecimiento tal como puede verse en los dichos de la siguiente entrevistada:

“Yo fui invitada a trabajar aquí como catequista y a la vez como empleada administrativa por el sacerdote que era además el representante legal del colegio. Este Colegio tuvo un momento muy crítico cuando el sacerdote se tiene que ir del colegio por denuncia de abusos sexuales a los alumnos; él era el fundador y entonces se produce un quiebre; hoy estamos rearmando todo. Hubo que trabajar mucho la imagen de la Iglesia, incluso la de nosotros mismos, se está pensando en programar la tarea del año próximo con el clero, ya que hacía años que no se lograba hacer eso por todo lo vivido...” (Catequista, mujer, 44 años, Secundaria, Escuela 15 – Diocesana/Nivel Bajo/Marginal)

Mas allá de estos lamentables episodios, cabe consignar que en lo que hace al campo de la educación existen algunas voces que se alzan paulatinamente para pedir

93 Hay varios tipos de ejercicios arbitrarios de poder pero tal vez lo que más resuena en el ámbito de la diócesis en particular en la que hemos realizado nuestra indagación, es la condena reciente de un sacerdote a la pena de 14 años de prisión por reiterados abusos a menores que tenía a su cargo como parte de su cuidado pastoral.

cambios en esta materia. La presencia creciente de autoridades de tipo “racional o burocrática” se evidencia en la demanda de conocimientos más específicos para gestionar colegios, y una diferenciación de tareas educativas de las estrictamente pastorales. Es por eso que en la actualidad, y ante un cambio de Obispo, se ha pensado en un nuevo esquema de organización de la Junta Regional de Educación Católica, liderada por un sacerdote pero co-conducida por un laico con experiencia en el campo pedagógico de la educación católica y con adherencia y pertenencia al corpus de discursos formales eclesiales y de prácticas de fe. A partir de este camino, se piensa en estructurar más planificadamente la atención pastoral de las escuelas del modelo escolar católico eclesial de esta diócesis, quizás con la aspiración al desarrollo de una política educativa específica y en algunos casos, retomando elementos exitosos del modelo escolar católico carismático (que será analizado en el capítulo que sigue).

En lo que hace a los docentes que trabajan en algunas de estas escuelas visitadas, encontramos diferentes matices y aristas de los mismos; a los fines de enriquecer la descripción destacamos algunos testimonios que nos ofrecen elementos de reflexión. En función de los límites propios en esta instancia de corte exploratorio, creemos que pueden ser tomados como apropiados para movilizar pensamientos que pueden desarrollarse en estudios de mayor envergadura que continúen esta línea aquí cursada.

Si retomamos ideas ya expuestas en el apartado teórico de esta investigación, podemos reconocer que ha cambiado lo que garantizaba la autoridad del maestro en la actualidad. Si esa autoridad era poseída por cuestiones institucionales en cuanto que eran miembros de una institución socialmente autorizada a enseñar, en la actualidad parece ser que esa autoridad que posee el docente tiene que ver con lo que cada uno de ellos –maestros o profesores- han sabido construir por sus propios medios (Tenti Fanfani 2009). Algunas respuestas de los estudiantes que hemos seleccionado en el inicio de este apartado parecen ir en esta segunda línea. Veamos qué percepciones tienen docentes que trabajan en establecimientos educativos pertenecientes a este modelo escolar católico eclesial sobre las dinámicas relacionales que entablan en sus escuelas:

“Cuando empecé en este colegio, me llamaron porque me anoté y pasé la entrevista, eran otras épocas, era todo más simple. Yo creo que en este colegio la mayor autoridad entre todos los adultos del mismo la tienen algunos profesores, porque gozan de respeto. Creo que los tres rasgos que caracterizan a un buen profesor pasan porque sea auténtico, tenga

personalidad y sea “actor”, es decir que motive al grupo en algo que tal vez no a todos les guste... Soy católica y practicante pero me siento un “bicho raro”, ya que te toman de hipócrita o de tarados. Siento que el colegio que es católico a veces me representa como tal y a veces no, sobre todo cuando hay cuestiones ligadas a lo monetario y a lo vincular...”
(Profesora de Biología, mujer, 42 años, Secundaria, Escuela 14 – Diocesana/Nivel Medio/Medio bajo)

En las palabras de esta entrevistada se puede reconocer cierta tensión entre la tradición y el mercado. La edad de la profesora nos permite ubicarla en un escalafón intermedio entre una nueva generación que comienza a educar en escuelas católicas y entre quienes lo vienen haciendo desde hace años y en el marco de una trayectoria educativa que tiende a concluir. Pueden encontrarse en este relato reflejos de la autoridad que es construida por uno mismo, sobre todo al dejar márgenes de duda sobre cuán representada se siente por la escuela católica. Esa ambivalencia la lleva a delinear un camino intermedio. Percibe el conflicto entre lo que es la empresa educativa –lo que ella define como lo monetario- y el espíritu que considera que debe primar en una institución en donde los lazos deberían tender a la solidaridad y a la comunión (Grace 2007). Otros relatos de docentes que trabajan en instituciones de este modelo escolar católico específico confieren otros matices con relación a su desempeño laboral. Se trata de una escuela que fue congregacional y luego pasó a depender de la diócesis:

“No fue una opción premeditada volver a este colegio, ya que fui alumna del mismo cuando estaba en manos de una congregación que le daba espíritu. Aquí nunca me cuestionaron un contenido, confían en el proyecto, etc. Se mantiene esto, ya que hay un espíritu común que deviene de ideas compartidas desde hace mucho tiempo con otros docentes y directivos. “...Personalmente, desde que el colegio está en manos del Obispado yo no veo mucha diferencia en la propuesta de enseñanza de este colegio frente a otro que no es católico, salvo el tema de la solidaridad que puede ser compartida con otros. Hay oración, hay catequesis pero no está desarrollada al 100%; una catequesis vivencial daría lugar a un colegio más católico...” (Profesora de Historia, mujer, 44 años, Secundaria, Escuela 12 – Diocesana/Nivel Medio Alto/Medio)

Algo llamativo de este caso es que tanto se intentó modificar la impronta congregacional original que un espacio habitualmente destinado como capilla por los sacerdotes de la congregación que fundara este establecimiento, pasó a ser parte del edificio escolar en el marco de la gestión diocesana, dejando el templo parroquial para lo relativo al culto escolar.

Figura 7. Actual parte del edificio del colegio 12 y que fuera la vieja capilla de la congregación que originalmente tuvo a su cargo el colegio 12 y que ahora pertenece a la Diócesis en cuestión y por ende al modelo escolar católico eclesiástico.



Los vestigios del modelo escolar católico carismático-congregacional en el modelo escolar católico eclesiástico se palpan a través de este relato. La docente entrevistada se formó en el marco del carisma de la congregación fundadora y de ella recibió una serie de características que encuentra en la institución que ahora trabaja, aunque la misma se encuentre gerenciada por la diócesis. Lo que han compartido durante años los docentes y directivos en el seno de la institución conducida por la congregación parece haber dejado una impronta tal que no fue modificada sustancialmente por quienes comenzaron a conducir a la escuela desde otro lugar. Aunque claramente señala una tensión particular: no parece existir gran alternativa entre lo católico de la escuela y lo común con otras escuelas no católicas (Ocampo 2004, Otero 2011). La docente hace referencia a la existencia de rituales católicos en la escuela como la oración o la celebración, pero no a un ideario o comunidad centrada en lo pastoral. Algo similar sucede en el establecimiento 10 que en la misma época pasó de

una congregación femenina al Obispado del lugar y en el marco de un grupo educativo.

Figura 8. Actual parte del edificio del colegio 10 y del que fuera el viejo cine teatro a cargo de la congregación femenina. Actualmente no se utiliza como tal desde que pertenece a la Diócesis en cuestión y por ende al modelo escolar católico eclesialístico.



Un elemento que encontramos repetidamente en estas escuelas diocesanas es una queja sobre el clima escolar, que podemos asociar con formas disciplinarias más bien rígidas –sean de élite o no-. De alguna manera los datos ya analizados en el quinto capítulo de este trabajo muestran cierta distancia entre quienes conducen estos establecimientos y los estudiantes. Hay rasgos de delimitación de tiempos y espacios que ponen en tensión a la escuela como organización con los sujetos que trabajan en ella y que experimentan desde otro lugar la labor de la escuela, sobre todo en ambientes desfavorecidos. El siguiente testimonio expresa un enojo contra la escuela, y no se avizora una comprensión de los límites que puede tener y/o la incapacidad de resolver situaciones conflictivas en el marco de recomendaciones eclesiales que difícilmente satisfagan a todos los miembros de la comunidad educativa.

“Yo creo que en un colegio católico la propuesta de enseñanza debería ser distinta...hay una suma de buenas voluntades pero falta espíritu. Un exalumno se murió a tres cuadras del colegio y todos acá estaban en la fiesta de Educación Física, yo me dije, váyanse a la mierda, yo me voy al velorio” (Profesora, Escuela 15 – Diocesana parroquial/Nivel bajo/marginal).

Esta docente muestra una zona de clivaje en este modelo escolar católico eclesial pues –en sus percepciones- primó el orden institucional de mantener la actividad prevista antes que el orden comunitario que para ella hubiera sido acompañar al exalumno fallecido y a la familia del mismo. Temores y dudas parecidas manifestaron otros actores entrevistados a lo largo del trabajo de campo. Hay docentes que se sienten queridos y valorados por la escuela en la que trabajan, pero se sienten en conflicto con ciertos aspectos del discurso formal eclesial y temen por su desempeño laboral y por su trayectoria educativa en el marco de este modelo escolar en particular. En particular nos llamó la atención el caso de una joven directiva que con alrededor de 35 años de edad y recientemente divorciada, sentía fuertes dudas en cuanto a lo que podía esperar si ella decidía formalizar pareja nuevamente.

“Aunque el colegio se va transformando, yo pensaba que luego de mi separación tendría que haber dejado el cargo; las autoridades me recibieron muy bien pero me han planteado que considere pedir la nulidad de mi matrimonio, que tenga discreción...yo renuncié a mi matrimonio anterior, pero no dejo de tener deseo de formar una familia, mientras eso no se concrete, no es un problema. Por coherencia, el día que tome la decisión, me voy a tener que ir. Yo no cambiaría mi forma de gestionar ni de trabajar por eso, pero hay gente que me comprende y otros que me señalan, es una situación difícil porque soy muy apreciada y querida por el colegio, pero es una situación que genera un dilema para la institución” (Directora Polimodal, Escuela 2 – Diocesana no parroquial/Nivel Alto/Medio alto)

Las dudas que expresa esta docente pueden formularse como las de los creyentes que actualizan su fe en un contexto de otras opciones y libertades distintas a las que propone la moral religiosa. Pero los documentos eclesiales no dejan mucho lugar a esas dudas:

“...ningún maestro educa sin saber para qué educa y hacia dónde educa. Hay un proyecto de hombre encerrado en todo proyecto educativo; y este proyecto vale o no según construya o destruya al educando. Éste es el valor educativo. Cuando hablamos de una educación cristiana, hablamos de que el maestro educa hacia un proyecto de hombre en el que viva Jesucristo...” (DSD 1992:157).

En el testimonio que precede, la tensión es palpable. Por un lado hay una mujer, un individuo que tiene derecho a elegir de manera libre su proceder (Bauman 2006) pero lo vive en estado de desasosiego por que esa posibilidad colisiona con el espíritu

de lo que el discurso formal eclesial pretende de sus escuelas: que sea un ambiente de familia, una escuela-casa, que sea más una escuela-comunidad que una escuela-institución. En las categorías de McLaren (1995), estamos en presencia de dos momentos de drama social; es aquí bien perceptible la liminalidad por la cual a la que se verifican movimientos de los actores en términos transicionales, evidenciando elementos fragmentarios, dispersos, marginales, etc. con los vínculos humanos en oscilación, en vaivén entre las funciones, el estatus y las posiciones propias de una determinada cultura escolar. También hay estados de interacción⁹⁴ en los posicionamientos de las dos docentes cuyos últimos testimonios aquí relatamos.

En uno de ellos –la directiva divorciada- adopta un “estado de santidad” por el cual exhibe cierta reverencia y subordinación –pese al dolor que demuestra en sus dichos- a lo que la escuela católica pudiera pedirle en caso de optar por su felicidad individual; en el otro caso se abre un “estado de la esquina” que nosotros reinterpretemos presente

“...en una situación de turbulencia o bajo una tensión emocional intensa (por ejemplo, debido a la muerte de un miembro de la familia, una discusión con el progenitor o amigo o problemas familiares en casa), mientras se encuentran en el estado de la esquina son más hábiles para enfrentar sus emociones directamente y tienen una mayor oportunidad de compartirlas con amigos selectos y compañeros...” (McLaren 1995:105).

Se abre espacio a la fragilidad, a la resistencia, que demuestra la existencia de actores en el mundo de la escuela que enseñan en el marco de una identidad fragmentada.

6.2. La propuesta curricular y las normas de convivencia en las escuelas diocesanas.

En el orden de lo curricular, cabe señalar que a diferencia del modelo escolar católico carismático que tiene una estructura que cuenta con respaldo en el orden global, regional y/o nacional y que suele pensar propuestas curriculares desde la cosmovisión de la congregación para las unidades educativas, en las escuelas católicas dependientes del clero diocesano, las iniciativas en materia curricular son más bien limitadas en la

⁹⁴ Si bien los estados de interacción han sido pensados por McLaren (1995) para hablar de los estudiantes tal como hemos sostenido en el capítulo 3 de este trabajo, nosotros creemos que en algún punto ellos también son extensibles a todos los actores de una comunidad y por eso incluiremos esas categorías conceptuales para el análisis particular de los educadores de las escuelas católicas.

producción de saberes pedagógicos pensados especialmente para el mundo escolar. Rigen los principios del discurso formal eclesial que dan sustento a la visión católica que deben tener estos establecimientos pero no suele haber elaboraciones homogéneas que establezcan cursos de acción y/o planificaciones sistemáticas de un pensamiento pedagógico en el marco de este modelo escolar católico eclesial. Como hemos sostenido en el inicio de este apartado, en la diócesis en cuestión solamente existe algún tipo de elaboración uniforme como recomendación en materia de catequesis escolar, no así en el planeamiento de otras disciplinas escolares.

De acuerdo a la mirada de Peresson (2005)⁹⁵ los centros educativos que forman inspirados en el Evangelio deberían presentar propuestas curriculares en las que no abunden tanto en actividades sino que más bien expresen

“...los enfoques epistemológicos, o sea, las formas propias como se concibe cada área del conocimiento, y de ahí derivar algunos planteamientos que faciliten y promuevan un encuentro y diálogo fecundos entre las diferentes ciencias y el propósito educativo evangelizador...” (Peresson 2005:51).

A su juicio, implicaría que toda planificación y/o programa escolar que responda a una educación católica íntegra –al menos desde los supuestos paradigmáticos- enfoques antropológicos, teológicos, éticos así como también una visión ecológica, una dimensión utópica y una conciencia y responsabilidad ciudadana que no es ni más ni menos que la dimensión sociopolítica. Veamos algunos instrumentos en particular para ver de qué manera parecen reflejarse estas condiciones mencionadas.

“Expectativas de logro: Para el presente ciclo lectivo pretendemos lograr que los alumnos alcancen las siguientes expectativas de logro:

- conozcan cómo evolucionó el concepto de salud a través de la historia.
- diferencien los actos empíricos y puedan fundamentar el origen de la medicina científica
- fundamenten cuáles son las necesidades del hombre que deben ser satisfechas para mantener un adecuado nivel de Salud.
- diferencien las necesidades que afectan directamente la Salud y la Supervivencia, de las que afectan la Salud y a veces la Supervivencia.
- comprendan que la Salud y la enfermedad son grados de un mismo proceso que depende de diversos factores.
- conozcan las acciones de salud a los efectos de lograr conductas sanitarias positivas.
- interpreten como influyen la herencia, el ambiente, el biotipo y la toma de decisiones en la salud del individuo en las distintas etapas de la vida.
- interpreten cómo influyen en la salud de un pueblo, las variables demográficas, el nivel de vida de sus integrantes, los recursos médico-sanitarios de los que dispone y la participación de sus miembros en las distintas acciones que intervienen en el estado de la salud individual

⁹⁵ Si bien este autor es de procedencia es un religioso de la Orden de Don Bosco, es decir de matriz salesiana, su experiencia en el tema católico excede al modelo escolar católico carismático pues actúa como un especialista en el tema de la educación católica.

y colectiva.

- analicen la importancia de la influencia del ambiente sobre la salud y la enfermedad.
- interpreten a través de estadísticas vinculadas con natalidad, mortalidad, nivel de vida, recursos médicos sanitarios, educación, etc. algunos aspectos de la realidad sanitaria de nuestro país.
- comprendan la importancia de educación como medio eficaz para prevención de accidentes.
- caractericen diferentes adicciones y otras problemáticas en la adolescencia y expliquen la importancia de la Educación para la Salud en la resolución de las mismas.
- analicen la complejidad del diagnóstico médico y comprendan los peligros del autodiagnóstico, la automedicación, el charlatanismo y el curanderismo y comprendan la importancia que la Educación para la Salud tiene frente a estos problemas.
- retengan y expongan la información en forma clara, utilizando vocabulario específico y adecuado, extraigan y valoren sus conclusiones”

Expectativas de logro del espacio curricular Salud y Adolescencia de las Modalidades Economía, Humanidades y Naturales del Primer Año Polimodal del año 2008 en la Escuela 15 (Diocesana/Nivel Bajo/Marginal).⁹⁶

En este caso se han cumplido con los recaudos sugeridos por el Estado bonaerense en materia curricular pero además de eso se percibe que existe una influencia del nivel socioeconómico para el planteo de las expectativas de logro. Si bien podría interpretarse que en las mismas existe una localización de los contenidos prescriptos en función de la ubicación de la escuela –nivel socioeconómico bajo y marginal- también podríamos pensar en que –en términos de Tenti Fanfani (2007) se produce aquí una “condescendencia pedagógica” ya que frente a lo pensado y prescripto curricularmente por el Estado, los educadores que forman en este tipo de unidades educativas que atienden a poblaciones desfavorecidas rediseñan objetivos y métodos de enseñanza/aprendizaje en función de lo que ellos han establecido que sería lo que realmente esos estudiantes pueden adquirir en la escuela como conocimiento.⁹⁷

La reinterpretación de los contenidos que hace este docente a cargo del plan de estudios radica en cierta forma en la necesidad de generar una toma de conciencia sobre qué es lo científico en materia de salud. Desde tal lugar, se entiende la necesidad de

⁹⁶ Cabe consignar que en el Nivel Polimodal se sugería el seguimiento de los documentos curriculares, algo que hoy ha cambiado en la escuela secundaria bonaerense ya que los contenidos son prescriptos. Nosotros tomamos lo que estaba en vigencia a la hora de realizar el trabajo de campo de esta investigación. De acuerdo a los documentos curriculares que se encuentran en www.abc.gov.ar (última consultada efectuada el 10 de marzo del 2012), la inclusión de este espacio curricular en el Nivel Polimodal de escolaridad tenía como intención: reflexionar y analizar desde qué concepción de salud se parte a la hora de interpretar los problemas y/o problemáticas que se van a tratar en el aula; desde que marco teórico se lee e interpreta los problemas de salud que son motivo de interés y preocupación de los alumnos; una promoción de la salud que implica leer mas allá de los síntomas observables así como la generación de estrategias que desde la intersectorialidad aporten a mejorar la calidad de vida de la población educativa.

⁹⁷ El diagnóstico que hace Tenti Fanfani no solamente preocupa sino que también entristece pero en investigaciones como la que nos ocupa podemos ofrecer evidencias empíricas que ratifica la posición del autor cuando dice que “...tanto el programa como los sistemas de evaluación tienden a redimensionarse y a volverse menos ambiciosos. “A estos niños no se les puede exigir lo mismo que a los de clase media o media alta” y, por lo tanto, para ellos vale un programa especial, la promoción automática, etc. Caso contrario nos arriesgamos a estimular el abandono de la carrera escolar, por lo que es mejor una pedagogía condescendiente que retiene y no un programa ambicioso que expulsa...” (Tenti Fanfani 2007: 145)

trabajar –por ejemplo- sobre la cuestión de la complejidad del diagnóstico médico y los peligros del autodiagnóstico, la automedicación, el charlatanismo y el curanderismo. En este ejemplo y a partir de los términos expuestos por Jacinto y Terigi (2007) cuando se refieren a la adaptación curricular que suele realizarse ante poblaciones escolares de nivel secundario de poblaciones de escasos recursos y de sectores desfavorecidos⁹⁸, podemos encontrar interrogantes que nos llevan a cuestionarnos sobre el modo en que la Iglesia Católica trabaja la justicia curricular.

Pero otros elementos que pueden pensarse a partir del discurso formal eclesial – que es la fuente en materia doctrinaria que orienta a los educadores católicos en este modelo escolar en particular- no aparecen expuestos. A modo de ejemplo señalamos la conciencia de una pedagogía cristiana que Peresson (2005) cree que puede exponerse en clave evangelizadora en cualquier propuesta del área de las ciencias biológicas y por la cual

“...la creación debe ser vista como un gran sacramento, a través del cual Dios se revela, comunica su amor y participa su vida de comunión, y en la cual podemos reconocer su presencia, su bondad y su sabiduría infinitas. Por eso, al entrar en contacto con la naturaleza, nos relacionamos directamente con la fuente del ser y de la vida que es su Creador...” (Peresson 2005:187:188).

Esta postura no surge en el marco de las expectativas de logro que aquí estamos considerando en particular. Siguiendo la línea de Peresson (2005) como especialista en educación católica plantea que las propuestas curriculares pensadas en el ámbito de las ciencias sociales pueden ser elaboradas en términos de la evangelización. Al respecto sostiene que

“...la globalización, desde el estudio de la geografía debe plantear, con inusitada actualidad, la cuestión de la finalidad y dirección del desarrollo de cada pueblo y de la humanidad en su conjunto, ya que no se puede identificar simplemente con el crecimiento económico y tecnológico o niveles de consumismo, sino que debe concebirse como un desarrollo a escala humana que incluya la satisfacción de las necesidades materiales básicas y espirituales, la igualdad de todos, la promoción de la diversidad de las culturas, la defensa de la naturaleza. La persona humana y el conjunto de los seres humanos deben ser el eje y la finalidad del desarrollo. Un crecimiento sin equidad, sin participación, sin comunidad, no es un desarrollo humano...” (Peresson 2005:78)

⁹⁸ Parte de la posición de estas autoras puede encontrarse aquí: “...resulta necesario abordar la revisión de la selección de contenidos en los planes de estudio, cuidando alcanzar un equilibrio entre un curriculum accesible y relevante para los alumnos –lo que conlleva la disminución del contenido informativo de los programas- y los conocimientos universales que no son negociables. “Los estudiantes de las zonas marginales necesitan verdaderos saberes y verdaderas actividades intelectuales y no saberes de segunda categoría; ellos requieren que las actividades de aprendizaje los confronten a la complejidad, más que ofrecerles un trabajo fácil, mecánico, desprovisto de sentido” (Marshall Infante, 2004). Siguiendo a Connell, cabe plantearse la cuestión en términos de justicia curricular, es decir, del cumplimiento de tres principios en el curriculum: la atención a los intereses de los menos favorecidos, la participación y la escolarización común o principio de ciudadanía, y la producción histórica de la igualdad (Connell, 1997)” (Jacinto y Terigi 2007:63)

En general en este tipo de unidades educativas, se comprueba en general que no hay una traducción específica de lo pensado curricularmente por el Estado bonaerense desde una óptica católica en particular. La traducción que aparece es más institucional y en más de un caso está marcada por el nivel socioeconómico al que atienden. A continuación tomaremos dos ejemplos que ilustran este argumento aquí sostenido:

- La Filosofía: Filosofía, Noción Filosofía, Ciencias particulares y Teología. Problemas y disciplinas filosóficas. Sentido y fin de la Filosofía. Reseña histórica.
- El Problema Antropológico: Nociones metafísicas previas. Concepciones acerca del hombre. Unidad y dualidad. Esencia y existencia. La pregunta por lo absoluto. El sentido de la vida humana.
- El Problema Ético: Ética y moral. Discernimiento. Desarrollo de la conciencia moral. Autonomía y heteronomía moral. Libertad y responsabilidad. Dilemas morales y axiología.
- La Lógica: Noción. Lógica formal. El Concepto. El signo. El juicio y la proposición. : Noción, estructura, clasificación y tablas de verdad.
- Argumento y razonamiento. Razonamiento formal e informal. Formas de razonamiento. El silogismo. Figuras y modos. Falacias.
- El Problema del conocimiento: Noción y delimitación. Creencia, verdad y fundamentación. El problema de la verdad. Posturas gnoseológicas.

Contenidos del espacio curricular Filosofía de las Modalidades Economía, Humanidades y Naturales del Segundo Año Polimodal del año 2008 de la Escuela 12 (Diocesana/Nivel Medio Alto/Medio).⁹⁹

- Expectativas de Logro del Área / Espacio Curricular
- Relacionar la publicidad y el periodismo como formas de comunicación, formadoras de modelos actuales y como fuentes de información permanente.
- Realizar producciones publicitarias y periodísticas, con diversos fines comunicacionales.
- Desarrollar la capacidad creativa.

Expectativas de logro del espacio curricular Publicidad y Periodismo de la Modalidad Comunicación Arte y Diseño del Segundo Año Polimodal del año 2008 de la Escuela 2 (Diocesana/Nivel Alto/Medio Alto).¹⁰⁰

En este último caso seleccionado llama la atención pues existía la posibilidad de plantear un ejercicio cuestionador del periodismo y el mundo de la publicidad a partir de

99 Como señalamos en el Nivel Polimodal si bien los contenidos no eran prescriptivos como en la actualidad, había una invitación a adecuarse a los documentos curriculares pensados por el Estado bonaerense. En lo que respecta al espacio curricular Filosofía, de acuerdo a lo que surge de www.abc.gov.ar (última consultada efectuada el 10 de marzo del 2012), en lo que hace a contenidos estaba previsto que los mismos se organizaran en torno a problemáticas con una fundamentación de la necesidad de tratar un problema desde lo lógico o lo gnoseológico antes que desde lo ético y lo político. El recorte que parece haber hecho esta institución tiene que ver con los contenidos necesarios para el ingreso a la Universidad Católica Argentina, entidad con la que esta escuela tenía convenio especial. Según los dichos de la directora entrevistada, se optó por preparar a los alumnos para esta instancia.

100 Los ECI o Espacios Curriculares Institucionales estaban permitidos en el anterior modelo de escuela secundaria bonaerense de modo tal que pudieran ser llenados con elementos que la cosmovisión institucional quisiera incorporar a la propuesta curricular de la modalidad del Polimodal que la escuela ofreciera. En la actualidad no existen más y las escuelas de los tres modelos escolares católicos suelen cuestionar esa decisión del Estado bonaerense sobre todo porque les quita cierto margen de acción que antes poseían en materia curricular..

los señalamientos del discurso formal eclesial –existen varios documentos de la Iglesia Católica al respecto-, parece más interesada esta unidad educativa en proponer elementos que reclama el mercado laboral. Aquí vemos una de las tensiones señaladas entre el mercado y la tradición que bien pudo haberse resuelto en este espacio de manera integrada ya que se trataba de un espacio curricular institucional y por ende, en aquellos tiempos, no estaba sujeto a ninguna recomendación de contenidos curriculares en particular.

En lo que hace a normas de convivencia, ya hemos señalado que las mismas integran el pensamiento curricular de una escuela católica. En general este tipo de discursos prima en las declaraciones iniciales de idearios, proyectos educativos institucionales, acuerdos de convivencia, entre otros. No se oponen ni a lo que establece el Magisterio de la Iglesia Católica ni a lo sostenido en las normas legislativas correspondientes al rubro. Al contrario, lo retoman y proclaman.

“El Centro Educativo Católico...declara que asume como propio el modelo de una escuela católica, es decir, un lugar de formación integral, de base humanística; siendo su finalidad principal la formación humana y cristiana de los jóvenes, así como su capacitación para la proyección profesional de los mismos...Nuestro proyecto educativo se apoya en un soporte axiológico que le da sustento: los valores de la vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad, justicia, los valores estéticos, son los que le dan sentido a una educación integral e integradora...”

Definiciones institucionales obrantes en el Proyecto Educativo Institucional vigentes en el año 2008 de la Escuela 3 (Diocesana/Nivel Medio Alto/Medio)

En algunos instrumentos se puede ver una matriz estructurada y con proclamas poco “aggiornadas” sobre la convivencia en la escuela. Las faltas están instituidas y penalizadas y prima un aire reglamentario. Sin embargo hallamos algunos cambios, ya que además de las comunes llamadas de atención en lo que hace a las típicas faltas cometidas en el ámbito escolar que apuntan al vínculo alumno-docente, se destaca la convivencia entre alumnos y el modo de vincularse entre sí. Incluso la formulación en que se expone recuerda la integración de uno de los principios regulativos del Magisterio de la Iglesia Católica que Grace (2007) sintetiza como educación para el bien común. Se puede observar en el siguiente material proveniente de un reglamento escolar.

“...FALTAS A LA GENEROSIDAD Y SOLIDARIDAD: Incluye marginación de alumnos o de grupos, burlas o acoso a compañeros, descompromiso en actividades comunes, indiferencia o complicidad frente a agresiones cometidos contra otros...”

Definiciones de faltas disciplinarias obrantes en el Acuerdo Institucional de Convivencia vigentes en el año 2008 de la Escuela 14 (Diocesana/Nivel Medio/Medio Bajo)

6.3. Rituales, edificios escolares y “régimen de apariencias” en las escuelas diocesanas.

McLaren (1995) reconoce en la escuela una serie de rituales que expresan la cultura escolar. Si bien a lo largo de la investigación no haremos referencia global a todos los rituales que pudieron tener lugar en todas las escuelas relevadas, algunos nos sirven para brindar alguna característica peculiar en el marco de un modelo escolar. En el caso que habremos de comentar a continuación notamos cómo aún en algunas escuelas católicas combinan prácticas escolares nacionalistas con otras de raigambre religiosa, que exhiben cierta unidad de lo cívico y lo religioso (Amuchástegui 2002, Ocampo 2004) al mismo tiempo que se produce una transición entre el “estado de la esquina” con el que los alumnos suelen arribar a las escuelas católicas al iniciar la jornada escolar para pasar a un “estado de estudiante” (con ribetes de “estado de santidad”). No se descarta aquí la generación de rituales de revitalización. (McLaren 1995) como por ejemplo en la descripción de una formación.

7.48 horas. La directora del Nivel Secundario me anuncia que la formación va a retrasarse porque M. –el preceptor-, que es quien se ocupa, faltó por examen.

Los alumnos están dispersos en un patio/salón de actos techado; la directora llega y se acerca afablemente a los alumnos. Dos preceptoras la acompañan. La llegada de alumnos al lugar central es lenta y aislada, una preceptora los va empujando. Tarda tiempo en organizarse esta formación; no hay filas muy ordenadas, sí agrupamiento por curso. Se produce el siguiente intercambio:

Directora: Ayer recibí un mensajito, (risas) sí, yo también recibo mensajitos por el tema de este chico que se murió jugando al rugby; ayer ya había hecho la formación cuando lo recibí, así ayer rezamos por la paz en el mundo, hoy vamos a rezar por este chico, por su familia, para acompañarlos en su dolor.

Todos: (rezan el Padre Nuestro).

Al terminar la oración, van dos alumnos e izan una bandera que está al costado y no al frente de los alumnos formados. Al frente está la directora, la bandera al costado. Al terminar el izamiento –sin música alguna, ni indicaciones por micrófono o algún amplificador de la voz-, los alumnos se van solos y por su lado a las aulas.

Descripción de una formación inicial del Nivel Secundario 2008 de la Escuela 3 (Diocesano/Nivel Medio alto/Medio)

Figura 9. Edificio del colegio 3 que pertenece al modelo escolar católico eclesialístico



En cuanto a la estética vigente en aulas, al menos en este registro en particular podemos observar que en este colegio los alumnos se han apropiado de su aula y ello se percibe en los carteles que exhiben. Alusiones a propuestas de mercado como el viaje de egresados a Bariloche, insultos y burlas entre ellos, relatos de rupturas entre docentes y la institución, ponen de manifiesto que el control de las paredes del aula lo tienen los estudiantes según se observa en el siguiente registro del investigador:

Imágenes y carteles con referencia al viaje de egresados a Bariloche y a la fiesta de egresados en el boliche “KU”.

Aula empapelada con programa desfile de 3ero Polimodal. Bandera del curso con imagen de un “Simpson” tomando cerveza y los nombres de todos los alumnos (según relatos, sólo pudieron colocarla luego del viaje a Bariloche).

Cartel hecho por los alumnos que dice: “Yo no soy H.Z. Firmado: J.P. (por relatos de los alumnos se trata de dos profesores del establecimiento que se llevaban muy bien entre sí y con los alumnos, pero que a uno lo despidieron y a la otra no, y entonces la docente emitió esa frase para diferenciarse con el otro modelo, mas allá de la “buena onda” común)

Inscripciones hechas con “liquid paper” por ejemplo “Seba p...” “¿soy corneta?”.

Cuadro con imagen de Jesucristo vivo con marcados rasgos humanos –no en cruz- y debajo la frase “Yo te amo”

Aula del Tercer Año Polimodal 2008 de la Escuela 3 (Diocesano/Nivel Medio alto/Medio)

En ese marco, la iconografía religiosa queda desdibujada, aunque cabe señalar que

en vez de mostrar a un Jesús sufriente en la cruz, lo hace vivo y con gestos de afecto y amor. Tal vez ese sustrato en la mirada de Cristo pueda hablar del espíritu de libertad que tienen los estudiantes en su aula.

Con respecto a los templos que acompañan la vida escolar, hay que decir que en general aparecen separados de lo que acontece en la escuela. Las capillas que tienen una presencia importante vienen de la etapa fundacional en manos de las congregaciones y han quedado más con vigencia simbólica que utilitaria. Incluso en algún colegio está penalizado el uso de la capilla sin autorización explícita o cerrado su acceso en horario escolar pues es utilizada por la parroquia. Describiremos a continuación los aspectos materiales de las capillas en las escuelas diocesanas.

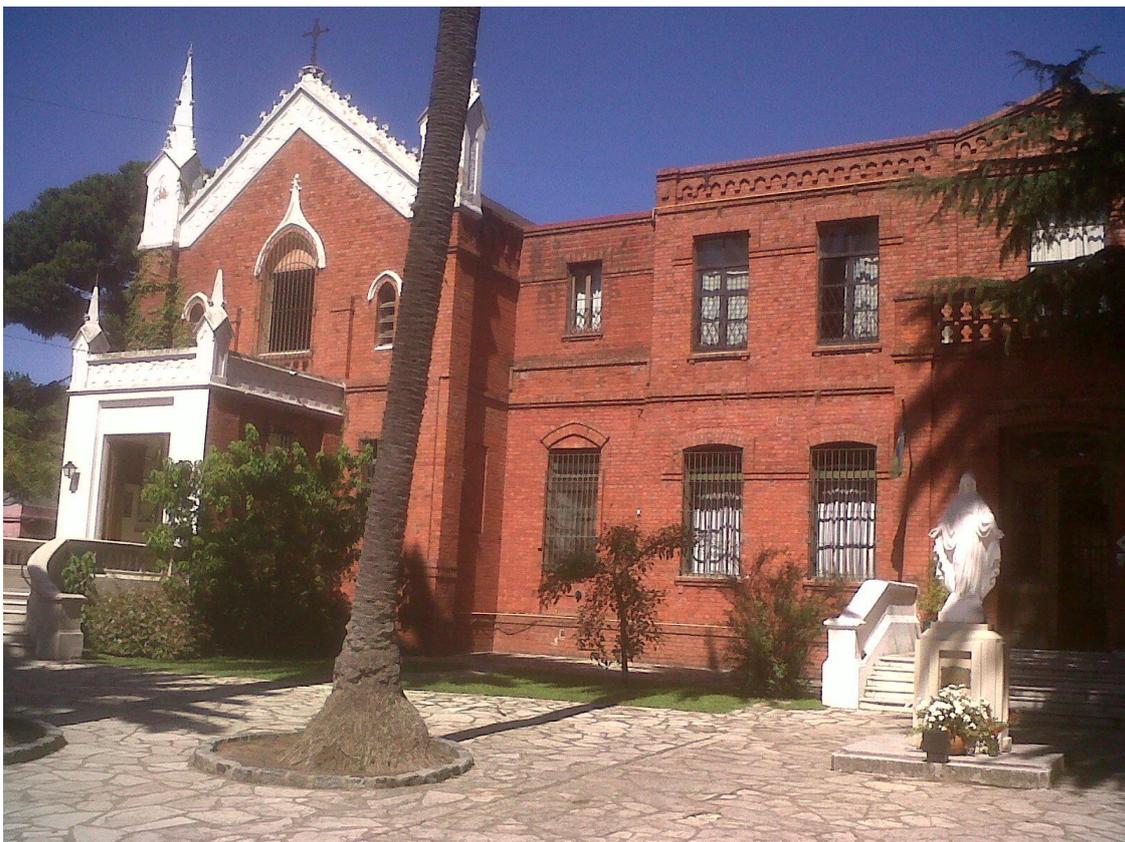
En las escuelas diocesanas hemos visto distintos tipos de templos vinculados a las escuelas que hemos relevado. Por ejemplo, en el colegio 2, se trata de una Iglesia cuya entrada principal está dentro del predio del colegio pero no está al alcance de los alumnos, los que podrían ingresar por la puerta de la sacristía. Es muy grande y utilizada en general para celebraciones litúrgicas. Hay una capilla privada en la casa de los sacerdotes que trabajan en el colegio. Hay capilla alternativa más cercana a los alumnos que se encuentra en la zona donde se ubican los agentes de pastoral de la escuela. El templo central tiene un uso comunitario para los vecinos de la zona. Se celebran misas los días domingos y algunos casamientos para exalumnos.

En el colegio 3, la Iglesia principal no se encuentra enclavada en el centro escolar: se trata del templo parroquial que tiene acceso directo por una de las calles en la que se encuentra la escuela. Es de gran tamaño. Los alumnos podrían arribar a la misma atravesando el patio de la escuela primaria. Se concurre pocas veces y está cerrada a los alumnos por razones de responsabilidad civil, ya que podrían escaparse del colegio por ese lugar. No hay propuesta de capilla alternativa. Tiene un uso más parroquial que escolar. El templo es preexistente al colegio y tiene actividad diferenciada.

En el colegio 10, la capilla se encuentra dentro del colegio y los alumnos pueden acceder a la misma, pero está ubicada en un lugar no central. Se utiliza solamente para celebraciones formales. No hay capilla alternativa más cercana a los alumnos. No se utiliza para los vecinos de la comunidad. Al mismo tiempo el templo ligado a lo escolar

del colegio 12, se trata del templo parroquial que tiene acceso directo por una de las calles en la que se encuentra la escuela. Es de gran tamaño. Los alumnos podrían arribar a la misma atravesando el patio de la escuela. Se concurre pocas veces y su ingreso lateral está condicionado al ingreso formal de los alumnos. Tiene un uso más parroquial que escolar. El templo es preexistente al colegio y tiene actividad diferenciada. Algo similar sucede con el templo de la escuela 17, que se trata del templo parroquial que tiene acceso directo por el predio del colegio. Su tamaño es mediano. Los alumnos podrían arribar a la misma atravesando una puerta lateral. Se concurre pocas veces ya que quien está a cargo de la parroquia difiere de quienes están a cargo del colegio y eso trae inconvenientes. Tiene un uso más parroquial que escolar y actividad diferenciada.

Figura 10. Templo y edificio del Colegio 17 perteneciente al Modelo Escolar Católico Eclesiástico.



En cuanto al colegio 14, se trata de un templo de importante características con acceso directo por una de las calles en la que se encuentra la escuela, pero está generalmente cerrado. Es de gran tamaño. Los alumnos podrían arribar al mismo atravesando el patio de la escuela. Se concurre pocas veces y su ingreso lateral está

condicionado al ingreso formal de los alumnos. El templo es preexistente al colegio y tiene actividad diferenciada. Mientras que lo referente al colegio 15 indica una realidad particular: La escuela está alejada de la parroquia y por ende del templo parroquial. Hay un aula que es la primera de todas siguiendo a la puerta de ingreso del colegio que ha sido acondicionada como capilla. Es sencilla pero está revestida de una manera diferente a las otras aulas. En parte por las imágenes colocadas, pero también por pintura y arreglos varios.

Por un lado observamos una presencia dispar de capillas en la vida escolar de estos establecimientos. Creemos que eso se debe a que la vida parroquial es preeminente para el clero diocesano sobre la escuela parroquial ligada a la misma. Más de una vez los templos escolares son dejados de lado (sobre todo los provenientes de las viejas escuelas congregacionales como la escuela 10 y 14) para vincularse con la Iglesia parroquial que en algunos casos se encuentran a algunas cuadras de la escuela o para utilizarse en forma muy acotada.

Entonces son más bien piezas arquitectónicas notables antes que espacios de circulación de los alumnos en el camino del acrecentamiento de su capital religioso. En más de un caso se tratan de espacios adyacentes al edificio escolar. Por eso en términos de Escolano (2000) podemos pensar que la vida escolar en estos establecimientos se ubica al margen de la vida del templo institucional pues

“El emplazamiento de la escuela es por sí mismo una variable decisiva del programa cultural y pedagógico que comportan tanto el espacio educativo como su arquitectura....Dentro de este conjunto de consideraciones, hay que convenir así mismo que la arquitectura escolar es un elemento cultural y pedagógico no sólo por los condicionamientos que inducen sus estructuras, aspecto que ya hemos subrayados anteriormente, sino por el papel de simbolización que desempeña en la vida social...”
(Escolano 2000:189; 1919)

En otros orden de cosas, y ligado al régimen de apariencias, se encuentran los uniformes escolares. A la hora de encuestar a los alumnos le fue preguntado cuál era el requisito de vestimenta de la institución, lo que puede observarse en el siguiente cuadro 12. Todos describieron sus uniformes, los que solían tener escudos identificatorios y chombas/camisas y pantalón/pollera de colores especiales para cada lugar. Incluso en el colegio 15 que atiende a población de nivel socioeconómico bajo y marginal poseían un uniforme en particular. Al preguntarle a los estudiantes si ellos consideraban que se trataba de algo ligado al ámbito de lo católico contestaron de modo tal que podemos

atribuir esa práctica ligada a tradiciones regulatorias de los cuerpos (Dussel 2001) o bien a prácticas propias de la escuela privada ya que los pocos que opinaron que podría estar vinculado a lo católico lo relacionaron con los colores institucionales y no con razones religiosas.

Cuadro 12. Relación entre uniforme escolar y lo católico según las percepciones de los alumnos encuestados que concurren al modelo escolar católico eclesiástico.¹⁰¹

Colegio	Relación entre uniforme escolar y lo católico			
	Sí	No	Relativamente	NC
Colegio 2	5%	80%	15%	0%
Colegio 3	0%	100%	0%	0%
Colegio 10	10%	5%	10%	75%
Colegio 12	20%	70%	5%	5%
Colegio 14	11%	74%	10%	5%
Colegio 15	10%	75%	15%	0%
Colegio 17	10%	70%	20%	0%

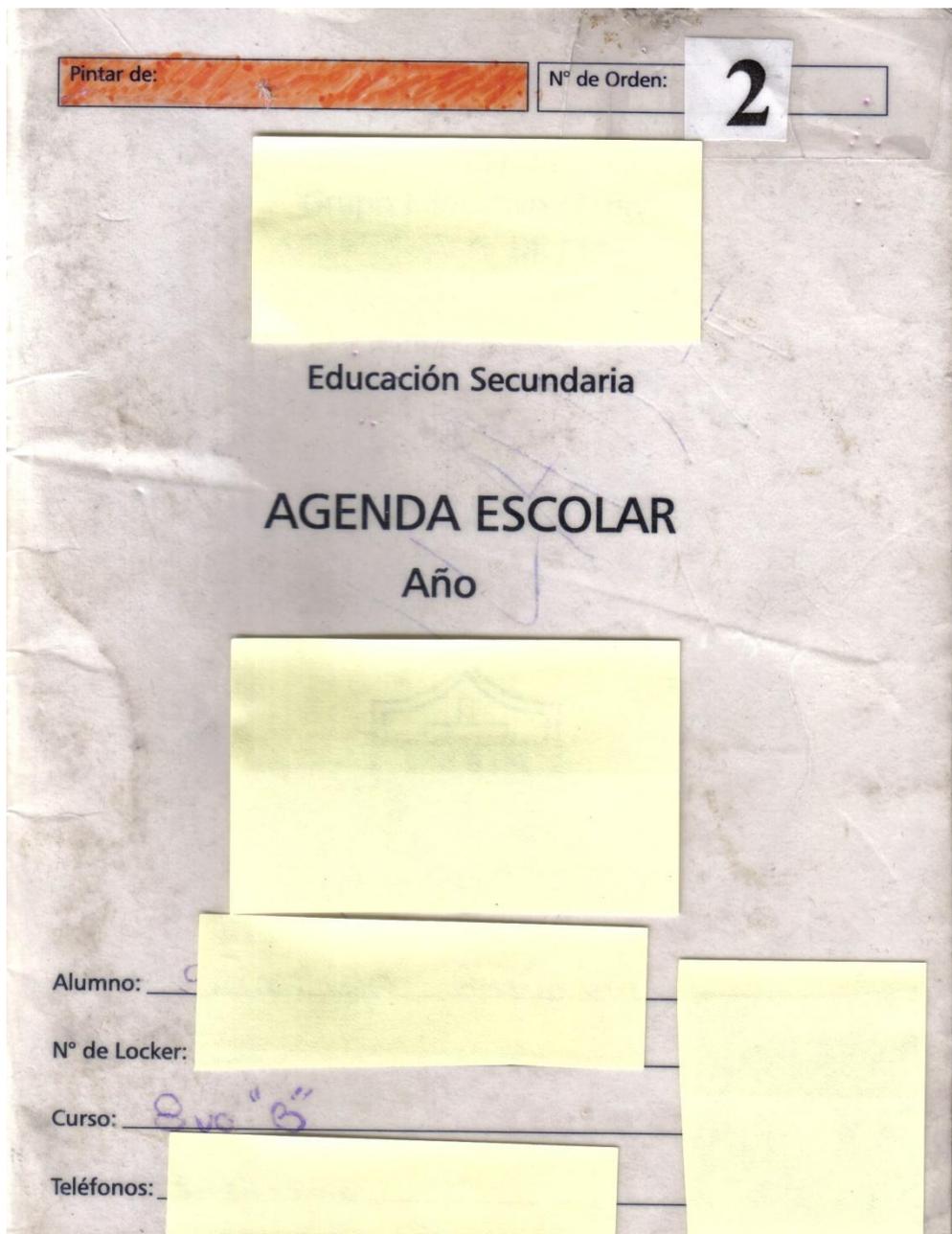
Fuente: Elaboración propia sobre datos obtenidos en el trabajo de campo durante el año 2008

Otro elemento interesante a describir es aquél que nos ofrecen las agendas de clase de los alumnos. Elegimos a continuación una que responde a un establecimiento de este modelo escolar en particular. Luego tendremos la oportunidad de analizar en particular una elaborada por el modelo escolar católico carismático en el siguiente capítulo, pero en este caso en particular, percibimos que se trata más bien de un cuaderno de comunicaciones con una estética institucional ligada a movimientos de mercado antes que un instrumento organizador de la vida de los alumnos en los términos de un planteo espiritual en particular. Está más centrado en elementos de comunicación entre la escuela y las familias y los elementos de identidad institucional solamente pasan por el escudo del colegio en la portada del mismo.¹⁰²

¹⁰¹ La pregunta que fue realizada a los alumnos se dividió en dos partes. En primer lugar se les preguntó: ¿Cuál es el requisito de vestimenta –por ejemplo, uniforme-para entrar al colegio? ¿Podés describirlo?. Luego se agregó lo siguiente: ¿Crées que es una vestimenta que tiene que ver con lo católico? ¿Podrías dar las razones de lo que señalaste en el punto anterior?

¹⁰² Fue tapado así como también se lo hizo con ciertos datos del alumno propietario del material en virtud de resguardo comprometido con la institución.

Figura 11. Agenda/Cuaderno de comunicaciones - Escuela 2 – Diocesana - Nivel Alto/Medio alto.



CAPITULO 7.
EL MODELO ESCOLAR CATÓLICO CARISMÁTICO:
ESCUELAS CONGREGACIONALES

En el cuarto capítulo de este estudio hemos detallado las características de las escuelas que conforman este modelo escolar en particular. Ahora queremos precisar otros rasgos específicos a efectos de poder comprender algunos elementos que configuran la vida escolar de estas instituciones educativas. Son escuelas que descansan en los discursos pedagógicos elaborados por la congregación en muchos casos a nivel internacional, discursos que estos establecimientos educacionales adoptan y localizan en torno a la comunidad que tienen a su cargo. En tal sentido, cuentan con instrumentos elaborados que resumen lo que quieren ser como centros educativos, aunque no siempre lo logren en sus prácticas. A modo de ejemplo, podemos citar un documento escolar que referencia a la trayectoria de la congregación tanto a nivel internacional como nacional:

“Atenta a la realidad en la que educa y consciente de la tradición que la anima, la Congregación de ... ha ido, durante las últimas décadas, expresando los perfiles con que se presenta en la Iglesia y en la sociedad como Institución Educativa. El documento que presentamos recoge una nueva redacción de la Propuesta Educativa de los centros de las Describe lo más característico de la identidad educativa, el carácter propio de las escuelas y colegios de la Congregación. Revisa la anterior edición (1986) y, en continuidad con el proceso histórico iniciado en 1885 (nacimiento de la congregación), lo adapta de nuevo a la realidad cultural, social y escolar de hoy. Consta de tres apartados: - los previos manifiestan los principios fundamentales sobre los que se asienta la existencia de nuestros centros en la sociedad democrática; - la primera parte describe los rasgos más significativos que expresan la identidad; - la segunda parte precisa el proyecto de educación común a los centros educativos de las”

(Propuesta Educativa, Congregación Escuela 1 – Congregacional/Nivel Medio alto/Medio/Medio Bajo)

La escuela elige ubicarse en la continuidad de una tradición pedagógica establecida y que trasciende el tiempo. Algo similar se observa en la propuesta educativa elaborada en el seno congregacional de la escuela 16, pero además del documento madre que da cuenta de la fuerza del carisma fundador en la impronta que señala a la misión educativa de los centros agrupados en este tipo de escuelas, se agrega lo que fue elaborado en la sede educativa que relevamos en particular.

“Lo que caracteriza y da sentido a la Escuela Católica en su referencia a Jesucristo y su mensaje. Los valores del Evangelio se convierten en motivaciones interiores, normas educativas y al mismo tiempo en metas finales. El carisma ..., legado por ...y ...a los primeros ..., hoy nos exige, como nunca, estar en el ámbito de la educación católica y ... guiando a los niños, adolescentes y jóvenes. En efecto, a través de la escuela queremos revalorizar el carisma y su especificad educativa, que tiene al Oratorio, en cuanto experiencia educativa pastoral, como criterio permanente...” (Propuesta Educativa, Congregación Escuela 16 – Congregacional/Nivel Medio alto/Medio/Medio bajo)

“Principios y Valores. Se encuentran enunciados en el Ideario elaborado por la institución ...Este ideario es para todos los colegios ... de la República Argentina....Actualmente, algunos aspectos de dicho documento son expresados por el ideario de nuestra institución cuya redacción es la siguiente: “Fieles a ... nos proponemos como ideal formar “BUENOS CRISTIANOS Y HONRADOS CIUDADANOS”; para llegar a esto concebimos al ..., no sólo como un colegio sino como “casa que acoge; parroquia que evangeliza; escuela que prepara para la vida y Patio para encontrarse con amigos y pasarla bien...” (Proyecto Educativo Institucional Polimodal Escuela 16 – Congregacional/Nivel Medio alto/Medio/Medio bajo)

Figura 12. Ingreso principal al nuevo edificio del Colegio 16¹⁰³ perteneciente al Modelo Escolar Católico Carismático.



Esta propuesta educativa contiene elementos disímiles que hablan de un cierto

103 Este colegio ocupa toda una manzana. Tiene el templo parroquial ubicado en una de sus esquinas y en diagonal exacta al mismo un gimnasio enorme. En medio de eso se encuentra la construcción original de principios del siglo XX con el patio de la época entremezclado con nuevas instalaciones.

“aggiornamento” del discurso religioso escolar: ciudadanos y fieles, colegio y familia, escuela con contenidos pero también espacio “para encontrarse con amigos y pasarla bien”. Esta síntesis es novedosa y recoge discursos pedagógicos seculares, antes que discursos pastorales.

En virtud de estos elementos y de algunos otros que desarrollaremos a continuación, entendemos que el andamiaje en el que descansa la estructura del modelo escolar católico carismático en el marco de la educación argentina tiene un respaldo en otros niveles organizacionales que consolidan su propuesta. Es un modelo que permite hacer una síntesis entre la tradición y el mercado sin desafiar íntegramente a sus principios rectores, porque tiene actores repensando los ejes de la oferta educativa de cada congregación y que luego cada institución tiene la posibilidad de localizar en función de sus necesidades y de la demanda educativa que posee.

Estos actores parten de una elaboración teológica que se desprende de la visión congregacional elaborada en un marco globalizado y que luego se localiza. Tal vez por eso hay elementos en los discursos pedagógicos macro y micro sobre este tipo de unidades educativas en los que la misión de las escuelas cobra una perspectiva corte más terrenal que la sacra que posee el discurso formal eclesial. Sin dejar de lado a los documentos conciliares, postconciliares y episcopales, los resignifica en el marco del pensamiento de la congregación. Una lectura posible en el marco argentino debería enfatizar los pasos dados por los consagrados y los laicos de escuelas congregacionales, quienes estuvieron cercanos a los movimientos tercermundistas que afectaron a la Iglesia Católica en América Latina posterior al Concilio Vaticano II y al Documento de Medellín (1968).¹⁰⁴ Al respecto nos remitimos al capítulo segundo punto de nuestro trabajo.

Pero no debe descartarse que pueda tratarse de una visión más amplia de las congregaciones sobre el desafío de lo educativo en estos tiempos de la Iglesia Católica. A modo de ejemplo citamos la lectura que tiene otra congregación –cuya escuela no formó parte de la muestra- sobre el rol actual de la educación, que parece propia del modelo escolar congregacional.

“En el momento actual la Institución Teresiana desarrolla su actividad en casi todos los

104 Corresponde decir que no han estado tales congregaciones exentas de los vaivenes de la política argentina de la década del 70.

ámbitos sociales, en un panorama plural, de forma individual y corporativa, sin perder la coordinación de esfuerzos y el sentido de pertenencia al grupo. Muchos miembros son profesionales de la educación en todos sus niveles; también pueden encontrarse en la prensa, en un foro de la UNESCO, en un puesto de investigación o en un proyecto social. Presentes también en distintas universidades, en un hospital, una empresa o un foro de creación artística...”

(Propuesta Educativa, Institución Teresiana)

7.1. Los actores educativos en las escuelas congregacionales.

Presentados algunos lineamientos particulares de este modelo, haremos una serie de consideraciones sobre elementos observados durante el trabajo de campo. Ya hemos visto las percepciones que tienen los alumnos que concurren a las escuelas del modelo escolar católico eclesial sobre aquellos que ejercen el poder y/o la autoridad y en los términos en los que lo realizan. Veamos ahora lo que exponen al respecto quienes se han formado en centros educativos congregacionales. Los alumnos se expresaron frente a la pregunta: “¿Cuál de todos los adultos del colegio tiene mayor autoridad? ¿Por qué razón?”

Colegio 1: (medio alto/medio/medio bajo)

“La directora A....., porque escucha y ayuda”

“Las hermanas tiene autoridad”

Colegio 7: (medio alto/medio)

“El director del nivel L.P. “porque nos tiene cagando siempre”

“Algunos profesores, por respeto y entendimiento”

“El director del nivel sobre los alumnos; el director general por razones obvias sobre el director del nivel”

Colegio 9: (bajo/marginal)

“El director de polimodal y la hermana H.....”

“El vicedirector R.P. porque tiene un carácter asqueroso”

Colegio 16: (medio alto/medio/medio bajo)

“El director de disciplina G.P. porque es el responsable de las sanciones”

“Los directivos porque imponen respeto”

En estos dichos vemos una concentración mayor del poder formal y real en la figura de los directivos. Aquí no hay menciones a sacerdotes ni a representantes legales, y la mayoría de los conceptos giran en torno a quienes poseen el cargo de directores y/o vicedirectores. En algún caso aislado se menciona a las hermanas, pero parece más a título simbólico que real.¹⁰⁵ La propiedad sigue siendo una razón de autoridad en la

¹⁰⁵ Cabe consignar que en esa misma institución, las Hermanas estaban en el marco del proceso de retirarse del gobierno de la escuela para cederlo por entero a

escuela pero aquí tiene una clave delegativa mucho mayor en la figura del director: él/ella tiene poder/autoridad porque se lo han dado otros que no son ni mencionados en lo cotidiano de la escuela. Aquí se evidencia menos que en el modelo escolar católico eclesialístico la distinción entre quienes se ocupan de lo académico, de lo económico-financiero, de lo pastoral. De todos modos, hay que subrayar que hay elementos comunes entre los alumnos que responden a cualquiera de los tres modelos escolares católicos: en general se establecen dinámicas confrontativas con quienes ejercen el poder y la autoridad en la escuela. Son circunstancias propias de la confrontación generacional, como hemos señalado anteriormente, pero también muestra de luchas por la legitimidad y por el control del poder en la vida escolar.

Desde la óptica de los adultos que lideran estos proyectos educativos, tomamos a modo de ejemplo un caso particular que analizamos a continuación y en el que vemos huellas de un pensamiento más anclado en lo terrenal que en lo específicamente sacro. En el testimonio que presentamos a continuación, se desprende que la pregunta por la existencia de Dios no es la central en esta escuela congregacional, ni tampoco el eje de la vida educativa católica parece apoyarse en los rituales sacros de la comunión diaria, uno de los sacramentos de la Iglesia Católica, algo eminentemente espiritual y que aparece en forma más frecuente en los otros dos modelos escolares considerados en esta indagación. En los argumentos que hemos de observar y que pertenecen a miembros de una congregación de existencia casi tricentenaria, percibimos que en sus palabras los actores locales de esa propuesta plantearían que de alguna manera en la actualidad la cuestión ira sobre lo que hace Dios en la tierra, sobre los vínculos que se entablan bajo su presencia, sobre una dinámica socializadora que prevalece sobre un movimiento espiritualista.¹⁰⁶

los laicos y dejar de vivir en esa casa para dedicarse al trabajo pastoral en otros lugares de su congregación. La escuela sigue perteneciendo a la Congregación pero comandada enteramente por laicos y sin consagrados viviendo en ese lugar.

106 Hay una interpretación posible en esta línea de pensamiento: se trata de un cambio epocal en el que las preguntas sobre el qué y el por qué se desplazan hacia el “cómo” y “para qué”: Dussel (2003b) ha interpretado algo similar a esta cuestión pero en función a los cambios tecnológicos. Según la autora, “...Turkle llama la atención sobre cómo ha cambiado la relación con la tecnología, y qué rápidos fueron estos cambios, y para eso refiere al caso del Museo de Computación de Boston, una ciudad donde están el MIT, Harvard, Boston University, es decir, una ciudad con una concentración de científicos y académicos como pocas en el mundo. Este museo abre en 1990 con una computadora por la que se puede caminar (¿se acuerdan de la muñeca gigante sobre el cuerpo humano de la Rural?). La idea era que lo importante era ver una computadora por dentro, entender cómo funciona desde que apretamos un botón en el teclado hasta que se procesa la información. En 1995 se propone actualizar la muestra, y se decide, con el desacuerdo del director del museo (que tenía más de 40 años), que ya no importa entender cómo funciona una computadora, el hardware y los microchips, sino sus funcionalidades, qué es capaz de hacer un disco duro, una lectora de CD-Rom, entre otras. Dice Turkle: “en una cultura de la simulación, uno no se detiene a ver cómo la computadora soluciona “sus” problemas; lo que importa es que solucione los de uno” (Turkle, 1997:4). La computadora se toma como un dato, como una caja negra que no importa cómo funciona sino que funcione y sobre todo que me habilite a nuevas exploraciones, por ejemplo la interacción con la voz, una mayor velocidad, la inteligencia artificial. La computadora por la que uno

“Nuestro espíritu de fe se sostiene en la presencia del Espíritu Santo para leer en la realidad a Dios. Hoy nadie se pregunta si Dios existe, se pregunta si Dios actúa o no en la vida del hombre” (Director General, Escuela 7 – Congregacional/Nivel Medio alto/Medio)

“Si digo que esta escuela es católica, reduzco el término inspiración cristiana. Esta escuela es de frontera; es eclesial pero se sitúa en cierta periferia frente a lo parroquial, aquí se pretende que tengan experiencia de Dios los que no están cerca de la Iglesia. La escuela es un espacio de iniciación comunitaria” (Director Polimodal, Escuela 7 – Congregacional/Nivel Medio alto/Medio)

Figura 13. Imagen central en la entrada al colegio 7¹⁰⁷ perteneciente al Modelo Escolar Católico Carismático.



Esta lectura de la misión de la escuela católica del modelo escolar católico carismático posiblemente lo haya guiado a establecer argumentos que defienden su postura la oferta educativa de los establecimientos escolares en un claro posicionamiento entre la tradición y el mercado.¹⁰⁸

“Nuestras escuelas pretenden ser escuelas de inspiración cristiana, que es un concepto que habla de una estructura de membrana. Esto es distinto al mundo católico, en donde en la frontera se ve una tensión que habla de una frontera que es más bien una muralla” (Director General, Escuela 7 – Congregacional/Nivel Medio alto/Medio)

El discurso emitido por este directivo demuestra una tensión con otros tipos de

camina ya no interesa” Esa parece ser la línea que estaría explorando esta congregación: aquella que la lleva a ver cómo funciona y cómo interactúa, dejando algo de lado aquello que puede explicar ese funcionamiento.

¹⁰⁷ Este colegio ocupa varias manzanas en la localidad e impacta por su tamaño en la zona. Este icono religioso retratada sintetiza ese espíritu de inspiración cristiana que subyacen en los discursos de los directivos de la institución.

¹⁰⁸ Aquí planteamos en singular algunas experiencias y situaciones relevadas en el marco de las escuelas católicas visitadas. Como nuestra intención es la descripción de elementos que hagan a la cultura escolar de este tipo de escuelas en el marco de un trabajo exploratorio, entendemos que es factible elaborar supuestos a partir de selecciones de escenas halladas en el seno de estas instituciones. Creemos que otro tipo de estudios que se desarrollen en el futuro deberán profundizar los hallazgos simples que aquí ponemos de relieve.

escuelas católicas de las que pretende diferenciarse: en su intento por definir la estructura “de membrana” de su escuela, dibuja una frontera de “muralla” que podría establecer un fuerte intento de diferenciación de esta escuela. Para poder distinguirse de las otras escuelas católicas –e inclusive tal vez con algunas del mismo modelo escolar católico- parece necesario enunciarse de una manera distinta, y entonces alude a un término “de inspiración cristiana” que si bien está inmerso en el espíritu conciliar y postconciliar incluso rompe con la denominación “escuela católica” que suele utilizarse en el discurso formal eclesial. Puede considerarse que esta mirada guarda elementos de consonancia con términos acuñados en el seno del pensamiento pedagógico de la congregación nucleadora (Castagnola et al 2000), pero deja latente cierta discontinuidad con respecto a la forma habitual en que se conoce a las escuelas católicas (Magdaleno 1999). Lo que parece ser una integración y/o adopción de lo preceptuado por el Magisterio de la Iglesia podría esconder en forma solapada una situación de rechazo (Grace 2007) ante la denominación de las escuelas católicas, y por eso la necesidad de reformular ese apelativo y cambiarlo por otra. Lo que es una membrana para el encuentro con la “clientela” de la escuela católica puede ser interpretado como una muralla con el mundo eclesial tradicional.

En este ejemplo encontramos una muestra de lo que Diker (2005) considera un discurso sobre el cambio como promesa que a la vez encierra una idea del cambio como deterioro¹⁰⁹. En el discurso de varios actores de la misma escuela, se observa vigente el intento de posicionarse en una nueva mirada educativa y religiosa que supere a los modelos dominantes en otras instituciones católicas así como en el interior de la misma escuela. Plantean un cambio como promesa.

Siguiendo las palabras del Director General de esta institución, deberíamos estar en presencia de estructura flexibles en los vínculos cotidianos. Ahora bien, en los testimonios de dos directivos de nivel de esta unidad educativa, percibimos tensiones que evidenciarían cierta disociación entre el discurso y la práctica. Las fronteras que se

109 “...Un primer registro en el que puede pensarse el cambio en el terreno educativo es el de una equivalencia entre cambio y deterioro. Por supuesto, todo deterioro supone un proceso de cambio, pero la inversa no es necesaria. Sin embargo, desde las escuelas se suelen interpretar los signos de cambio como parte de un camino inevitable hacia el naufragio: los alumnos saben cada vez menos, los padres cada vez se interesan menos por la educación de sus hijos, la autoridad en la escuela está en crisis, la infraestructura escolar se deteriora, etc. La medida del deterioro la da, naturalmente, el estado anterior al cambio, estado que solemos localizar de manera muy imprecisa “antes”...”. (Diker, 2005:128) Aplicado al tema que venimos desarrollando, la presentación que hace este directivo como “escuelas de inspiración cristiana” en vez del conocido “escuela católica” nos sitúa en un estado anterior que ha deteriorado la condición de las escuelas que forman bajo los principios de la fe católica y por eso mismo se deben modificar conceptos para salir, para diferenciarse de ese deterioro del que se pretende despegar.

delinean en los dichos de ambos no parecen estructurarse en términos membranosos sino más bien amurallados. No son miradas que consagran en prácticas escolares aquel discurso conciliar con el que iniciamos este apartado y por el cual se habla de crear un ambiente de comunidad escolar animado por el espíritu evangélico de libertad y caridad (CV II 1965). Veamos por ejemplo lo que expresan directivos de ESB y Polimodal de este mismo colegio ante situaciones de conflicto.

“...la palabra gestión suena empresarial, por eso nosotros utilizamos la palabra conducción que implica animación y organización...”

“...soy cuestionada por la matriz vieja cuando le pido que tenga un mayor vínculo o más tolerancia ante casos difíciles...” (Directora ESB, Escuela 7 – Congregacional/Nivel Medio alto/Medio)

En el caso de la directora de la ESB advertimos por un lado que busca alejarse de los parlamentos del “marketing educativo”, y parece querer tomar distancia del uso de términos asociados con el mundo de la empresa – los que por otra parte son de uso cada vez más común en las escuelas privadas y por ende en escuelas católicas-. A su vez se siente amenazada por algunos docentes que reclaman otro arquetipo educativo diferente al que ella adhiere. En ambos casos notamos la existencia de conflictos en torno a la definición del proyecto institucional. La presencia del término “matriz vieja” en el discurso de la directora habla de un problema con los intereses, necesidades y expectativas de un grupo de docentes del establecimiento. Una y otros exhiben características proversivas y retroversivas respectivamente frente a los conflictos suscitados (Frigerio et al 2000).

El posicionamiento de esta directiva frente a los educadores con los que comparte la vida escolar no parece ser expuesto en términos de “membrana” sino que expresan una postura de “muralla”, sobre todo cuando se percibe en el orden del discurso que “lo viejo” debería ser reemplazado por “lo nuevo”. En el marco de una escuela que se concibe a sí misma como “de inspiración cristiana” para diferenciarse de la prescriptiva “escuela católica” encontramos abierto un campo de lucha en torno a la significación y a la identidad, un campo en el cual diferentes grupos buscan establecer su hegemonía (Da Silva 2001).

“Esta escuela es de frontera; es eclesial pero se sitúa en cierta periferia frente a lo parroquial” (Director Polimodal, Escuela 7 – Congregacional/Nivel Medio alto/Medio)

El otro conductor de la misma escuela se presenta como inserto en la estructura de la Iglesia pero desde un lugar propio, dejando claro que su terreno es diferente del que postula el Obispado. Parece notarse una discontinuidad e incluso una ruptura (Bauman 2002) entre este discurso y la comunión con la Iglesia Católica a la cual pertenece este establecimiento educativo.

Contamos con otros testimonios de escuelas pertenecientes al mismo modelo escolar que muestran que las reinterpretaciones que hacen de la gestión educativa descansan en general en los lineamientos institucionales generales de cada congregación. Lo que se percibe en común es la resignificación de un pensamiento que viene de instrumentos generados en un marco más amplio que el de la propia unidad educativa. Vamos a presentar algunos testimonios de docentes de la escuela 1, sobre cuya propuesta educativa congregacional hemos adelantado algunos elementos en el inicio de este capítulo.

“...El carisma se basa en el respeto y la contención de chicos y de grandes y mi rol docente trabaja mucho en el respeto a la vida y a la salud porque soy docente de Biología. Para mí es lo mismo enseñar en una escuela católica que en una congregacional porque el Evangelio es el mismo. Yo trabajé en escuelas que responden a muchos tipos de escuelas católicas y para mí no hubo modificaciones en mi forma de enseñar...”

(Directora y Profesora de Biología, Escuela 1 – Congregacional/Nivel medio/medio bajo).

Este testimonio cuestiona la heterogeneidad en las prácticas docentes que consideramos diferenciadas según el modelo escolar católico en el que se suceden. Pero ahondando en la trayectoria educativa de esta entrevistada entendemos el lugar desde donde pronuncia su discurso. En efecto, su familia fue colaboradora inicial de la Congregación desde su instalación en la zona, y ella misma fue alumna del colegio desde el inicio e incluso fue una excepción a la oferta educativa de las Hermanas, ya que por la confianza generada sus padres la enviaban en turno completo a la institución al cuidado de las consagradas luego de las tareas educativas.

Ella plantea que la evangelización es un modo común de trabajo en la escuela católica, más allá del modelo escolar que lo encarna. A partir de cómo se formó en la congregación encontró el modo de trabajar como docente en cualquier tipo de institución educativa.

“...“si hubiera tenido vocación religiosa, hubiera profesado en el marco de esta congregación aunque desde mi lugar de laica, el Colegio es mi lugar de misión y entrega al punto tal en que en este momento en que se han retirado las Hermanas del Colegio por cuestiones internas como las crisis de vocaciones y la alta edad que ellas tienen y los otros colegios que tienen que atender, he decidido dejar todo otro trabajo en instituciones católicas de diferentes modelos para dedicarme a trabajar aquí con el carisma del educador de este Colegio...”

(Directora y Profesora de Biología, Escuela 1 – Congregacional/Nivel medio/medio bajo).

Por otro lado, es interesante escuchar la visión de un docente varón, formado en el marco de un modelo escolar católico carismático, que aún no tiene cuarenta años de edad y que si bien tiene un compromiso notable con la escuela 1, ha trabajado también en otro tipo de instituciones y se ha formado en los centros que preparan a los docentes que trabajan en la escuela 7 como parte de preparación como docente en unidades católicas. El sostiene al respecto:

“Hay consignas o pautas que son propias de cada congregación, algunas fiestas religiosas, la necesidad de trabajar a partir de un lema. Eso se traduce en pedidos concretos hacia los docentes de hacer tal o cual cosa con los chicos, acompañar una actividad o ceder el espacio para que otro lo haga. En general eso que viene de la congregación es más importante que lo que uno está haciendo, te lo creas o no. A veces verdaderamente es más importante y a veces no tanto, pero está ahí de todas formas. Luego hay una cuestión más intangible, que es lo que no se dice, lo más oculto. Lo que la congregación a través de sus hermanas ha dejado a lo largo del tiempo en los docentes y directivos, han legitimado algunas cosas, como una actitud o un gesto y han reprimido otras. Esto que digo va desde cuestiones formales-administrativas, hasta cuestiones más pedagógicas. También lo religioso...”

“...Entiendo que eso es el carisma, no solo en esta escuela sino en todas. Es distinto enseñar en las escuelas congregacionales, hay algo que es más permanente...En esta escuela y en otras eso está un poco más repartido con los que están afuera, que visitan, reúnen, supervisan, controlan. La congregación siempre está más cerca... Las congregaciones suelen tener más contenidos pedagógicos-pastorales-históricos a los cuales mencionar para fundamentar lo que se hace...”

“...Acá hay un tema de que la educación debe ser personalizada, que cada pibe, cada historia, cada situación debe ser atendida, eso dicen el ideario y la propuesta educativa y siempre es una carta que uno puede sacar para defender algo que está haciendo o que no quiere hacer. Lo mismo para pedirle algo a un compañero o a un alumno. Hay confianza, hay familiaridad, pero te tenés que hacer cargo, eso se puede reclamar y exigir. Yo te paso la pelota pero me la tenés que devolver. Eso es algo que se da, aunque no esté escrito de esa forma en ningún lado, está. Y el carisma es eso, lo que se respira, lo que se ve como bueno (y como malo) en esta escuela. Si está escrito mejor, pero no es lo más importante.

(Profesor de Construcción y Ciudadanía y de Política y Ciudadanía, Escuela 1 – Congregacional/Nivel medio/medio bajo).

En lo que menciona este docente encontramos elementos para identificar lo propio de una cultura escolar labrada en el seno de una congregación escolar. Generalmente la vida del patrono y/o fundador genera una serie de elementos discursivos y reflexivos sobre los que trabajan tanto docentes como directivos y estudiantes. Es común encontrar en estos edificios escolares así como en la folletería de estos establecimientos tanto lemas como ideas fuerzas atribuibles a la congregación. Además al ser muchas veces global la acción de la misma se hacen encuentros a nivel nacional, continental y mundial que suelen operar como rituales de revitalización en los términos de McLaren (1995).

El “ethos” de estas escuelas se encuentra profundamente marcado por la inspiración del fundador de la congregación y por la tradición posterior que ha desarrollado la misma a la luz de las ideas primigenias. Hay un dato que no es menor en el relato de este educador. El carisma muchas veces se respira, es parte de la identidad institucional, está inscrito en la cultura escolar. Son actitudes que se incorporan en el marco del paradigma-raíz que tiene lugar en esa escuela en particular.

En otro orden de cosas, hay casos marcados por el nivel socioeconómico que hacen que este “carisma que se respira” se viva desde un lugar diferente al de una escuela más acomodada: por ejemplo se desdibuja un espacio más formal y eclesial para lo propio de la religión católica, que queda a cargo de la acción de los sujetos de la escuela en la disciplina que fuere. En este caso es una consagrada quien esgrime tal planteo, al que podemos leer en la clave de lo que llamamos la propuesta de “una escuela en pastoral”.

“Yo creo que con los chicos hay que compartir la fe; en el Polimodal no tenemos catequesis, yo que soy religiosa estoy a cargo de la Secretaría y del espacio de Tecnologías de la Información y de la Comunicación y a través de esa tarea, comunico lo que creo” (Secretaria, Escuela 9 – Congregacional/Nivel bajo/marginal).

Figura 14. Ingreso principal al edificio del Nivel Polimodal del Colegio 9 perteneciente al Modelo Escolar Católico Carismático.



Cabe decir que el carisma que cada congregación tiene en particular y que en muchos casos ha determinado que sean generadoras de acciones pastorales con dedicación específica al tema educativo, hace que este tipo de unidades educativas tenga un soporte y un sustento en lo educativo tal vez mayor al de los otros modelos escolares, pese a pertenecer todos a la Iglesia Católica. Las congregaciones han sabido interpretar las líneas básicas de su carisma y han podido plasmarlo en las instituciones educacionales a su cargo. Quienes reconocen esto en primer lugar son los sacerdotes diocesanos, muy posiblemente cuando revisan las falencias de su modelo educativo frente al que proponen los colegios pertenecientes a congregaciones religiosas.

“El carisma aporta muchísimo. Hay distintos estilos y planes educativos en las congregaciones; en lo diocesano, hoy por hoy pocas diócesis tienen un carisma en particular. Las escuelas religiosas de las congregaciones tienen más especializado el proyecto pedagógico y es más idóneo porque tienen especialistas formados en el carisma y en la actividad pastoral que transmite el colegio.
(Sacerdote B, miembro de la Junta Regional de Educación Católica de la diócesis relevada)

En esa línea podemos decir que las huellas del carisma de las congregaciones son percibidas con claridad por quienes gestionan escuelas del modelo escolar católico eclesial, lo que indica de alguna manera la prevalencia, incluso podría decirse el prestigio, de un modelo sobre otros. Esta prevalencia y prestigio superior no es nuevo. Veamos el siguiente testimonio:

“Este Colegio originalmente era de una congregación. Ellos animaban al colegio con cierto espíritu, eran austeros, sencillos, tenían sentido de pertenencia, aunque eso hacía algo cerrado al colegio, actuaban con lógica barrial, eran misioneros, la comunidad fue llevando a los curas de la congregación –que acá tenían su seminario- a responder a la comunidad. A partir del momento en que pasó al Obispado quedó la nostalgia que lo de antes era mejor, la presencia del Obispado es virtual, no es ni espiritual ni pedagógica. No hay identidad de escuela católica específica en las escuelas del Obispado, un colegio católico de una congregación a pesar de todo es más casa que los del Obispado. La educación católica que se genera desde la Junta Regional de Educación Católica es un trámite, no hay laicos con impronta. Nunca encontré en mi tarea directiva nada que me apoye en mi función y que provenga de la Junta Regional de Educación Católica. Me hice en la práctica sola...”

(Directora, mujer, 56 años, Secundaria, Escuela 12 – Diocesana/Nivel Medio Alto/Medio)

7.2. La propuesta curricular y las normas de convivencia en las escuelas congregacionales.

En el ámbito curricular, las escuelas congregacionales han tratado de mantener un equilibrio entre la tradición más normativa y el espíritu de convivencia escolar al que se refieren Litichever y Nuñez (2005). Son quienes a pesar de estar en contacto con una matriz de pensamiento tradicional, han desarrollado mayores avances en el pensamiento educativo, muy posiblemente debido a que –pese a los inconvenientes de vocaciones y otros que poseen en la actualidad- tienen una trayectoria ligada a su propio carisma que reconoce una tradición pedagógica específica.

En ese sentido, apoyados en el andamiaje conceptual elaborado por la congregación fundadora se animan a ensayar en algunos casos propuestas curriculares que incluyan lo dispuesto en la materia por el Estado local pero que a la vez tenga elaboraciones en el marco de la cosmovisión institucional. Ese desafío parece querer asumir la escuela 7 en algunas de sus pretensiones en la materia.

“Intencionalidad de la unidad:

- que el alumno interprete en forma intuitiva el concepto de límite y pueda relacionarlo con el estudio de funciones para poder predecir y anticipar resultados sin necesidad de hacer gráficos.
- que el alumno relacione el concepto de límite para calcular asíntotas y graficar funciones para interpretar modelos matemáticos y establecer conclusiones.

NOTA: En el diagnóstico se observó que muchos conceptos relacionados con continuidad de una función, asíntotas y límite de una función en un punto no se comprendían por la totalidad de los alumnos de un curso, se retomaron estos temas antes de comenzar la unidad, haciendo hincapié en los procesos de construcción de los mismos por parte de los alumnos. Por eso se comentó y analizó como primera situación el análisis de la situación de Zenón de Elea para luego retomar el concepto de límite.

Tópico generador:

Según un argumento, el más rápido de los hombres, Aquiles, no podrá alcanzar nunca al más lento de los animales, la tortuga, si se da a ésta una ventaja inicial en una carrera. Pues mientras Aquiles recorre el camino que la tortuga llevaba por la mencionada ventaja inicial, la tortuga habrá recorrido otra porción, aunque más pequeña. Cuando Aquiles haya llegado a recorrer esta última porción de camino, la tortuga habrá avanzado otra porción más pequeña, y así la tortuga llevará siempre la ventaja hasta en espacios infinitamente pequeños, con lo cual, Aquiles no podrá alcanzarla nunca. ¿será cierto bajo ese pensamiento, en ese momento histórico, bajo esa determinada cultura?

Con estos argumentos, Zenón combate la doctrina de la escuela pitagórica que afirmaba que los números gobiernan el mundo, que toda guarda una relación basada en números. Se puede probar matemáticamente de “falsedad” el argumento de Aquiles. ¿Cómo podemos probarlo?

Planificación Matemática – Modalidad Naturales – Tercer Año Polimodal – 2008 - Escuela 7 – Congregacional/Nivel Medio Alto/Medio.¹¹⁰ (tomaremos solamente la parte introductoria de la propuesta para ejemplificar)

En esta propuesta, la docente –que fuera entrevistada por nosotros- incorpora de manera completa los contenidos curriculares del espacio curricular pero se detiene en dos elementos novedosos –al menos en función de las diversas propuestas curriculares que observamos en el marco de esta indagación-: la planificación que integra la situación cognitiva de los alumnos de ese curso y un planteo problemático de matriz filosófica.

Esta profesora explica que tales incorporaciones devienen de dos fuentes importantes: por un lado las capacitaciones recibidas institucionalmente tanto en pedagogía en general y disciplinar, a la incorporación del pensamiento pedagógico de Feuerstein por recomendación institucional, a la utilización de la propuesta de Castgnola et al (2003) para pensar los contenidos desde una mirada evangelizadora y su propia

¹¹⁰ La docente estructura su propuesta sobre la base de unidades temáticas que cumplen con la propuesta que hace en el rubro la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires según la consulta de los documentos curriculares del caso que se encuentran en www.abc.gov.ar (última consultada efectuada el 10 de marzo del 2012).

reflexión sobre el Evangelio que la lleva a detectar el punto de partida de los alumnos y desde ahí plantearles situaciones problemáticas (como si fuera parábolas evangélicas) tomando como modelo a la figura de Jesucristo en cuanto maestro de sus discípulos.

En tal sentido, en el marco de todos los entrevistados para esta indagación se trató de la persona que con mayor claridad explicó la unidad entre visión institucional católica y enseñanza disciplinar, sin que una reemplace a la otra sino integradas. Incorpora el lema anual del colegio “Ojos abiertos, corazones encendidos”, el que de alguna manera aparece vinculado con la propuesta pedagógica hecha por la profesora.

Así como la docente estructuró de esta forma la enseñanza de la temática del límite de una función, desarrolló en su planificación caminos paralelos para tratar derivadas de una función, integrales así como también matrices y determinantes. A su vez, esto que podría una iniciativa particular de esta docente, fue encontrado en las planificaciones y testimonios de un docente varón de la misma disciplina, por lo cual se entiende que hay un modo de proceder común al respecto.¹¹¹ Por testimonios de otras figuras directivas de la misma institución y sobre las que ya hemos escrito en este mismo capítulo, sabemos que aún no es uniforme institucionalmente este modo de trabajar y que eso de alguna manera repercute en las dinámicas relacionales del cuerpo docente, al establecerse una matriz nueva y una vieja de pensar los saberes, lo que de algún modo vendrían a representar la tensión entre la tradición y el mercado, aunque con una resignificación particular de este segundo término.

Veamos a continuación una propuesta curricular de otro establecimiento ligado a una congregación educativa como es la del Colegio 16. Aquí la uniformidad de algunos aspectos de lo curricular viene dado por la existencia de un documento institucional que es el Proyecto Educativo Institucional que contiene entre otras cosas las orientaciones generales de la escuela (notas de identidad, rasgos de la institución, rasgos de los docentes, principios y valores, objetivos generales, objetivos del año, perfil del egresado, estructura organizativa), la programación curricular (incluye ese rubro específico más la resolución normativa del caso, la distribución horaria de ambas

¹¹¹ Igualmente no podemos olvidar en base del testimonio obtenido en el apartado 7.1. de este mismo capítulo que tal vez estos docentes pertenecen a esa matriz nueva que se está gestando en la dinámica institucional y que en términos de una de las Vicedirectora entrevistadas entra en tensión con la matriz vieja.

modalidades del Nivel Polimodal así como planillas de seguimiento y planificación) y finalmente los criterios de ingreso y permanencia. Este instrumento autónomo tampoco fue encontrado en otras unidades académicas relevadas y por lo tanto es un hallazgo particular. A la hora de entrevistar a algunos docentes, manifestaron seguir las indicaciones del mismo por tratarse de una propuesta institucional¹¹² y pensar sus contenidos a la luz de este material.

Analicemos entonces en particular algunas de las propuestas que este cuerpo docente junto a la institución que los congrega realiza en el marco de un colectivo de producción:

Luego que están volcadas las expectativas de logro¹¹³ de cada una de las materias del Nivel Polimodal contamos con el siguiente apartado:

Contenidos:

Criterios de secuenciación y organización:

En el caso del Polimodal no hay trabajo areal sino que cada espacio curricular constituye una unidad autónoma, por lo cual la secuenciación de contenidos conceptuales se hace más complicada. Sí, se pueden secuenciar los contenidos procedimentales que, apuntan a lograr en los tres años, la adquisición de estrategias para el desenvolvimiento en el ámbito laboral así como la continuidad de estudios superiores. Se está trabajando por departamento la secuenciación de los procedimientos básicos. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales son evaluados a través de Expectativas de logro. Estas se adjuntan por separado. Para una mejor organización y comunicación los docentes completan una planilla donde vuelcan las Expectativas de logro relacionadas con sus correspondientes contenidos. Esta Planilla es adjuntada por separado. Esta Planilla de Programación Curricular cumple la función de Programa a la vez de permitir que los alumnos clarifiquen en qué contenidos serán evaluados.

Programación Curricular Nivel Polimodal – 2008 - Escuela 16 – Congregacional/Nivel Medio/Medio Bajo.

Si bien una línea de análisis de este insumo podría orientarnos a considerar como burocrático algunas de estas indicaciones, desde otro lugar podemos ver que hay una matriz de pensamiento común de la educación que tiene lugar en esa institución y que eso habla de un sistema pensado. Esto es más propio de instituciones de modelo escolar católico carismático que de los otros por las razones ya argumentados en distintos

¹¹² En el marco de la realización del trabajo de campo, el investigador pudo participar de una jornada pedagógica dispuesta por la autoridad provincial (con suspensión de clases) en la cual los temas propuestos por el Estado bonaerense fueron repensados desde la propuesta general de la congregación en cuestión e incluyendo algunos aspectos de este instrumento que aquí comentamos.

¹¹³ No contrastan con lo sugerido curricularmente por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires según la consultada efectuada al sitio www.abc.gov.ar en fecha 10 de marzo del 2012.

momentos de esta indagación: fundamentalmente la trayectoria educativa, vislumbrada en el capítulo segundo de este estudio, y el pensamiento pedagógico global que hacen las congregaciones con respecto a su oferta educativa y que luego cada institución en particular localiza de acuerdo a su demanda y circunstancias particulares.

Finalmente, veremos una situación más común en los colegios relevados y que tiene lugar en el marco de la propuesta educativa de la escuela 1. Si bien la misma tiene una elaboración pedagógica congregacional sobre la que ya hemos hecho referencia, la misma no parece haber sido incorporada explícitamente por el docente a cargo del espacio curricular que analizaremos en particular. Otro detalle que no es menor. Este docente cumple con los recaudos mínimos de la materia pero lo hace circunscripto a dos unidades del programa y en las restantes en seña otra cosa diferente: bajo la idea de atender a la contemporaneidad intenta cubrir un déficit que tenían los alumnos en historia. No se trató de una decisión aislada del mismo sino de una interpretación hecha con la directiva y los docentes del Área de las necesidades de los alumnos del Colegio en función de los requerimientos futuros y de lo planteado congregacionalmente en torno a los elementos que se consideran imprescindibles en la formación de un alumno en los colegios que responden a ese carisma en particular. De una manera bien diferente a las anteriores, hubo un ejercicio de pensar en forma sistémica la cuestión aunque fuera plasmada en términos individuales y de cierta ruptura con lo previsto por el Estado bonaerense en la materia.

Expectativa de logro general:

Que el alumno tenga capacidad y disposición para comprender y analizar nociones básicas sobre la cultura, la estética y la contemporaneidad e integrarlas en su realidad cotidiana

Expectativas de logros particulares:

Que el alumno logre capacidad y disposición para:

- Conocer el marco teórico e histórico relativo al campo de la cultura y la estética con identificación de los hechos y actos que se ven comprometidos en tal proceso.
- Analizar el mundo de la sociedad y el funcionamiento real de la misma desde la perspectiva cultural y estética así como reconocer políticas o acciones particulares y realizar ejercicios de crítica y análisis sobre ellas desde el punto de vista mencionado.
- Comprender que los conceptos estudiados se encuentran íntimamente relacionados con el devenir histórico del siglo XX y de principios del siglo XXI.
- Sintetizar la historia argentina y mundial del siglo XX y principios de siglo XXI para comprender el desarrollo del mundo actual.

Programa de contenidos:

U1: Nociones generales de cultura y estética:

Cultura y estética: conceptos – El ser humano como creador de cultura – Proceso de humanización y de hominización – Rasgos característicos del ser humano – Conflicto

naturaleza-cultura – Características de la cultura – Comunicación, símbolos y lenguaje – Capacidad simbólica y lenguaje humano

El problema estético – Arte y estética – Experiencia y reflexión estética - Estética, lenguajes artísticos y artes plásticas – Arte y belleza a través de la historia – Responsabilidad social del arte – Relación del arte con la política, la moral y la clase social. Etnocentrismo. Miradas de la cultura desde la antropología y la sociología – Cultura de masas, de elite y popular – Expresiones y políticas culturales – Rol de promoción cultural.

U2: Nociones aplicadas de cultura y estética:

Arte, cultura y medios de comunicación social: La radiodifusión - Cine, teatro, video y televisión – Expresiones musicales.

Cultura y estética siglo XIX y principios del siglo XX: Apogeo de la ciencia – Ocaso de la metafísica – Realismo y romanticismo en la literatura – Nacimiento del arte moderno: Impresionistas – Postimpresionistas – Cubismo – Vanguardias artísticas (1905-1924)

U3: Lo contemporáneo en el mundo y en Argentina

Europa

Fascismo: La doctrina del fascismo – Las raíces del fascismo italiano – Obra del fascismo.

Nazismo: Puntos debatidos – Antecedentes ideológicos – Obra del nazismo.

Democracias europeas en la primera mitad del siglo XX: Francia – Inglaterra.

Estados Unidos de América: De la prosperidad a la depresión – Crisis de Wall Street: origen, desarrollo y consecuencias – New Deal de Roosevelt.

Segunda guerra mundial: causas, desarrollo y consecuencias. Europa en 1945.

La guerra fría: Bloques – Rasgos – Fases – cada una con su propio desarrollo-.

Democracias occidentales: Estados Unidos – Reino Unido – Francia – Alemania

La expansión del comunismo: Europa comunista – URSS postguerra – Revueltas antisoviéticas – Comunismo asiático –

La ONU y los organismos internacionales: Carta de Naciones Unidas – Órganos de Naciones Unidas – Otros organismos.

Argentina

¿Década Infame o Restauración Conservadora?: Primer quiebre del orden institucional – Presidencia de Urriburu – Participación restringida – Presidencias de Justo, Ortiz y Castillo – Golpe de estado de 1943 – Presidencias de Rawson y Ramírez- EL GOU.

Pacto Roca-Runciman y política económica de la presidencia de Justo – Proyecto americano – Rol de Saavedra Lamas en la política internacional – La cultura del período 1930-1943

Presidencia de Farrell – Rol de Perón – 17 de octubre de 1945 – El proyecto peronista – Política interna del peronismo – La Tercera posición – Economía peronista – Rol de Eva Perón – Ascenso social y participación de los obreros en el movimiento y en la vida sindical – Conflictos de Perón con la Iglesia Católica, los militares y la clase aristocrática. Caída del régimen peronista.

La República alterada:

Revolución Libertadora – Lonardi – Rojas – Aramburu – El peronismo sin Perón y el peronismo proscripto – Política, economía y sociedad en la Revolución Libertadora.

Presidencia de Frondizi – Aspecto pendular de su gobierno – Política y Economía – Caída de Frondizi – Presidencia de Guido – Azules y colorados – Presidencia de Illia.

Revolución Argentina: Onganía - Política, economía y sociedad en la Revolución Argentina – La noche de los bastones largos – El Cordobazo – Montoneros y su bautismo de fuego: el secuestro y asesinato de Aramburu – Otros grupos guerrilleros – Presidencia de Levingston y Lanusse – Medidas principales de Lanusse - Masacre de Trelew.

Presidencia de Cámpora: acceso al poder, primeras medidas y renuncia. Matanza de Ezeiza – Perón al poder – Primeras medidas de su gobierno – Acción de los grupos subversivos - Muerte de Perón – Presidencia de María Estela Martínez de Perón – Rol de López Rega y la Triple AAA - Ocaso del peronismo en el poder. Golpe de estado de 1976.

Proceso de Reorganización Nacional – Presidencia de Videla – Rol de la Junta Militar – Visiones del poder de Videla y Massera – Secuestros y desapariciones forzadas del régimen – Terrorismo de Estado – Martínez de Hoz y Sigaut: economía del régimen – Presidencias de Viola y Galtieri – Paro general del 30 de marzo del 1982 – Malvinas: una nueva contienda – Presidencia de Bignone y regreso a la democracia.

Un ciclo democrático

Presidencia de Alfonsín: Acceso al poder – Política interna y externa, economía y sociedad – Juicio a las Juntas – Plan Austral – Plan Primavera – Semana Santa de 1987: conflictos militares – Tensiones finales de la presidencia: revueltas militares, ataque subversivo a La Tablada – Hiperinflación. Elecciones de 1989.

Presidencia de Menem: Acceso al poder – Política interna y externa, economía y sociedad – Reforma del Estado – Pacto de Olivos – Constitución de 1994 – Reelección de Menem – Economía de Cavallo – Corrupción en el gobierno.

Presidencia de De la Rúa: Acceso al poder – Política interna y externa, economía y sociedad – La Alianza – Ruptura con Chacho Alvarez – Dificultades de gobierno del presidente – Convocatoria a Cavallo – Corralito – Inestabilidad política, social y económica – Renuncia de Cavallo, cacerolazos y caída de De la Rúa. Crisis institucional. Breve paso de Rodríguez Saa en el poder – Presidencia de Duhalde.

Presidencias de Néstor Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner.

Programa de contenidos Culturas y Estéticas Contemporáneas – Modalidad Economía y Ciencias Naturales – 2008 - Escuela 1 – Congregacional/Nivel Medio/Medio Bajo.

7.3. Rituales, edificios escolares y “régimen de apariencias” en las escuelas congregacionales.

En relación a los rituales, observamos en estas escuelas que, junto con los rituales culturales, en los pasillos se suceden rituales menos organizados, que dan cuenta de lo que viven los alumnos en la escuela católica. En estas escenas de la vida escolar se conjugan por momentos el estado de estudiante con el estado de santidad; a su vez se ponen en juego diversos tipos de microrrituales a la vez que el drama social y la liminalidad interactúan en forma intensa dando lugar al surgimiento de rituales de resistencia en el seno de las escuelas católicas (McLaren 1995).

A la hora de registrar lo que sucede en aulas de los edificios de estos establecimientos se puede ver que el hecho que la ornamentación de la misma sea austera tanto por parte de la escuela como de lo que los estudiantes pueden agregar, no quita que ella exprese una serie de datos sobre la identidad de esa cultura escolar. Por ejemplo veamos el siguiente caso:

El aula no tiene papeles ni inscripciones en las paredes, es un espacio amplio con bancos y lugares para muchos chicos –más de cuarenta bancos-. Ventiladores de techo, aula pintada en forma pareja y austera: techo bordó, baldosas bordó, paredes blancas con azulejos cuadrados amarillos. Ventanas amplias a la calle, pizarrón negro ubicado en el centro de una pared con luces que lo iluminan. Hay una imagen de la virgen con el niño Jesús en brazos arriba del pizarrón y la imagen del santo patrono de la congregación.

En las paredes del curso hay un cartel con una oferta de pasantías laborales, los datos de la campaña de vacunación de la rubéola, el programa/temario del examen final de la materia

“Sociología” y los datos de las mesas de exámenes diciembre/pendientes.
 Aula Tercer Año Polimodal 2008 - Escuela 16 – Congregacional/Nivel Medio
 alto/Medio/Medio bajo

Lo observado muestra simpleza tanto en la propuesta institucional como desde la vida escolar cotidiana de sus estudiantes. Pero habla de algunas cuestiones que tienen que ver con la vida escolar cotidiana que sucede en esas clases. La iconografía católica no deja de estar presente al igual que una serie de informaciones escolares y extraescolares que acompañan a los estudiantes en sus jornadas diarias.

En cambio, el relato que sigue muestra cómo en un aula escolar de una población de nivel socioeconómico bajo y marginal, el espacio también es un espacio sociocultural similar al primero de los mostrados. Llama la atención la referencia a Cañuelas 08 que es el lugar dónde estos alumnos tuvieron su campamento de cierre de curso. El ritual del egresado se manifiesta tanto aquí como en la escuela que habla de Bariloche. Opciones de mercado diferentes para poblaciones distintas que conservan un ritual escolar que permite oponer –en cierta manera- el “estado de la esquina” frente al “estado del estudiante” (McLaren 1995) tantas veces cosechado en esas aulas.

Aula de construcción reciente, sencilla pero nueva. Limpia, faltan detalles de terminación pero es muy amplia y con ventilación. Buena luz y pizarrón. No hay ventiladores de techo, pero sí estufa y “tacho” de basura. En las paredes hay carteles que contienen los nombres y los apodos de los alumnos. Hay carteles con dibujos particulares como los del Club Tigre, Independiente, Egresados 08. Se observa un cartel hecho por los alumnos sobre Hidalgo – mártir revolucionario-, sobre Bolívar y Artigas. Otro cartel habla de Cañuelas 08 (lugar dónde se desarrolló el campamento de egresados/cierre de estudios).

Hay varios carteles hechos por los alumnos: “Cada gramo que aumentes, equivale a una lágrima que derramé por vos” “Nunca es tarde para comenzar. T.K.M”. También se encuentran la agenda de temas escolares, el calendario de actividades finales y los datos de inscripción del CBC –UBA”

Aula Tercer Año Polimodal 2008 - Escuela 9 – Congregacional/Nivel Bajo/Marginal

En lo que hace a las agendas escolares, nos interesa destacar una escuela en particular, porque evidencia el trabajo de la congregación. En la agenda del colegio 7, hay doce fotografías en la portada con imágenes de adolescentes en diversas situaciones generadas en el ámbito educativo y que no están asociadas directamente a prácticas escolares en aula.

Las imágenes remiten a múltiples dimensiones de la vida de los estudiantes, por

ejemplo un “vía crucis” –ritual religioso que podemos pensar que ha sido intencionalmente colocado en el primer lugar- y luego se suceden escenas deportivas, de investigación en ámbitos especiales como la biblioteca, laboratorio, salidas especiales, momentos de amistad, experiencias de taller, de fotografía, de pintura en la pared. Debajo de estas fotografías, se encuentra el logo de la congregación y la localidad en donde se encuentra la escuela.

Figura 15. Portada de Agenda del alumno perteneciente a un estudiante del Nivel Polimodal del Colegio 7 que responde al Modelo Escolar Católico Carismático.

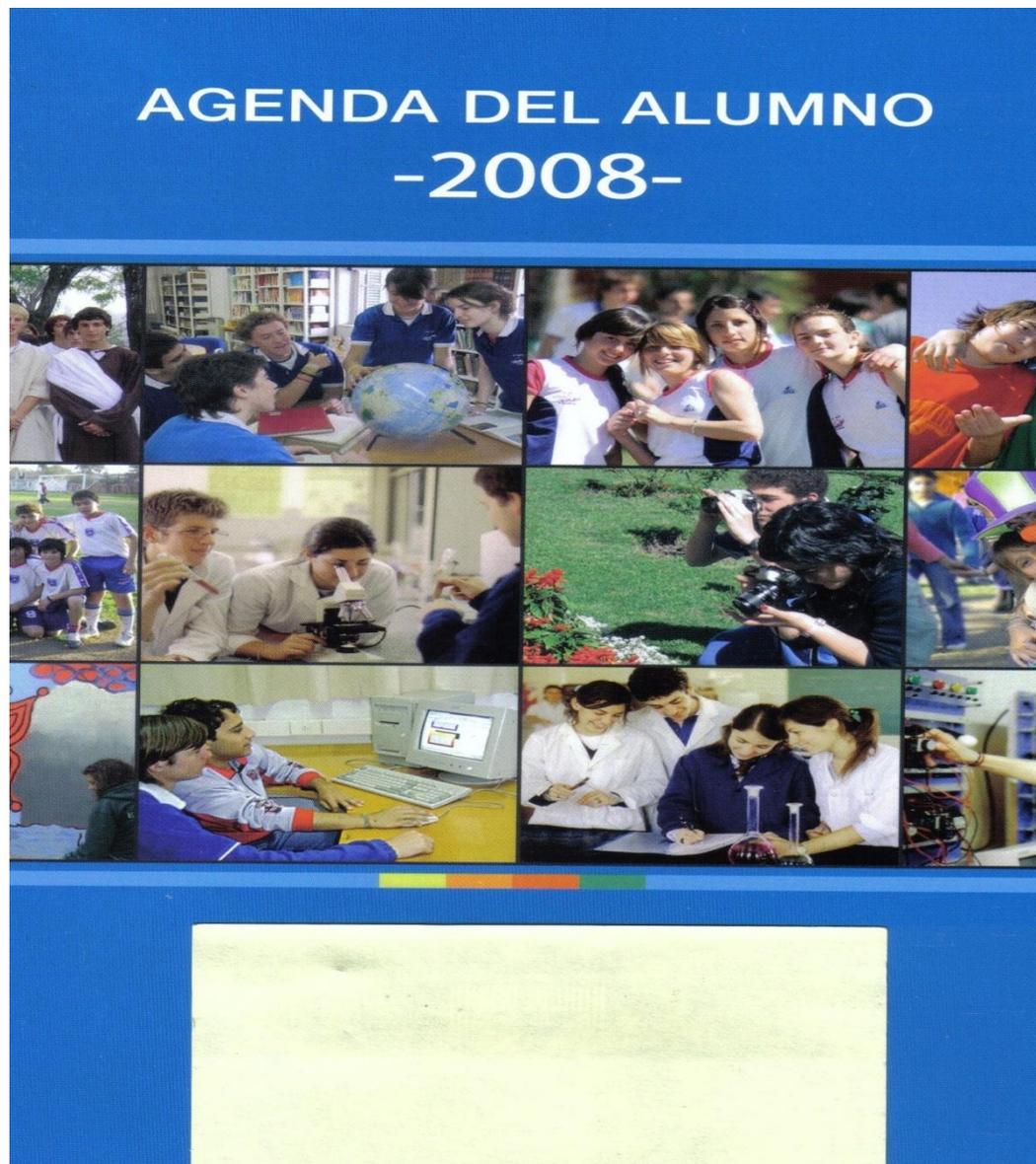


Figura 16. Interior de la agenda del alumno del Nivel Polimodal del Colegio 7 perteneciente al Modelo Escolar Católico Carismático.

Ojos abiertos, corazones encendidos...para hacer la Iglesia de los pobres Septiembre

JUE	VIER	SAB
<p>25</p> <p>LECTURAS Eclo 1, 2-11 / Sal 90 (89), 3-6.12-14.17 / Lc 9, 7-9 Santos mártires de Canadá</p>	<p>26</p> <p>LECTURAS Eclo 3, 1-11 / Sal 144 (143), 1a.2-4 / Lc 9, 18-22 Santos Cosme y Damián, mártires</p>	<p>27</p> <p>LECTURAS Eclo 11, 9-12.8 / Sal 90 (89), 3-6.12-14.17 / Lc 9, 43b-45 San Vicente de Paul, presbítero</p>
		<p style="text-align: right;">DOM</p> <p>28</p> <p>LECTURAS Ez 18, 24-28 / Sal 25 (24), 4-9 / Flp 2, 1-11 / Mt 21, 28-32</p>

En esta agenda se percibe el peso de una congregación que tiene muchos años de existencia y que posee una estrategia pastoral que concibe a este instrumento como un elemento evangelizador. En la agenda donde los alumnos anotan las tareas, están las lecturas de la misa del día y el santoral que se celebra en cada fecha. Además de la explicación del lema anual general pensado por la congregación para sus escuelas (“Ojos abiertos, corazones encendidos”), en cada mes se orienta la mirada de los alumnos a diferentes matices de la realidad. Entre otros elementos significativos para

una escuela católica encontramos la biografía del santo patrono de la congregación y la explicación del ideario de la congregación.

Además de ello, la agenda contiene están los elementos que podríamos encontrar en cualquier otro material escolar similar –sea propio de una escuela católica o no– como los datos identificatorios del alumno, el horario escolar semanal, el documento que contiene la normativa de convivencia de la escuela y los espacios para comunicaciones de la escuela a los padres, para observaciones al régimen de convivencia anunciado páginas antes, para confirmar la recepción de citaciones a los padres, para el registro de calificaciones de los diversos espacios curriculares, para el registro de las evaluaciones avisadas, para avisos anticipados/modificación horario de entrada, para registro de inasistencias y el calendario del año. Esta agenda, constituida en superficie donde la escuela se muestra y también donde regula una interacción con las familias y los alumnos, es un aspecto que destaca como propuesta que combina lo religioso con lo secular y la vida escolar cotidiana.

Finalmente, reseñaremos aspectos edilicios, sobre todo lo relacionado con los espacios destinados al culto católico en particular. Al ser colegios fundados por congregaciones que venían desde Europa, la importancia del templo en la construcción del edificio escolar es anterior a la de la escuela. Por eso tienen rasgos autónomos y ornamentación importante. En algunos casos han sido reutilizados para la vida parroquial y en otros en las escuelas se están estudiando maneras de resignificar su uso para enriquecer la vida escolar de los estudiantes. Aquellos colegios que son nuevos no tienen templos con características similares a los otros, sobre todo el caso de la escuela 16 que está situada en una población de escasos recursos socioeconómicos.

En otro rubro que hace a esta cuestión que tratamos en el apartado, nos detendremos a repensar lo que hace a los templos ligado a lo escolar. En lo que hace al colegio 7, hay una capilla importante centralizada en un lugar nuclear del colegio. No tiene –en general– funcionamiento fuera de lo escolar. Los alumnos pueden ingresar a la misma ya que se encuentra en medio de la galería a la que salen al recreo. En los últimos tiempos se estuvo trabajando en la misma, en sus imágenes para resignificarla frente a los alumnos. Se celebran algunos casamientos para exalumnos. La propuesta de la escuela 9 pasa por no tener capilla para la escuela secundaria. Las celebraciones se

hacen en patios u otros espacios más abiertos. Finalmente en el colegio 16 encontramos la existencia de un templo parroquial que tiene acceso directo por una de las calles en la que se encuentra la escuela. Es de gran tamaño. Los alumnos podrían arribar a la misma atravesando el patio de la escuela. Se concurre pocas veces y su ingreso lateral está condicionado al ingreso formal de los alumnos. Tiene un uso más parroquial que escolar y actividad diferenciada. El templo que se encuentra vinculado al uso escolar del colegio 1: Se trata de una Iglesia de tamaño grande, ubicada dentro de la manzana que tiene el colegio atravesando el patio de la escuela primaria. Se utiliza solamente para celebraciones formales. No hay capilla alternativa más cercana a los alumnos. No se utiliza para los vecinos de la comunidad.

Figura 17. Templo que se encuentra en el mismo predio que el edificio del Colegio 1 perteneciente al Modelo Escolar Católico Carismático.



Finalmente retomamos la cuestión del régimen de apariencias desde la mirada a los uniformes escolares. Aquí también se encuestó a los alumnos sobre el requisito de vestimenta de la institución y mencionaron escudos identificatorios y chombas/camisas

y pantalón/pollera de colores especiales para cada lugar. Inclusive se mantiene para el colegio 9 que atiende a población de nivel socioeconómico bajo y marginal. Al preguntarle a los estudiantes si se trataba de algo ligado al ámbito de lo católico contestaron de modo similar a los alumnos del modelo escolar católico eclesial por lo que volvemos a inferir que eso lo podemos atribuir a prácticas ligadas a tradiciones regulatorias de los cuerpos (Dussel 2001) o a prácticas propias de la escuela privada.

Cuadro 13. Relación entre uniforme escolar y lo católico según las percepciones de los alumnos encuestados que concurren al modelo escolar católico carismático.¹¹⁴

Relación entre uniforme escolar y lo católico				
Colegio	Sí	No	Relativamente	NC
Colegio 1	21%	47%	5%	27%
Colegio 7	0%	85%	15%	0%
Colegio 9	25%	50%	0%	25%
Colegio 16	15%	80%	0%	5%

Fuente: Elaboración propia sobre datos obtenidos en el trabajo de campo durante el año 2008

Para finalizar la reflexión particular sobre este modelo escolar cabe señalar que se percibe la preexistencia de elementos pedagógicos en sus opciones educativas en forma amplia es decir en lo temporal y en lo espacial. Mas allá del éxito o no en su aplicación que no es algo que nos propusimos indagar en esta tesis, hay una propuesta sistemática que pretende repensar la educación que tiene lugar en estos colegios desde un pensamiento específico de una congregación que es a la vez base y punto de partido de lo que se desarrolla en cada unidad educativa. Desde ese lugar podemos pensar una articulación en políticas de gestión a nivel congregacional. Incluso por testimonios obtenidos en entrevistas a directivos de cada escuela, hay también colaboración económica entre escuelas de mayores recursos y otras más empobrecidas para que todas las unidades de la misma congregación puedan en la medida que les corresponda desarrollar su misión educativa.

114 La pregunta que fue realizada a los alumnos se dividió en dos partes. En primer lugar se les preguntó: ¿Cuál es el requisito de vestimenta –por ejemplo, uniforme-para entrar al colegio? ¿Podés describirlo?. Luego se agregó lo siguiente: ¿Crées que es una vestimenta que tiene que ver con lo católico? ¿Podrías dar las razones de lo que señalaste en el punto anterior?

CAPITULO 8.

EL MODELO ESCOLAR CATÓLICO DE MERCADO: ESCUELAS DE ORIENTACIÓN CATÓLICA.

Las escuelas diocesanas y congregaciones son modelos educativos que tienen larga trayectoria en la Iglesia Católica. Lo que presentaremos en este capítulo es un modelo más nuevo y más heterogéneo, con clientelas más diversas. Se trata de colegios que no son subsidiados en forma alguna por el Estado¹¹⁵, cobran matrículas altas y están destinados a las clases acomodadas, a una educación de elite (Tiramonti y Ziegler 2008).

En ese sentido, es el menos uniforme de los modelos escolares descriptos. También es el más reciente, y dado que muchos de los dueños de estos colegios han sido formados en escuelas congregacionales, han “reinventar” ese carisma atendiendo a otras propuestas de mercado y a demandas de una nueva época. Son escuelas que en sí mismas buscan sintetizar la tradición y el mercado.

Estos establecimientos educativos responden a demandas de origen que tienden a darle una población socioeconómica y cultural en particular algunas respuestas a las demandas que tienen como clase social acomodada de un tipo distinto de educación. Así se permiten combinar ofertas que integren por ejemplo la educación bilingüe con cierto estilo de formación religiosa (generalmente ligada a lo doctrinal y apegada al discurso formal eclesial en la mayoría de los colegios aquí relevados y que responden a la clase social alta y media alta). Las fotografías que ilustran los edificios en que se asientan estas escuelas (salvo el colegio 13 que es un caso bien diferente y que además tiene un origen distinto a los otros) evidencian construcciones nuevas y que aparentemente tienen detalles de prolijidad, mantenimiento y ornamentación especial frente a otro tipo de escuelas católicas aquí analizadas. Las podremos ver a lo largo de este capítulo (inclusive una de ellas se encuentra en el cuarto capítulo de este estudio en el cual presentamos las unidades que conforman nuestra muestra de investigación)

¹¹⁵ La excepción es el colegio 13, que era un colegio de una congregación y tiene una situación especial.

Un recorrido por los sitios web de cualquiera de estas instituciones –los que no develamos aquí para preservar la identidad de las mismas- demuestran una cuidada estética, en la que se encuentran presentes además de la misión y visión institucional detalles que hacen a los colores institucionales y otro tipo de elementos que marcan una identidad en particular. Inclusive en alguna de ellas se puede conocer el himno institucional.

En tal sentido, en este tipo de colegios se encuentran presentes algunas observaciones hechas por Del Cueto (2007) en su trabajo sobre las estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados. Si bien no hemos ahondado en ese detalle al encuestar a los alumnos, los directores entrevistados en estos colegios nos hicieron saber que una importante cantidad de la población de sus escuelas habita en esos espacios tan particulares. Por eso es que encontramos coincidentes con la oferta educativa que se hace en estos colegios en general a la que describe la autora mencionada cuando expresa que:

...Casi todos los colegios son bilingües (inglés-castellano), sin embargo de acuerdo con datos oficiales son muy pocas las instituciones que dictan programas bilingües aprobados como tales. Por lo cual, probablemente más que programas bilingües lo que se ofrezca sea inglés intensivo. Otra característica en común es que preparan a los alumnos para rendir exámenes internacionales en lengua inglesa. Se dicta inglés desde el nivel inicial y en el primer ciclo de la EGB se incorporan materias dictadas totalmente en inglés. Algunas instituciones ofrecen el título de Bachiller Internacional... (Del Cueto 2007:53)

8.1. Los actores educativos en las escuelas de orientación católica.

¿Cuál es la percepción de los alumnos que asisten a escuelas de orientación católica? Como ya hemos hecho para los dos modelos anteriores, los alumnos se expresaron frente a la pregunta: “¿Cuál de todos los adultos del colegio tiene mayor autoridad? ¿Por qué razón?” Veamos algunas de sus respuestas:

Colegio 4: (alto/medio alto)

“Algún profe exigente, que sabe marcar los límites”

“La directora general por el rol”

“La directora de nivel, se lleva bien con nosotros”

Colegio 5: (alto/medioalto)

“La directora de castellano, todo debe ser autorizado por ella”
 “El Consejo directivo, deciden todo en última instancia”
 “La directora de inglés, porque te habla desde un punto de vista adulto”
 “El profesor que demuestra respeto y disciplina”

Colegio 6: (alto/medioalto)

“La autoridad está bien dividida por rangos, personalmente yo reconozco a las distintas autoridades (adultos) eligiéndolas según mi problema. Son todos distintos pero el de mayor autoridad es el más riguroso”
 “Los preceptores. Porque se encargan más del día a día. El director solo interfiere para casos extremos”
 “El director por el cargo, no dice pavadas y sabe como manejar el asunto”

Colegio 8: (alto/medioalto)

“El director de secundaria, cumple muy bien su rol e infunde respeto”
 “El director pero es más por miedo que por respeto”

Colegio 11: (alto/medioalto)

“El director, porque solo con la mirada se hace obedecer”
 “El preceptor y rector porque siempre están en el colegio y te retan constantemente”

Colegio 13: (medioalto/medio/medio bajo)

“La directora general, ya que consta con este cargo y su imagen y presencia de autoridad que personalmente lleva”
 “C.....y Ch..... porque son las dueñas”

Las respuestas no son muy divergentes de otras referidas a los otros dos modelos escolares en cuestión. Pero retomamos aquí la frase del alumno de la escuela 6, que ya hemos comentado anteriormente: *“La autoridad está bien dividida por rangos, personalmente yo reconozco a las distintas autoridades (adultos) eligiéndolas según mi problema. Son todos distintos pero el de mayor autoridad es el más riguroso”*. Según nuestra perspectiva ejemplifica bien el ejercicio de poder y autoridad que realizan los diversos actores institucionales y cómo se posicionan los alumnos. En función a eso, los estudiantes pueden distribuir estrategias de negociación en función a los bienes en los que pretende ser satisfecho y su posible logro.

Lo que aparece como novedad es que este alumno parece actuar como un “ciudadano consumidor” (García Canclini, 1995) que sabe que tiene derechos y que tiene poder para negociar con los otros actores de la institución. En los otros dos modelos, la estructura es más jerárquica y está ligada al orden eclesial, y parece haber menos márgenes de acción para que los alumnos se comporten como clientes.

Otra particularidad que ofrece este tipo de escuelas es la variedad de figuras que ejercen el poder y la autoridad en la escuela. El nivel general de Dirección es aquel que

se ocupa de coordinar las tareas de Castellano, Inglés, Educación Física y Catequesis, todas ellas con peso en la toma de decisiones escolar y en el armado de la Agenda. Por eso es necesaria la figura de este coordinador de niveles educativos y de áreas de enseñanza. Cabe decir que el área de idioma adquiere una relevancia (Del Cueto 2007) que no tiene en la escuela congregacional o en la escuela diocesana, y lo mismo podría decirse de la práctica del deporte. Como lo sostiene Del Cueto en su trabajo citado,

...Las actividades deportivas también son una característica distintiva. Entre los deportes más frecuentes encontramos rugby, fútbol, hockey a los que se suma en algunos la práctica de equitación, deportes náuticos y golf. En algunos colegios se organizan viajes para torneos intercolegiales tanto en el país como en el exterior Nueva Zelanda, Uruguay, Chile)... (Del Cueto 2007:54-55).

Esto es un dato relevante de estas instituciones, sobre todo considerando que son pocos los colegios diocesanos o congregacionales (en nuestra muestra solamente el colegio 2 perteneciente al modelo escolar católico eclesialístico, que es justamente el que tiene mayores aspiraciones de acuerdo a lo descrito en el capítulo sexto de asimilarse a los colegios de este modelo escolar singular que aquí describimos) que se plantean como colegios bilingües. Como lo señalamos en la introducción, el lugar del idioma inglés en la escuela de orientación católica es muy protagónico, y eso se vincula, a nuestro entender, a su orientación al mercado educativo, lo mismo que la prevalencia de lo deportivo sobre lo académico. Son escuelas que buscan imitar a las escuelas bilingües inglesas en su estructura curricular y en la forma de presentarse a las familias y la comunidad.

En lo que hace a la mirada de fe, en la mayoría de estos colegios relevados se observa una impronta fuerte de lo espiritual en términos sacramentales. Posiblemente también ello se deba a que parte de la elección de la escuela (su capital diferencial) por parte de las familias se vincula a la opción por el catolicismo, y en ese sentido la escuela es y debe aparecer como un “reservorio moral y sacro” que oferte al mismo tiempo una propuesta académica competitiva (inglés, deportes, nuevas tecnologías) y una formación católica tradicional. La mirada de un directivo marca a través de sus dichos lo que se espera en la comunidad educativa que tiene a su cargo:

“Este colegio como católico tiene una “pata” espiritual muy fuerte. Se evidencia sobre todo en la comunión diaria a los alumnos. Hay mucha contención en los padres –hay familias del Opus Dei que son algo complejas, otras familias que nada que ver-. Se es cuidadoso para la selección de candidatos a la escuela. No se deja afuera al que no está bautizado –hubo algún

caso de niños que se bautizaron adentro del colegio-, pero se elige mirando a quien está espiritualmente más dispuesto a la formación religiosa que este Colegio brinda” (Director Secundaria, Escuela 11 – Orientación Católica/Nivel Alto/Medio alto)

Si en otro tipo de escuelas católicas la pregunta central ya no pasa por la existencia de Dios, en este tipo de unidades educativas pudimos obtener mayores evidencias de la importancia de lo religioso a partir de lo sacramental: son escuelas en las que uno de los nodos de la vida escolar pasa por la eucaristía diaria¹¹⁶, un rito central para el catolicismo, que no está tan presente en los otros modelos escolares investigados. La preocupación por la formación moral y religiosa de quienes acuden a la escuela está directamente relacionada con la selección de los profesionales que trabajan en este tipo de escuelas. Esto puede observarse en el testimonio de un directivo:

“Tenemos más problemas con el profesor que tiene dificultad con el ideario institucional que con su calidad docente. Somos selectivos al contratar, depende para qué puesto. Si se trata del Profesor Encargado del Curso ni loco pongo aviso en el diario, lo busco por medio de relaciones. Se pretende la adherencia al ideario y respeto, si logramos adhesión mejor. Que su vida pública no entre en contra del ideario del Colegio. (Director Escuela Secundaria Básica, Escuela 8 – Orientación Católica/Nivel Alto/Medio alto)

Estas escuelas no parecen sentir una tensión entre lo académico y lo religioso. En este tipo de escuelas, la adherencia a lo católico es estructurante de su rol en la escuela en términos pastorales y académicos¹¹⁷. La alusión a la vida pública hace referencia a cuestiones de moral. Al declamar la adhesión a lo que postula el Magisterio de la Iglesia Católica, seguramente encontrarían severas limitaciones para trabajar en este tipo de colegios quienes se encuentran casados en segundas o más nupcias, quienes conviven en pareja sin tener celebración marital sacramental y quienes hayan optado por contraer enlace en los términos del matrimonio igualitario. Inclusive por más católico y practicante que fuere, quedaría lejos de la posibilidad de trabajar en este tipo de colegios una persona homosexual que haga profesión pública de su condición.

116 En la eucaristía se produce lo que teológicamente se conoce como la transustanciación por la cual Jesús mismo en persona se hace presente en la hostia –que es el instrumento en la realización del rito–.

117 En esta escuela la jornada escolar se inicia con la celebración diaria de la Misa para todos los alumnos y el personal. Los alumnos del Nivel Polimodal pueden concurrir en forma voluntaria. El alumno que no asiste a la Eucaristía debe quedarse en estudio dirigido.

Figura 18. Edificio escolar del Colegio 8 perteneciente al Modelo Escolar Católico de Mercado.



Paradójicamente, entonces, en estas instituciones puede haber mucha menos libertad de enseñar que en una escuela diocesana o congregacional: la adhesión al ideario institucional suele ser mucho más controlada por quienes son propietarios de la escuela.

Un aspecto que es importante subrayar es que, si bien la vida escolar se organiza alrededor de la dimensión religiosa en términos conservadores, en este tipo de unidades educativas lo religioso parece más estar ligado a opciones socioculturales que estrictamente espirituales: lo valioso para este sector social parece ser integrarse culturalmente y adquirir signos de distinción que tienen que ver con un perfil sociocultural. Una directora manifiesta una reflexión en esta dirección:

“Este colegio claramente está inserto en la comunidad en la que pertenece –católica practicante, clase sociocultural/económica alta-. Tiene más identidad en lo sociocultural. Es

un colegio de estirpe, de linaje, tradición al grupo social y local al que pertenece.”.
(Directora Escuela Secundaria, Escuela 5 – Orientación Católica/Nivel Alto/Medio alto)

Aquí lo religioso no se define por contenidos teológicos o espirituales; en su descripción, priman cuestiones socioculturales y que apelan a la diferencia y a la desigualdad social. Se advierte así que esta escuela congrega a sus alumnas más por procedencia social y familiar (Del Cueto 2007), que por lo católico. En las prácticas sociales de esta comunidad educativa lo católico, pese a estar tan presente en los rituales y en la apariencia de la escuela, no es necesariamente el más determinante factor socializador de estas alumnas.

Figura 19. Edificio escolar del Colegio 5 perteneciente al Modelo Escolar Católico de Mercado.



En lo que hace a la presencia de sacerdotes o consagrados en este tipo de escuelas, encontramos diferentes situaciones que pueden tipificarse en tres esquemas de funcionamiento:

- en primer lugar, hay algunas que han tomado el modelo residual de las escuelas congregacionales y desde las juntas/consejos operan sobre sus unidades educativas, aunque cabe decir que en algunos tipos de estas escuelas, logran tener sacerdotes muy

vinculados por el carisma –a modo de ejemplo citamos al Opus Dei- y que en consecuencia abundan en presencia pastoral, delegando en laicos todo lo relativo a la gestión escolar. Esto se evidencia en el testimonio de un coordinador religioso:

“Como encargado de la formación católica, tengo a mi cargo la coordinación de todo lo relativo a la doctrina, los capellanes, las tutorías, el consejo del curso y la solidaridad. En nuestro colegio, los capellanes, los sacerdotes son uno más, tienen voz pero ningún voto, no se lo consulta en lo que es lo propio del directivo, a veces es menos que uno docente del colegio en lo que hace a decisiones disciplinarias y/o académicas. Los capellanes vienen y llaman a todos los chicos del colegio a conversar, lo hacen cada quince días, semanalmente sería lo ideal pero no se llega, los chicos optan por confesarse o no...” (Coordinador Orientación Católica, varón, 37 años, Secundaria, Escuela 8 – Orientación Católica/Nivel Alto/Medio alto)

- otras escuelas de orientación católica se mueven en el esquema del “cura amigo”, es decir que por sus lazos vinculares logran que los Obispos cedan a sacerdotes para que actúen como capellanes y en consecuencia los asistan para todo lo sacramental, reduciendo el tiempo pastoral de atención a lo ritual sacro.

- por último hay colegios de orientación católica que no tienen grandes relaciones con los sacerdotes parroquiales y/o diocesanos y viven con profunda tristeza la falta de asistencia espiritual y sacramental, reclamando permanentemente a la Junta Regional de Educación Católica para que les genere la atención pastoral debida.

“Acá hay muy poca presencia del sacerdote, una vez cada tanto hay cura que pueda dar la misa, la misión existe una vez al año y ahí viene el Obispo del lugar adonde vamos a misionar...” (Preceptora, mujer, 26 años, Secundaria, Escuela 13 – Orientación Católica/Nivel Medio Alto/Medio/Medio Bajo)

8.2. La propuesta curricular y las normas de convivencia en las escuelas de orientación católica.

En lo que hace a las propuestas curriculares nos rodea una inquietud: ¿Cómo se resuelve en establecimientos que pertenecen a este modelo escolar el vínculo entre lo católico y el conocimiento construido en la escuela en virtud de las propuestas curriculares prescriptas por el Estado? Sobre la base de la evidencia recolectada, vemos que las respuestas de las instituciones no son uniformes. La administración del saber (Gvirtz 1999) que le cabe a la escuela varía de acuerdo a las intencionalidades que tienen las instituciones y a las posibilidades de responder a la demanda de la clientela

escolar que les permite funcionar como institución educativa (Gvirtz 1999). Podemos ver algunas de estas respuestas en los casos que presentamos a continuación.

Una de las instituciones (escuela 6) que conforman la muestra de esta investigación informa en su sitio web que se trata de un colegio de orientación católica y bilingüe que hace trece años abrió su colegio de varones con el objeto de ofrecer a las familias la posibilidad de elegir para todos sus hijos una educación de acuerdo con sus principios, una formación integral basada en principios cristianos. A continuación presenta enunciados de la Sagrada Congregación para la Educación Católica, en la Declaración “La escuela católica en los umbrales del tercer milenio”, que sostiene que “...*La escuela católica obtiene del contacto con Cristo la fuerza necesaria para la realización de su proyecto educativo y crea para la comunidad escolar una atmósfera animada de un espíritu evangélico de amor y libertad...*” (ECUTM 1997). Esta es la primera forma en la que se presenta.

Sin embargo, en la escuela tiene personal docente que no comparte esta misma visión. Por ejemplo, un docente varón señala:

“...Siempre tuve mucha libertad, el director confía en mí, obtengo resultados buenos, tienen mi versión a través de los alumnos...”

“...Lo religioso en mi materia entra tangencialmente, la literatura no es un espacio para moralizar o dogmatizar según una concepción, no está para bajar la línea de una doctrina religiosa. Soy católico pero no practicante, creo en Dios pero no participo de los ritos ni respondo a los preceptos. Obviamente dejo de lado cuestiones personales que vengan a caso de una clase, a veces sí por la sociabilización, soy cuidadoso al dirigirme en algunos casos para no herir la sensibilidad católica...”

“...Como profesor de literatura no elijo autores católicos en particular, no es un parámetro para mí, el desconocimiento de ciertos autores que enseñé como Aira, Henry James, Kafka, etc. por parte de los conductores del colegio ayuda a la libertad, eso sí, no selecciono libros explosivos. ...”

“...En cuanto a la catequesis tal cómo se la enseña en el colegio es un “espanta adeptos” a cualquier religión, empobrece la religiosidad de los chicos (veo las caras, veo los chicos, siento el ambiente duro al entrar a clase después de religión...”

“...El director del colegio es un modelo, es muy humano pero esto para mí no es signo o rasgo de lo católico; a veces lo religioso va en desmedro, la integridad y la buena voluntad del director no depende de su catolicismo...”

(Profesor de Lengua y Literatura, varón, 30 años, Secundaria, Escuela 5 – Orientación Católica/Nivel Alto/Medio alto)

Figura 20. Edificio escolar del Colegio 6 perteneciente al Modelo Escolar Católico de Mercado.



Este educador joven, formado en una institución católica perteneciente a este mismo modelo escolar –escuela 11- y además en una disciplina como la lengua y literatura, probablemente sea un perfil atractivo para la formación de los alumnos varones que se educan allí y que pertenecen a una misma clase social que el docente en cuestión. Esta escuela parece resignar la adhesión a un modelo tradicional católico en todos sus profesores, o al menos lo acepta siempre que no haya conflictos evidentes. Las percepciones que tiene este profesor con relación a su tarea docente y a su trabajo en este colegio aparecen como expresiones muy intensas y definidas, y contrastan con algunas ideas expuestas por el colegio en su presentación pública y en su ideario manifiesto.

En lo que hace a los contenidos curriculares y de convivencia, en la Provincia de Buenos Aires existe un proceso de normativización de contenidos curriculares. Pero la relación con la norma curricular, crecientemente prescriptiva, está lejos de ser uniforme. A continuación presentaremos un ejemplo que muestra el ajuste a lo normado

estatalmente (escuela 4) y en otro caso la ruptura con lo planteado curricularmente (escuela 6).

Figura 21. Uno de los varios ingresos al predio en el que se encuentra el edificio escolar del Colegio 4 perteneciente al Modelo Escolar Católico de Mercado.



Expectativas de logros:

- Aproximarse al concepto de cultura y sus valores constitutivos.
- Diferenciar distintos sistemas de cultura identificando distintos modos de ser y hacer del hombre en relación con valores éticos y estéticos.
- Apreciar críticamente las formas de representación de producciones artísticas de contextos lejanos en el tiempo y en el espacio, con visión amplia y pluralista.
- Relacionar las producciones artísticas con sus contextos de producción y recepción.
- Reflexionar sobre la experiencia estética y su poder formativo

Contenidos conceptuales:

Unidad 1: Cultura: concepciones. Cultura como emergente de los procesos socio-históricos. El hombre como productor, consumidor y transformador de la cultura.

Sistema de cultura: arte, ciencia, filosofía y religión. Culturas globales. Culturas estáticas y dinámicas. Paradigma cultural contemporáneo. Relaciones entre culturas.

- Procesos de cambio cultural. Etnocentrismo, aculturación, multiculturalidad, transculturación.

Bibliografía:

- Culturas y Estéticas Contemporáneas, Ed. Puerto de Palos, Bs. As.
- Arte, belleza y esperanza, carta del Santo Padre Juan Pablo II a los artistas, Vaticano, Pascua de Resurrección, 1999.
- López Quintás, Adolfo: La experiencia estética y su poder formativo. Ed. El Verbo Divino, 1991.

Programa de contenidos – Culturas y Estéticas Contemporáneas - Tercer Año Polimodal – 2008 - Escuela 4 – Orientación Católica/Nivel Alto/Medio alto (tomaremos solamente para ejemplificar expectativas de logro, Unidad Nro. 1 y la Bibliografía)¹¹⁸

En este caso la docente ha optado por respetar la mayoría de los temas planteados por el diseño curricular provincial, pero ha tomado la decisión de hacer lo que podríamos definir como una incorporación crítica de tales contenidos: ha decidido jerarquizar el lugar de lo filosófico y de lo religioso en el marco de lo cultural, y ha enriquecido la propuesta de mercado del libro de texto usual de la disciplina con lecturas del Papa y de un filósofo cercano a la visión del discurso formal eclesial. En algún sentido parece una opción más propia de una escuela católica que la hecha por el docente de la escuela 1 (congregacional) sobre la misma materia y sobre la que nos hemos explayado en el apartado 7.2 de esta indagación.

En otras propuestas hechas en el marco de otras instituciones, se han generado caminos alternativos que pueden traer conflictos con lo regulado por el Estado en materia curricular. Por ejemplo, en la escuela 6 sucede un caso de modificación sustancial de una disciplina escolar por decisiones institucionales. Describamos aquí la situación que involucra al espacio curricular Derechos Humanos y Ciudadanía del Primer Año del Nivel Polimodal.¹¹⁹

- “1er Trimestre:
- Introducción a la Filosofía
 - Definición etimológica y definición real de Filosofía
 - Nacimiento de la Filosofía en Grecia
 - Heráclito y Parménides.
- 2do Trimestre
- Sócrates
 - Platón
- 3er Trimestre:
- Aristóteles

118 Los elementos citados por la docente se conciben con lo propuesto por la Dirección General de Escuelas para el anterior Nivel Polimodal en materia curricular de acuerdo a lo que surge del sitio web www.abc.gov.ar según consulta de fecha 10 de marzo del 2012. En este caso particular se hace una interpretación institucional de los contenidos que se desean profundizar.

119 En la actualidad ha sido reemplazada por la materia Política y Ciudadanía que se encuentra ubicada en el quinto año de la Nueva Escuela Secundaria bonaerense –que tiene seis años de duración en total-. Al revisar los contenidos sugeridos para este espacio curricular en el marco del Nivel Polimodal de escolaridad según la consulta hecha con fecha 10 de marzo del 2012 en el sitio web www.abv.gov.ar existe un serio desfasaje entre estos contenidos y los propuestos para esta asignatura al punto tal de evidenciar un quiebre casi total entre lo regulado estatalmente y lo planteado institucionalmente. Entre las finalidades del mismo, estaban las de ofrecer a los alumnos distintas concepciones de ciudadanía, el abordaje de los derechos y la participación como ejes centrales, así como también analizar el rol fundamental del Estado en la efectivización de los derechos. También se reconocía como medular tratar formas tradicionales y nuevas de participación y organización social. Ese marco debería estar presente –al menos como estructura- en cualquier programa y/o planificación de esta materia en particular. Sin embargo, hemos encontrado en nuestra indagación casos que se apartan de esta regulación.

- Las escuelas post-aristotélicas
- Encuentro entre el cristianismo y la filosofía
- San Agustín

Programa de contenidos – Derechos Humanos y Ciudadanía - Primer Año Polimodal – 2008 - Escuela 6 – Orientación Católica/Nivel Alto/Medio alto (tomaremos solamente para ejemplificar los núcleos conceptuales por trimestre

De acuerdo a estos contenidos y a la comparación con lo normado curricularmente al respecto, podemos concluir que en este centro educativo se puede percibir una preocupación doble: sostener el lugar de la filosofía clásica en la escuela católica y limitar los peligros de las visiones políticas que se prescriben desde un Estado que puede tener una inclinación diferente a la de quienes son propietarios del establecimiento e incluso a la clase social que envía a sus hijos a formarse en esa comunidad educativa.

Esto de alguna manera genera alguna contradicción, pues al mismo tiempo, en la entrevista al directivo de esta institución pudimos escuchar su preocupación por que la escuela actual no sabe formar futuros ciudadanos que luego se inserten el campo político como dirigentes y/o activos participantes.

A pesar de ello, la decisión curricular de la escuela es reemplazar la formación en Derechos Humanos y Ciudadanía por una introducción a la Filosofía, que además termina en San Agustín. Obviamente que parece importante el valor de la filosofía para la formación ciudadana, pero en este caso es indiscutible que se trata de un cambio de contenidos que afecta la lógica curricular de la materia pensada por el Estado.

Coincidimos con O Donnell (2002) en que “...*la ley, en su contenido y en su aplicación, es en buena medida (como el Estado del que es parte) una condensación dinámica de relaciones de poder, y no sólo una técnica racionalizada para ordenar las relaciones sociales...*” (2002:332/3) ¿Qué hace que una escuela católica como ésta puede obviar lo preceptuado legalmente y resolverlo de manera totalmente disímil a lo propuesto en términos educativos?

Lo que complejiza el análisis de este caso es que lo que podría ser una decisión aislada o bien específica en un campo disciplinar, se replica en otras asignaturas, como veremos a continuación. La explicación es que esa reorganización curricular tiene que

ver con hacerle lugar a la formación bilingüe en lengua inglesa. Completemos la descripción de este caso con la propuesta educativa en otro espacio curricular.

“Objetivos:

- reforzar el conocimiento del método científico y las habilidades prácticas en las que éste se aplica.
- desarrollar habilidades y destrezas que sean relevantes para el estudio y la práctica de las ciencias biológicas.
- estimular las actividades de laboratorio en forma segura y eficiente.
- lograr que el alumno:
 - conozca, entienda, analice y relacione las unidades estructurales que conforman los organismos vivos;
 - distinga y comprenda las transformaciones físico-químicas que ocurren en los organismos vivos;
 - observe con cuidado, trabaje metódicamente y reporte eventos y resultados en forma oral y escrita;
 - estimular la cooperación, el respeto y la honestidad en todo momento;
 - cree una conciencia responsable del cuidado de la propia salud a través del conocimiento y adquisición de hábitos saludables.

Planificación Salud y Adolescencia – Modalidades Economía, Humanidades y Naturales – Primer Año Polimodal – 2008 - Escuela 6 – Orientación Católica/Nivel Alto/Medio Alto¹²⁰

Un dato fundamental para entender este programa, que en nada responde a su título ni a lo prescripto por el estado bonaerense, es que debajo del nombre de la materia (Salud y Adolescencia) se incluye la leyenda “Biología para I.G.C.S.E. 1ero. Polimodal”. El programa de esta materia está organizado en función de los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge (Reino Unido), y podría decirse que es un conocimiento “mercantilizado”, asociado directamente al éxito en exámenes internacionales, que es un argumento de “venta” de la escuela.

En este caso se verifica la ausencia de referencia explícita a la visión de la Iglesia Católica sobre la salud y la adolescencia, lo cual muestra que el apartamiento de la norma curricular estatal no se da solamente por cuestiones ideológicas o religiosas. En ambos casos, se evidencia una débil regulación estatal de los contenidos enseñados. Llama la atención que en ambos casos también esto se hace explícito en la planificación: es una transgresión que no se oculta, mostrando al mismo tiempo que no hay punición a la vista.

Esto se vincula con los argumentos oportunamente expuestos por Grace (2007)

¹²⁰ Al respecto nos remitimos a lo dicho en la nota de pie de página en el apartado 6.2. de esta investigación cuando nos referimos a lo pensado curricularmente por el Estado provincial con respecto a la Salud y a la Adolescencia en la escuela bonaerense.

sobre la existencia de un curriculum organizado en función del mercado. Grace, que retoma la visión de Basil Bernstein, lo opone a lo que a su juicio debería ser lo reinante en educación católica y que llama “curriculum basado en la fe”.

También puede interpretarse a la luz de un movimiento más general en algunas escuelas católicas –que pueden denominarse de élite- que muestra un notorio avance de lo que Tiramonti y Ziegler (2008) denominan pedagogías empresariales emprendedoras, modelo en el cual se percibe la instalación de discursos y prácticas vinculados a formas manageriales, la promesa de eficacia y rentabilidad de la educación, y un tradicionalismo cultural y moral.

Cuando decimos que “algunas escuelas” optan por este modelo, queremos subrayar que no necesariamente es ésta la posición dominante en el modelo escolar católico de mercado. En el trabajo de campo, aparecen situaciones heterogéneas, y eso se debe a que se va diagramando la oferta en la tensión de responder a lo que la clientela demanda. Por ejemplo, en la escuela 6 se propone una formación humanística filosófica y que les permita a los alumnos responder a los requerimientos de los exámenes internacionales bien considerados por el marketing educativo. En cambio, en otras escuelas como la 4 –que también es de formación bilingüe- importa más la formación en el de conocimiento científico y conocimiento religioso, concebidos como parte de una misma unidad.

En escuelas como la 13, la preocupación es mantener la calidad académica, el respeto por la prescripción curricular y el mantenimiento de cierto espíritu ligado a la congregación que diera origen a la escuela antes que pasara a manos privadas. Los programas de contenidos de la misma asignatura que comentamos recientemente en esos dos colegios pueden confirmar estos presupuestos:

Unidad II: Reproducción. Mitosis y meiosis. Sistema reproductor. Gametogénesis. Ciclo menstrual. Fecundación natural y asistida. Desarrollo embrionario. Parto. Planificación familiar. Enfermedades de transmisión sexual. Adolescencia: Del dinamismo espiritual. Madurez intelectual. Madurez moral. Apertura a la verdad y al bien. Prudencia. Apertura a lo trascendente. Creciendo en el amor. Vocación.

Bibliografía:

Biología. Anatomía y fisiología humanas. Genética. Evolución. Ed. Santillana. Perspectivas.

Hechos para amar. ALAFA ediciones. Libro Nro. 10. Temas de desarrollo personal y educación sexual.

Páginas de Internet de: organismos dedicados a la investigación médica y a la promoción de

la salud; herramientas informáticas para comprender y aplicar conceptos de biología; uso de la web para acceder a resultados de proyectos de investigación internacionales; videos interactivos con asignación de puntaje en las autoevaluaciones.

Planificación Salud y Adolescencia – Modalidades Humanidades y Ciencias Naturales – Primer Año Polimodal – 2008 - Escuela 4 – Orientación Católica/Nivel Alto/Medio Alto.¹²¹ (tomaremos solamente para ejemplificar la unidad Nro. 2 y la bibliografía)

“Expectativas de logro:

Lograr una conceptualización de salud y de los procesos de salud-enfermedad, como producto social, superando la visión estrictamente biológica de la enfermedad.

Objetivos:

- comprender la importancia de la educación para la salud.
- conocer los factores determinantes del nivel de salud de una población.
- eliminar información errónea en relación con la salud.
- promover el control del estado nutricional propio y de su familia.
- lograr conocimientos, destrezas y conductas sanitarias positivas, responsables y duraderas.
- reconocer los problemas del abuso del cigarrillo, alcohol o drogas.
- comprender la problemática de los discapacitados, su inserción laboral, su educación.
- reconocer los problemas de salud de la región y la localidad.
- reconocer los problemas de salud de sí mismos, de sus compañeros y de la comunidad.

Planificación Salud y Adolescencia – Modalidades Humanidades y Ciencias Naturales – Primer Año Polimodal – 2008 - Escuela 13 – Orientación Católica/Nivel Medio Alto/Medio/Medio Bajo.¹²² (tomaremos solamente para ejemplificar las expectativas de logro y los objetivos)

A diferencia del caso anterior, en este último material no se perciben matices diferenciadores con los elementos curriculares prescriptos por el Estado provincial en el diseño de este espacio curricular.

Ahora bien, puede pensarse que una escuela que responde al modelo escolar católico de mercado puede integrar en su propuesta curricular elementos que brinden referencias algo más específicas con la visión católica que existe sobre la salud y la adolescencia. Esto sí sucede en la escuela 4, pero no aparecen en la escuela 13. En este último caso, aunque hay un hincapié importante en lo vincular (algo que tiene que ver con el origen congregacional que tuvo esta institución), podrían ser tanto las expectativas de logro de un colegio de gestión pública –a cargo del Estado- como la de un colegio que profesa un credo diferente al católico o no profesa religión alguna. Por ejemplo, podrían hacer referencia a la perspectiva de Peresson (2005) como una visión católica sobre la Salud y la Adolescencia, pero no lo hacen.

¹²¹ Nos circunscribimos a lo sostenido en la nota anterior sobre lo planteado por el Estado en la materia.

¹²² Idem notas anteriores.

Puede señalarse una continuidad con lo que Bryk et al (1993) han observado en su estudio sobre la escuela católica realizado en los Estados Unidos de América. Allí señalan que

...los objetivos comunes de los estudiantes –independientemente de la capacidad, intereses y aspiraciones de los mismos- pasó por trasladarles en la medida de lo posible lo propio de un programa académico tradicional. Así deducimos que, las escuelas secundarias católicas toman un rol directo, activo, en decidir lo que sus alumnos deben aprender y deliberadamente crean una estructura académica para avanzar en este objetivo...¹²³ (Bryk et al 1993:124).

En lo que hace a acuerdos institucionales de convivencia, nos remitimos a los elementos teóricos presentados en el tercer capítulo de esta indagación. Pero hay que decir que en función a la visión de Dussel (2005b) o Litichever y Nuñez (2005) que se encontraba presente al momento de realizar este estudio un discurso más bien prohibitivo y punitivo más propio de un reglamento escolar que de un acuerdo institucional de convivencia. Uno de los reglamentos analizados contiene un ejemplo interesante sobre la tipificación de las faltas graves.

“..II. Serán consideradas faltas graves y sancionadas con

a) Cinco amonestaciones:

- 1) No participar del izamiento de la bandera o de la oración general.
- 2) Ausentarse del Colegio sin autorización.
- 3) Fumar en el Colegio y/o aledaños.
- 4) Pelear o generar situaciones de violencia dentro o en la periferia del Colegio.
- 5) Ingresar al colegio elementos que atenten contra la moral y/o la seguridad.
- 6) Falsificar documentación escolar.
- 7) Dañar material didáctico o las instalaciones del colegio.
- 8) Ofender pasivamente a Dios o a los símbolos patrios.
- 9) Reiterar faltas del tipo b

Obs. Si bien todo alumno tiene el derecho de intercambiar opiniones sobre la posible sanción, deberá hacerlo en un marco de respeto, caso contrario agravará la conducta cometida...”

(Acuerdo Institucional de Convivencia - Escuela 11 – Orientación Católica/Nivel Alto/Medio alto)

Mas allá de la notable conjunción entre lo cívico y lo religioso (Amuchástegui 2002, Ocampo 2004) que se desprende en este documento, llaman la atención además otras asuntos. Por un lado, el esquema de penas por conductas tipificadas parece más

123 La traducción es nuestra. Según el original: “The common goals for students -regardless of ability, interests, or aspirations- was to move them as far as possible through a traditional academic program. We deduce that Catholic high schools take a direct, active role in deciding what their students should learn and deliberately create an academic structure to advance this aim...” (Bryk et al 1993:124).

propio de un código legal que de un acuerdo de convivencia. Parece desigual el tratamiento de estas conductas. Por ejemplo, la violencia ejercida sobre las personas y sobre las cosas tiene el mismo peso que el hábito de fumar cigarrillos, lo que socialmente reviste una gravedad diferente. La nota final que habla de la reconvención a los alumnos sobre cómo pueden objetar o cuestionar la sanción tiene aspectos que no se condicen con el diálogo sino más bien con la sumisión. Opera aún una lógica en el tratamiento de las faltas disciplinarias que se diferencia de la visión de Litichever y Nuñez (2005)

Posiblemente ante reglamentos de este estilo, a menos que haya una comunidad de padres que adhieran sostenidamente a la visión del colegio, desde la óptica del “ciudadano consumidor” (García Canclini, 1995) que tiene derechos y poder para negociar con los actores de la institución pueden darse a lugar una serie de conflictos en los que nuevamente queda en evidencia la tensión que nos preocupa describir entre la tradición y el mercado.

Otro reglamento relevado también permite observar dinámicas similares. Este estatuto disciplinario hace descansar las dinámicas relacionadas labradas en el seno de la escuela en el marco de la responsabilidad y el trabajo, y no tanto desde el lugar de la promoción de cada uno como persona y de los vínculos que pueden trabar entre sí:

“Los ACUERDOS INSTITUCIONALES DE CONVIVENCIA, en lo referido a los alumnos, tienen como objetivo constante crear un clima institucional que favorezca el desarrollo de la responsabilidad de cada uno y, por lo tanto, su crecimiento como personas. Por ello, se propone facilitar la adquisición de virtudes humanas, sociales y cívicas, la realización de un trabajo bien hecho y en definitiva, el recto ejercicio de la libertad personal...”

(Acuerdo Institucional de Convivencia - Escuela 8 – Orientación Católica/Nivel Alto/Medio alto)

Hay que ubicar las normas de convivencia en el marco de las instituciones educativas que los expresan. En el caso de este colegio en particular, podemos ver que a diferencia de otros autores que también apelan al discurso de la responsabilidad sobre los actos propios (Dussel 2005b) aquí hay un desprendimiento de un marco interpretativo institucional y que tiene que ver con elementos propios del pensamiento aristotélico tomista y de la obra de San Josemaría Escrivá de Balaguer, fundador del Opus Dei. En efecto, de acuerdo al ideario de este colegio en particular obtenemos las

siguientes notas sobre su identidad que nos hacen comprender el sentido de las palabras planteadas en la cita del Acuerdo Institucional de Convivencia analizado en particular:

Ideario

Misión: Desarrollar una educación de calidad, que ayude a los padres en la formación integral de sus hijos varones.

Fin:

El fin de la educación es ayudar al alumno a crecer como persona, para que llegue a ser un profesional responsable, un ciudadano responsable, un amigo leal, un miembro responsable de una familia y un hijo responsable de Dios, capaz de influir positivamente en la sociedad.

Lema: NUNC COEPI! (Ahora Comienzo)

9. Se pretende la formación espiritual de los alumnos, de tal modo que adquieran una vida de piedad sólida, fundamentada en la propia convicción y hondo sentimiento de que Dios es nuestro padre, y en una tierna y profunda devoción a nuestra Madre, la Santísima Virgen. Al mismo tiempo se intenta que los alumnos adquieran la debida formación doctrinal religiosa, que los capacite para ser personas de criterio. El ambiente en que se desarrolla esta formación religiosa se apoya en la libertad de los hijos de Dios, por lo que nunca se imponen prácticas de piedad. Con el fin de atender estos objetivos, el Colegio solicita de la Prelatura del Opus Dei, el nombramiento de los Capellanes y de los profesores de Doctrina Católica...”

(Ideario - Escuela 8 – Orientación Católica/Nivel Alto/Medio alto)

El discurso sobre la responsabilidad que se palpa en el Reglamento de Convivencia tiene una lógica integrada con el planteo general de la institución. Esto habla de una coherencia interna destacable en los planteos educativos que se hacen desde esta institución. A su vez, se interpretan en base a esta información aquellos datos obtenidos en el capítulo quinto de este estudio por el cual en esta unidad educativa en particular se percibía tanto cercana como cotidiana a la presencia de consagrados en la escuela a pesar de no pertenecer la misma en términos de propiedad a la Iglesia Católica. De algún modo carismático, han resuelto una pertenencia al Opus Dei.

8.3. Rituales, edificios escolares y “régimen de apariencias” en las escuelas de orientación católica.

Como hemos sostenido, en los edificios escolares quedan inscriptas las huellas de la cultura escolar que tienen el establecimiento educativo. Las descripciones de las aulas proveen de imágenes y segundas lecturas acerca de lo que sucede en lo cotidiano en la escuela. Veamos la siguiente descripción:

Aula de muy buena construcción en el marco de un edificio excelente. Bancos en estado normal, cada uno contiene el nombre de la alumna que lo debe utilizar. Dos ventiladores de techo. En la pared, hay un collage de una vaca. Además una bandera del curso que contiene las letras F.C.C. y que representarían Fortaleza, Compromiso y Castidad –aunque las alumnas me dicen que esas letras significan otras cosas pero que esa es la versión oficial que dan-. También un cartel que dice “Promoción XXXVII”. Hay en la pared una línea de tiempo que contiene los nombres y datos de los Papas desde 1903 a 2005 intercalados con hechos políticos/ideológicos mundiales. Con los colores de la bandera argentina, se observa un cartel que dice “Estoy con el campo y la República Argentina”. Se encuentran los cronogramas de los exámenes integradores del curso. También hay ofertas universitarias de la UCA y de la Universidad Austral.

Hay notas y carteles que indican como ganar una indulgencia plenaria. Sobre el pizarrón –en muy buenas condiciones- hay crucifijo, imagen de la Virgen con el Niño Jesús y una Oración a la Virgen María.

Fuera del aula, pero al lado de la puerta de ingreso hay una cartelera con datos sobre universidades: Austral, Belgrano, Cemic, Cema, Usal, UCA, UBA –en este cartel está escrito con lapicera lo siguiente: “Holi S, no te metas acá” (sic)

Aula Tercer Año Polimodal 2008 - Escuela 4 – Orientación Católica/Nivel Alto/Medio alto.

Esta última representación elegida muestra una escena peculiar para la escuela católica: la existencia del discurso oficial para con la escuela frente al discurso real de los estudiantes. Las alumnas han revestido de “sentido escolar” a palabras por ella expuestas para poderlas tener expuestas en el aula cuando en el plano interno obedecen a otros conceptos por ellas calladas. La presión de la escuela parece sentirse de modo tal que las estudiantes “deslegitiman” cierto orden creado. Hay señales en esas paredes de tensiones de varios tipos, por cuanto hay anotaciones inscriptas –posiblemente por las alumnas- que hacen referencia a cierto cuestionamiento a la universidad estatal frente a otras opciones privadas. El posicionamiento ideológico y social tal vez pueda pesar en ello.

Por otra parte, tomamos un cuaderno de comunicaciones registrado en uno de estos establecimientos educativos para reflexionar el tema del marketing educativo actual y los usos del mismo en el marco de una propuesta católica. Aquí tenemos un instrumento que no llega a ser una agenda en los términos planteados por Gvirtz (1999); se trata de un simple cuaderno que denota rasgos de identidad institucional y religiosa pero solo a través de una imagen de la Virgen María en su contratapa, la que a través de un lenguaje gestual ofrece apertura al alumno a la vez que inspira a la santidad y a la protección.

Figura 22. Cuaderno de comunicaciones - Escuela 13 – Orientación católica - Nivel Medio alto/Medio/Medio bajo



Curso:

Sección:

Alumno:

Año 200.....

CUADERNO DE COMUNICACIONES

¡Oh María sin pecado concebida!



¡Rogad por nosotros que recurrimos a Vos!

En otro orden de cosas, en lo que hace a los templos ubicados en el marco de la vida escolar, es muy heterogénea la calidad de los mismos en las escuelas que pertenecen a este modelo escolar. Un dato que no es menor es que al ser establecimientos educativos surgidos a partir de mediados del siglo XX, la ubicación de la capilla escolar tiene otra posibilidad de diseño ya que ha sido pensado en el plan integral.

Salvo el caso de la escuela 13 –cuyo origen congregacional- la pone en un lugar similar a los templos de las escuelas ligadas a los otros dos modelos, aquí claramente tienen lugar especial las capillas de las escuelas 4, 8 y 11 porque han sido pensadas como primordiales para la vida de esta comunidad educativa y además en consonancia con el resto del edificio. Son las tres escuelas cuyo ideario y propuestas curriculares hacen un mayor hincapié en lo católico en términos tradicionales y que además por razones estructurales gozan permanentemente de la presencia de sacerdotes que atienden a los alumnos (en dos casos por estar ligadas a capellanes del Opus Dei muy cercanos a la persona jurídica propietaria de ambas escuelas, y en el tercer caso porque hay sacerdotes que poseen acciones en la sociedad propietaria). En cambio, las escuelas 5 y 6 no tienen tan definidamente organizado el espacio de la capilla, pues si bien se tratan de instituciones en las que lo católico tiene fuerte peso, parece ser más una cuestión ligada a las expectativas de una clase social (como también lo puede ser la educación bilingüe) que algo estrictamente religioso. Además no tienen la presencia de sacerdotes en forma institucional sino que son más acompañados por aquellos presbíteros amigos del colegio.

El templo ligado a la escuela 4 es una capilla muy importante creada especialmente para el uso escolar, ya que no tiene otra actividad más que su utilidad para la vida educativa de sus alumnas. Esta ubicada en un lugar nuclear del colegio y cercana a las estudiantes. Todos los días se celebra allí la misa para las alumnas. Algo similar sucede con el templo pensado especialmente para la escuela 8; en cambio en lo que hace a los espacios ligados al culto de las escuelas 5 y 6 son capillas muy elementales creadas para el uso escolar. No tienen la estructura del templo sino más bien de un oratorio. Son construcciones muy sencillas.

En el colegio 11, hay una capilla importante creada especialmente para el uso

escolar, ya que no tiene otra actividad más que su utilidad para la vida educativa de los alumnos. Esta centrada en un lugar importante del colegio, dentro del predio del mismo pero separado del edificio escolar. Igualmente es cercana a los estudiantes porque está en el lugar de recreación. Todos los días se celebra allí la misa para los alumnos y está abierta para quienes quieren acudir a la misma. Mientras tanto en la particular escuela 13, que es la más diferente a las restantes de este modelo escolar católico de mercado por cuestiones de origen y de población a la que atiende, se podría decir que es un templo vecinal: Se trata de una Iglesia de tamaño mediano, ubicada dentro del predio del colegio. Se utiliza en general para celebraciones formales. No hay capilla alternativa más cercana a los alumnos. Se utiliza para los vecinos de la comunidad, celebrando misa los domingos.

Figura 23. Uno de los ingresos al predio en el que se encuentra el edificio escolar del Colegio 13 perteneciente al Modelo Escolar Católico de Mercado. Se trata de aquel que dirige al templo fundado por la congregación religiosa que tuvo este colegio en sus orígenes.



Cuadro 14. Relación entre uniforme escolar y lo católico según las percepciones de los alumnos encuestados que concurren al modelo escolar católico de mercado.¹²⁴

Colegio	Relación entre uniforme escolar y lo católico			
	Sí	No	Relativamente	NC
Colegio 4	10%	60%	20%	10%
Colegio 5	10%	70%	10%	10%
Colegio 6	5%	80%	15%	0%
Colegio 8	13%	60%	13%	14%
Colegio 11	25%	55%	20%	0%
Colegio 13	0%	85%	15%	0%

Creemos importante observar este modelo escolar católico específico a partir de la mirada del régimen de apariencias y los uniformes escolares. Los resultados expuestos en el cuadro 14, a los que arribamos en la encuesta en la que se preguntó sobre el requisito de vestimenta de la institución y si se trataba de algo ligado al ámbito de lo católico contestaron de modo similar a los alumnos del modelo escolar católico eclesial y carismático. Nuevamente pensamos que los uniformes en la escuela católica tienen sentido desde los argumentos que hablan de tradiciones regulatorias de los cuerpos (Dussel 2001) o a prácticas propias de la escuela privada que permiten clarificar la distinción entre unas y otros así como la marca de la propia identidad.

Para finalizar el tratamiento sobre este modelo escolar, podemos decir que está profundamente atravesado por lógicas de clase social, lo que implica una serie de inclinaciones particulares pero que tiene elementos que hablan de la presencia de lo carismático en la reinterpretación de este modelo. Por un lado hay colegios que han sido congregacionales y que se han tornado de orientación católica como la escuela 13 y otros en los que se han visto atraídos a contar con la presencia de consagrados como asistentes de las prácticas religiosas específicas (escuelas 4 y 8). A su vez el testimonio de la Directora General del colegio 5 habla de una inquietud en esa misma dirección en

¹²⁴ La pregunta que fue realizada a los alumnos se dividió en dos partes. En primer lugar se les preguntó: ¿Cuál es el requisito de vestimenta –por ejemplo, uniforme-para entrar al colegio? ¿Podés describirlo?. Luego se agregó lo siguiente: ¿Crees que es una vestimenta que tiene que ver con lo católico? ¿Podrías dar las razones de lo que señalaste en el punto anterior?

su decisión fundacional. Educada en un colegio congregacional vinculado a una comunidad étnica en particular (Otero 2011), pensó una escuela que mantuviera algunos elementos de ese carisma particular en una oferta educativa más extensible a otras familias que podían no querer ser parte de esa comunidad de la que provino y en la cual ella se educó sin ser parte de la comunidad étnica que había estado presente en la etapa fundadora del colegio.

Mas allá de las inquietudes de clase social y que se expresan en requisitos de una oferta especial en lengua inglesa y en práctica deportiva, hay un fuerte espíritu religioso en las propuestas de este modelo escolar singular. En esto difiere notablemente de las escuelas que pertenecen a la Iglesia Católica. Hay instancias en las que parecen integrar más plenamente el discurso formal eclesial e incorporar más prácticas rituales católicas que los colegios de los otros modelos escolares relevados.

CAPITULO 9.
LA CULTURA ESCOLAR DE LAS ESCUELAS CATÓLICAS:
ENTRE LA TRADICIÓN Y EL MERCADO.

Hemos descripto a lo largo de esta indagación aquello que nosotros entendemos que son los tres modelos escolares de la educación católica en la Argentina. En los últimos tres capítulos en particular hemos ido describiendo sus rasgos comunes y sus diferencias, proveyendo algunas conclusiones en cada apartado. Lo hemos hecho teniendo presente que se trata de un ámbito poco frecuentado por los académicos en lo que hace a investigaciones de base empírica. Nuestra preocupación inicial tenía que ver con analizar la tensión de la escuela católica entre su adscripción y propuesta de formación religiosa, su carácter de escuela privada sometida al mercado educativo, y las dinámicas de segmentación social que diferencian la oferta de formación para sectores altos, medios y bajos.

Organizaremos este último capítulo, que proporciona las conclusiones generales de la tesis, en torno a premisas o problemas: la prevalencia del modelo carismático congregacional sobre los otros; la heterogeneidad de las prácticas escolares; las variaciones en la oferta educativa que hacen las escuelas católicas en función a cada modelo escolar en particular y a su identidad.

Previamente, queremos hacer algunos señalamientos generales. Tal como se sostuvo en el segundo capítulo, si bien la acción de la Iglesia Católica en nuestro país tiene origen con la conquista y colonización de estas tierras y perdura a lo largo de nuestra historia, hay un momento especial que es el que permite consolidar la existencia de tres modelos escolares que habrán de gestionar la educación católica. Como surge del apartado 2.2.4 de este estudio, podemos ubicarlo en la segunda mitad del siglo XX.

A lo largo de nuestra indagación hemos podido ver que en ese momento histórico se inicia lo que denominamos la tensión entre la tradición y el mercado en la educación católica, que creemos ha afectado a las escuelas católicas relevadas. En efecto, la tensión entre el peronismo y la religión católica accionó directamente en la

intencionalidad de laicos y consagrados de modo tal que entendieron necesario intervenir en el terreno educativo a efecto de salvaguardar la fe católica. Esto se ha percibido con mayor intensidad en las escuelas de orientación católica y en algunos establecimientos escolares pertenecientes al Obispado. A su vez, los cambios devenidos del Concilio Vaticano II sin duda reorientaron la misión de muchas congregaciones y de la Diócesis en cuestión. Eso llevó a que haya colegios abandonados por congregaciones –sea por la reorientación de su trabajo pastoral y/o la falta de vocaciones- y a la asunción del Obispado del lugar de los colegios que iban quedando huérfanos para evitar que mermara la enseñanza católica en el territorio a su cargo.

Además de esto, los tres modelos escolares han sufrido los embates del mercado de la educación en los términos ya referidos en la primera parte de esta indagación (Grace 2007, Frigerio 2007). Otro motivo que refleja la tensión entre la tradición y el mercado la hemos palpado en los planteos educativos que han intentado seguir con la misión de enseñar a los estudiantes a conocer a Dios y a su pensamiento o aquellos que han querido instaurar en la escuela un currículum secular de mercado, con un régimen pedagógico basado en el desempeño y los resultados mensurables. Algunas propuestas se han planteado en términos de ruptura, otras en continuidad pero varias han quedado en una suerte de hibridación en los términos de García Canclini¹²⁵ (2001). Es el caso, por ejemplo del colegio 2, sobre el cual planteamos argumentos en la parte 6.1. de este trabajo.

Quienes parecen haber sorteado con mayor facilidad los escollos de la identidad en primer lugar –aunque no otros como la escasez de vocaciones- son los colegios que pertenecen al modelo escolar católico carismático. Ellos también han sufrido las diversas crisis sobre las que damos cuenta en los apartados 2.2.4 y 2.2.5 de esta tesis, pero, al estar enmarcada la labor educativa que ellos llevan a cabo en un contexto histórico más prolongado en el tiempo y en un contexto espacial global y por ende mas amplio, posiblemente han tenido mayores elementos para responder a la tensión sobre la que nos ha interesado trabajar aquí. También es interesante anotar que aún sin tener una política integral, los colegios pertenecientes al modelo escolar católico de mercado han

125 Según tal autor entiende por “hibridación procesos socio-culturales en los que estructuras o prácticas que existían en forma separada se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas.” (García Canclini citado por Falicov 2006:116).

logrado identidades fuertes en lo religioso, más allá de la estrecha relación con una clase social privilegiada a la que educan y que hace que sean opciones de elite en los términos de Tiramonti y Ziegler (2008).

9.1.- Sobre cierta prevalencia del modelo escolar católico carismático sobre los otros modelos escolares.

En función de lo expuesto, se puede concluir que por cuestiones históricas, pedagógicas y organizacionales, el modelo escolar católico carismático tiene una incidencia prevalente con respecto a los otros dos modelos en cuestión. Tal como oportunamente citamos a Ghio (2007) u Otero (2011), más de una vez el Episcopado local dejó en manos de estos grupos de consagrados la labor educativa por considerarlos más adecuados para responder a las demandas étnicas, sectoriales y/o simplemente por ser quienes mejor conocían el terreno educativo.

Esto además se evidencia en que las escuelas más recientes, las escuelas orientadas al mercado, toman de las escuelas congregacionales prácticas, rituales y profesionales que buscan “aggiornar” y en algunos casos incluso rigidizar el modelo de formación católica de las congregaciones. En tal sentido es interesante para ilustrar esta cuestión la posición de la Directora General de uno de los colegios relevados y que se encuentra citada en el cierre del capítulo anterior.¹²⁶

A lo largo de esta indagación hemos tenido numerosos hallazgos que dan cuenta de la importancia que ha tenido el modelo escolar católico carismático en el desarrollo pasado y presente de la educación católica en nuestro país. Desde las evidencias históricas resaltadas en el segundo capítulo de este estudio hasta las referencias permanentes que los sacerdotes del clero diocesano hacen sobre la labor de las congregaciones en términos de lo carismático hablan de un modelo que tiene, al menos desde lo estructurante, apreciaciones positivas que otros pretenden adoptar para sus modelos educativos en particular. De alguna manera sirven como grupo de referencia

¹²⁶ Allí expusimos el testimonio de la propietaria de la escuela quien dice haberse visto muy influida por la formación recibida en un colegio de la congregación pasionista en su infancia y adolescencia.

para que luego se establezcan otros grupos de pertenencia diferentes.

Esto también lo notamos a través de otros datos obtenidos en esta indagación. En las escuelas que han sido de origen congregacional existen registros de añoranza por ese pasado que las configuró; justamente en la escuela de origen congregacional pero que no fue tomada por el clero diocesano sino por tres particulares ligadas al carisma de la congregación inicial (escuela 13) la síntesis es más lograda y en sus propuestas institucionales manifiestan continuar albergando el carisma instituyente. En los colegios del modelo escolar católico de mercado percibimos fuertes vínculos con elementos carismáticos, como se ve de informaciones suministradas en el capítulo octavo. A su vez docentes que han trabajado en escuelas católicas de diversos modelos –como el profesor de la escuela 1 citado en los capítulos sexto y séptimo de esta investigación o la docente de la escuela 12 formada en el modelo carismático y ahora trabajando en el modelo eclesiástico- brindan algún tipo de cuenta sobre tal prevalencia.

Para nosotros, por lo explicado no sólo en su capítulo específico sino también en los otros que ilustran modelos escolares católicos en particular, podemos concluir que se trata del modelo escolar católico que detenta un mayor capital simbólico en los términos de Bourdieu según la reinterpretación que hace Martínez (2009):

...Desde esta perspectiva teórica, cuando hablamos de capital simbólico hablamos exclusivamente de la percepción que los otros sujetos tienen sobre una identidad social, percepción que para ser durable debe ser construida a lo largo de un lapso prolongado, incorporándose a los procesos de socialización de los agentes e incidiendo así sobre sus modos de percepción y apreciación... (Martínez 2009:84).

En nuestro trabajo de campo hemos podido obtener evidencias que los educadores católicos buscan en este modelo referencias para la producción de pedagogías. Por otra parte, las escuelas congregacionales parecen responder en mejor medida, en el marco de una perspectiva evangelizadora (Peresson 2005) a los desafíos actuales que enfrenta la escolarización, sobre todo a partir de las transformaciones culturales y sociales y los traumas políticos de la segunda mitad del siglo XX en América Latina (Dussel 2006:168). Tanto en sus propuestas curriculares como en el diseño de agendas o de normas de convivencia, muestran intentos de pensar propuestas particulares para la educación católica.

9.2. Sobre cierta heterogeneidad en las prácticas escolares frente a propuestas discursivas más homogéneas.

En la introducción de este estudio, señalamos que nos interesaba ver cómo en los diferentes modelos escolares católicos se plantean escenarios de integración, adopción, rechazo, localización y/o incorporación acrítica del pensamiento de la Iglesia institucional (Grace 2007), que se dan en el marco de la tensión entre una adscripción tradicional al ideario católico y una dinámica de mercado que las obliga a asumir otras orientaciones.

Ninguno de los modelos plantea una ruptura marcada con el discurso formal eclesial sobre la educación católica. Pero parece que ser –por los hallazgos expuestos en los capítulos 5, 6 y 7 de este estudio- que es más aglutinante para las escuelas católicas el hecho de compartir la fe en Jesucristo entendida de manera amplia (Castagnola et al 2000; Martínez 2004; Peresson 2005) que el seguimiento rígido del discurso formal eclesial expresado a través de los documentos conciliares, vaticanos y episcopales. En muchos aspectos se puede percibir, por ejemplo en la contratación de profesores, pero también podemos mencionar el lugar que se da a contenidos “laicizados” o seculares en los que se evidencia un distanciamiento respecto a los preceptos del discurso formal eclesial.

A eso se puede sumar que hay otros componentes que a veces cobran mayor fuerza a la hora de uniformar modelos escolares y que no tienen tanto origen en el campo de la educación católica como en otros dispositivos como la “gramática de la escuela” argentina (Dussel, 2003) y/o las operaciones sobre la escuela de las lógicas de mercado o de clase social (Ocampo 2004, Tiramonti y Ziegler 2008). Las escuelas católicas de élite, sobre todo las de orientación católica, parecen comportarse de manera similar a las escuelas laicas de élite descritas por Tiramonti y Ziegler (2008); de la misma manera, las escuelas que atienden a sectores menos favorecidos enarbolan discursos pedagógicos y propuestas curriculares similares a las de las escuelas estatales que atienden a estos sectores (Dussel, en prensa). La variable “católica” no parece ser determinante en esos casos de una orientación pedagógica y curricular protagónica. En

el caso que aparece más protagónica, por ejemplo en las escuelas de orientación católica donde el peso de los ritos católicos es más fuerte, parece deberse a que constituye un signo de distinción social y cultural más que a un componente de formación espiritual extendida.

En nuestra descripción, nos interesó reseñar algunas dinámicas homogeneizadoras entre estas escuelas, y también analizar movimientos centrífugos que las pueden fragmentar o diferenciar entre sí. En esa línea, nos preguntamos por la relación de estas instituciones con lo que el discurso formal eclesial considera la “piedra angular de la fe” y su presencia en la vida cotidiana de las escuelas. Podría suponerse una correlación entre el ideario institucional y las posiciones personales de docentes y alumnos. Como dice Gore (2007)

...las organizaciones son ambientes semánticos que resignifican lo que en ellas se dice y se hace... Por eso las organizaciones no son neutras al aprendizaje, toda organización tiene una cultura que enseña, con palabras o con el silencio... (2007:56-57).

Ahora bien, a juzgar por las encuestas y entrevistas a directivos, docentes y alumnos, las escuelas gozan de márgenes de libertad variables. Pareciera que en las escuelas que pertenecen al modelo escolar católico carismático esa libertad es mayor; en cambio, y en alguna medida paradójicamente (pues enarbolan la libertad de elección como principio), en las escuelas de orientación católica ese margen de libertad es más arbitrario, ya que depende de decisiones de los dueños de las escuelas. En tanto, el modelo eclesial también es un espacio donde se evidencia gran tensión. Por ejemplo, los dichos de la directora divorciada, la docente que deseaba ir al velorio del exalumno o la catequista de la escuela en donde trabajaba el sacerdote abusador, señalan que existe en estos actores mayor temor frente al poder de la autoridad y menor margen de acción, al estar sujetas más directamente al discurso formal eclesial y a la potestad episcopal. Sin embargo, cabe observar que los entrevistados pueden expresar sus cuestionamientos y que eso indica ya la presencia de márgenes de libertad importantes. Habrá que evaluar en años subsiguientes si esos márgenes se incrementan.

9.3. Sobre las variaciones que puede tener la oferta de los modelos escolares católicos.

Si en el punto anterior percibimos que, ante un mismo estrato socioeconómico las

escuelas tienden a parecerse, independientemente de la variable “católica” de los establecimientos educativos e incluso del modelo escolar católico que representan puede hablarse de cierta asimilación entre escuelas públicas de gestión privada de acuerdo a grupos/sectores/niveles socioeconómicos antes que a la condición católica de las comunidades educativas que los representan. Así, opera en las escuelas católicas un mecanismo de selección de las instituciones que no tiene como elemento más significativo al ideario/cosmovisión católica/o que pueden poseer tales instituciones escolares. Lo que surge del relevamiento sobre el desarrollo histórico de la educación católica es que no se trata de una circunstancia inédita, sino que pueden encontrarse movimientos de este tipo en el siglo XIX pero en función de otras claves como la reproducción de un grupo étnico o de inmigrantes, elemento que primaba sobre el carácter confesional de la escuela. (Otero 2011). La historia muestra que ya han existido en las escuelas católicas argentinas situaciones de segmentación social.

En la actualidad, además de ser muy intensa la fragmentación por cuestiones socioeconómicas, nos interesa subrayar que hay miradas y planteos teológicos y educativos diferentes en los diversos modelos de escuelas católicas y así también se configuran paradigmas educacionales heterogéneos. Por ejemplo, los establecimientos educativos que responden al modelo escolar católico carismático encuentran elementos significativos para reinterpretar al discurso formal eclesial a partir de la elaboración sistemática que hace la congregación religiosa a la que pertenecen. Y parecen hacerlo con cierta solvencia en función a los instrumentos que hemos analizado. Este argumento en particular fortalece lo expuesto en el punto 9.1 de estas conclusiones.

Las instituciones que responden al modelo escolar católico eclesiástico, en cambio, son percibidas en mayor estado de orfandad. En nuestra mirada, creemos que sienten una mayor tensión que otros modelos escolares por cumplir con la tradición que plantea el discurso formal eclesial y desde ese lugar dar respuestas a las cada vez más complejas demandas que el mercado educativo les formula. Un ejemplo notable sobre esto lo encontramos en los objetivos institucionales del colegio 2 de nuestra muestra y sobre los que reflexionamos en el punto 6.1. de este trabajo. Así las cosas, los modelos más alternativos se delinearán en las escuelas congregacionales.

Finalmente los colegios pertenecientes al modelo escolar católico de mercado -si

bien no cuentan con el andamiaje conceptual propio de las escuelas del modelo escolar católico carismático- encuentran una fortaleza en la necesidad y en la capacidad de sujetarse a responder a la demanda del mercado educativo que las hizo surgir. Parecen contar con mayor agilidad para tomar elementos útiles para su propuesta educativa en función de la satisfacción de la clientela que las generó. Desde otro punto de vista y paradójicamente, en estas instituciones puede haber mucha menos libertad de enseñar que en una escuela diocesana o congregacional: la adhesión al ideario institucional es total y es chequeada arbitrariamente por el dueño de la escuela. De alguna manera, las escuelas más orientadas al mercado están muy reguladas aunque por otro tipo de regularidades normativas diferente a la legislación educativa vigente. Las modificaciones de materias en función de los requerimientos de exámenes internacionales como los I.G.C.S.E así lo demuestran (colegio 6).

Pero en lo que hace al elemento católico está presente con matices bien distintos en función de la propuesta del propietario o bien de lo que la comunidad educativa espera de esa unidad académica. Los elementos recolectados y expuestos en el capítulo 8 de este trabajo así lo expresan y guardan consonancia con las posiciones de actores representativos de este universo escolar. Por ejemplo en Van Gelderen y López Espinosa (1996) vemos que

“Héctor Delbosco¹²⁷ dice...voy a tratar de resumir cuál es mi visión del problema. Punto primero: creo que vivimos en una sociedad claramente relativista en la cual se confunde, incluso, el legítimo pluralismo con lo que es un relativismo absoluto de las verdades del país. Grave problema: Aquí se podría hacer la siguiente reflexión en la línea de lo que dice el Papa en varias de sus encíclicas: si no hay ningún valor que realmente sea previo a la consulta democrática, a la opinión de la gente, entonces es imposible toda convivencia social. Si no hay nada anterior a la decisión de la mayoría, entonces no hay derechos humanos, no tienen sentido los derechos humanos, no tiene sentido la organización, el mismo sistema carece de sentido, el sistema mismo de convivencia democrática no tiene en dónde apoyarse ... la escuela puede respetar un sano pluralismo, incluso el pluralismo de aquellos que no admiten valores objetivos. ¿Cómo se los respeta? Pues proponiendo un plan formativo claro y explícito. Nosotros vamos a educar a sus hijos según estos principios, según estos valores, en esta dirección; entonces, en la medida que sean claros y explícitos, y los padres adhieran a ellos, sabrán a que atenerse y por eso el colegio tiene ese reconocimiento. (Van Gelderen y López Espinosa 1999:111)

Ahora bien, hay que señalar una circunstancia que es comprensible en el escenario de la escuela privada pero que es más compleja de resolver en el ámbito de la educación

127 Héctor Delbosco es un importante representante del pensamiento católico filosófico y educativo. Ha sido profesor titular en varias instituciones, entre ellas la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Católica Argentina y fue Director General y uno de los propietarios del Colegio de los Santos Padres en Bella Vista, Provincia de Buenos Aires. (Van Gelderen y López Espinosa 1999:35) Esta institución ha sido, en el introductorio de este trabajo, referenciada como paradigmática del modelo escolar católico de mercado.

católica, sobre todo en función de los principios regulativos del discurso formal eclesial Grace (2007). En las escuelas católicas, si bien se presupone cierta heterogeneidad en las familias que acuden a ellas, hay que decir que no es tan uniforme que las opciones del sujeto al que se destina la educación, es decir, los alumnos guarden íntegra congruencia con lo que es el “perfil del alumno” generalmente presente en idearios y proyectos educativos institucionales.

En ese marco podemos leer la oscilación entre algunos colegios que tienen por mayor preocupación intentar que sus estudiantes sean aquellos que no necesariamente sean activos practicantes de la fe católica o que necesitarían más ayuda de la educación católica (esto parece ser lo que plantean las unidades que responden al modelo escolar católico carismático y a las unidades situadas en zonas desfavorecidas en términos socioeconómicos del modelo escolar católico eclesiástico), mientras que en otros establecimientos católicos se hace mayor hincapié en que la escuela es para quien se encuentra en mayores condiciones de aprovecharla, ya sea en términos académicos o espirituales (aquí podemos encontrar a los colegios que forman en el marco del modelo escolar católico de mercado y de los sectores más acomodados del modelo escolar católico eclesiástico).

Encontramos ahí una zona de clivaje (Frigerio et al 2000) en la oferta que hacen algunas instituciones educativas católicas independientemente del modelo escolar al que responden: mientras que en algunos establecimientos escolares la oferta educativa apunta “hacia todos” (colegios 1 y 7) –lo que a nuestro juicio más de una vez es antes discursivo que práctico-, en otros centros educativos la propuesta parece tender lisa y llanamente “hacia los nuestros” (colegios 4, 8 y 11 entre otros), hacia aquellos que se encuentran realmente en condiciones de aprovecharla en función del capital intelectual y/o religioso que ya poseen.

Al respecto, puede observarse una ventaja relativa de la escuela diocesana para atraer a más estudiantes. Dado que no tiene siempre una identidad tan específica como modelo escolar católico singular, lo que hace es tornarse –sobre todo en los niveles socioeconómicos más acomodados- como una opción de calidad educativa antes que como un centro pastoral y/o religioso destacado (colegios 2, 3 y 12 por ejemplo). Es por eso que en el nivel socioeconómico alto y medioalto es competencia a la vez que opción

más económica de calidad frente a otros colegios de elite; en tanto, en el nivel socioeconómico medio y medio bajo suele ser la opción de confianza y tradición frente a los colegios que surgieron luego (son opciones con relación a este argumento los colegios 10 y 14), y en el nivel bajo y marginal es la salida de la educación pública que también promete confianza y calidad (colegio 15). En tal sentido, cada unidad educativa hace presencia en la ventaja que la hace competitiva frente a otras, signo de opciones de mercado que le permiten desarrollar su propuesta educativa basada en un núcleo tradicional de creencias ancestrales.

Un caso diferente es el de las escuelas que pertenecen al modelo escolar católico carismático. Muchas de ellas vienen trabajando en la educación desde hace siglos como los Hermanos de La Salle, los jesuitas, los salesianos, las Esclavas de Jesús, etc. Pese a las crisis internas de las congregaciones y a la falta de vocaciones, están estructuradas para dirigir la educación de los centros educativos que tienen a su cargo y en función a ello, elaborar propuestas pastorales educativas.¹²⁸ Desde ese lugar es más frecuente encontrar en sus propuestas alusiones a la evangelización para todos (Castagnola et al 2000; Peresson 2005), y también planteos sobre la pretensión de ser instituciones de inspiración cristiana más que colegios católicos. Los testimonios encontrados sobre todo en los colegios 1, 7 y 16 de esta muestra nos permiten trabajar con esta hipótesis.

En cambio, son mucho más definidas las terminologías utilizadas por las escuelas que responden al modelo escolar católico de mercado porque, al estar dirigidas a un público en particular al que intentan captar –o bien que las ha constituido como opción educativa-, no tienen dificultades mayores en expresar quién es la clientela que esperan en sus unidades educativas y las que están dispuestas a acompañar. Tal vez desde este punto pueda entenderse que haya escuelas de este rubro (por ejemplo los colegios 5, 6 y 11) que son menos proclives a acompañar a los alumnos con sobreedad y repetencia en función de la excelencia académica que desean tener en sus unidades educacionales (con carga horaria extendida, bilingüismo, alta competencia interescolar en lo deportivo, entre otros). Cabe pensar si de alguna manera tal circunstancia no entra en cierto tipo de

128 Aunque esa circunstancia, no deja de sufrir la falta de consagrados en el interior de las escuelas. Algunos hallazgos que Hamilton detecta en su estudio sobre la escuela católica en las zonas urbanas estadounidenses cuando sostiene que "...El ambiente religioso y la cultura organizacional fuerte -en zonas urbanas- de las escuelas católicas es mucho más difícil de crear y de mantener con la mayoría de los estudiantes de hoy si no fuera por las escuelas católicas y por muchas hermanas, hermanos y sacerdotes en los pasillos..." (2008:18), seguramente se activarán por vía negativa al desvanecerse el espíritu católico en la escuela, mas allá de cierta iconografía y/o discursos que traten de sostenerlo por la ausencia de las figuras convocantes y dedicadas por su consagración a esa tarea.

contradicción con aquella parte del discurso formal eclesial que apela a presentar a la escuela católica como un ambiente de escuela-casa o escuela-hogar.

La heterogeneidad que surge con fuerza en el ámbito de la educación católica no solamente tiene que ver con la posición con respecto al discurso formal eclesial. También tiene que ver con lo que el mercado educativo requiere y en tal sentido la dimensión socioeconómica demuestra la existencia de circuitos diferenciados aún dentro de cada modelo escolar católico en particular. La posición de Jacinto y Terigi (2007) cuando asocian inequidades detectadas en el sistema educativo con el nivel socioeconómico, la calidad del circuito educativo y el capital educativo de las familias, es consistente con los hallazgos del trabajo de campo que hemos desarrollado.

Figura 24. Fotografía que contiene el edificio del Colegio 2 perteneciente al Modelo Escolar Católico Eclesiástico. Incluye una de sus dos entradas principales y el espacio de playa de estacionamiento de los autos de las familias de la comunidad educativa.



Sobre todo en el contraste que se evidencia entre escuelas del modelo escolar católico eclesiástico como el colegio 2 y el colegio 15 respectivamente (respecto de los cuales ofrecemos las siguientes fotografías ilustrativas que dan cuenta de diferencia entre ambos establecimientos en términos socioeconómicos) y junto a ellos en las amplias gamas de tonalidades o matices que exudan las culturas escolares de las restantes instituciones educativas que han conformado la muestra de esta indagación.

Figura 25. Edificio del Colegio 15 perteneciente al Modelo Escolar Católico Eclesiástico. Incluye la reja de protección hacia la calle principal de la escuela.



A su vez, en los testimonios y propuestas analizadas, no hemos encontrado manifiestas evidencias de alternativas que se ocupen sistemáticamente de dar respuestas a la desigual distribución del capital cultural que existe en sus unidades educativas en el modelo que fuere. En alguna instancia hemos visto algún remedio acotado y pensado

por la misma institución escolar y no por el subsistema en su conjunto (como por ejemplo el caso de la guardería para recién nacidos en la escuela 15 que recibe a los hijos de las madres estudiantes con la intención que no abandonen sus estudios secundarios o la religiosa del colegio 9 que al no poder costear horas de doctrina religiosa en su presupuesto escolar, opta por ocupar cargos como docente de una asignatura particular y en la que se encuentra preparada -como Tecnologías de la Información y de la Comunicación- para que a partir de su presencia enseñando esos contenidos, los alumnos tengan contacto con una opción de vida en el marco de la fe católica). Sin embargo, cabe decir que en el modelo escolar católico carismático aparecen algunas reacciones al respecto, por ejemplo cuando algunas congregaciones intercalan escuelas de élite –que pueden operar como centros de recaudación- con escuelas para poblaciones más carenciadas –que reciben beneficios de las otras unidades- (Colegio 7).

También los testimonios de los sacerdotes entrevistados que responden al modelo escolar católico eclesiástico y que se encuentran en el capítulo sexto de esta investigación dejan claras diferencias y desniveles existentes entre las propuestas educativas lideradas por un mismo Obispo y Junta Regional de Educación Católica. El contraste entre los vidrios rotos de un establecimiento escolar y los nuevos LCD en otros de los colegios pertenecientes al mismo Obispado es una imagen bien potente recreada por uno de estos consagrados para ilustrar la cuestión. Por otra parte, en lo que hace al modelo escolar católico de mercado, es una propuesta orientada por el lucro y la rentabilidad, y a su vez es desorganizada en términos de política educativa, por lo cual no es esperable que tengan preocupaciones globales sobre el conjunto, aunque podrán reconocerse algunas iniciativas aisladas y desde el lugar una solidaridad, que más que a la promoción tiende a la asistencia.

Por eso y sin perjuicio de algunas diferencias que sostenemos con la postura de Tiramonti y Ziegler (2008)¹²⁹, coincidimos con ellas en que existen dispositivos de diferenciación y selección social en el sistema educativo y nos animamos a decir que

129 Entre otras, la distinción e inclusión de algunas instituciones educativas en categorías de escuelas que operan según pedagogías disciplinarias, empresariales-emprendedoras, psicológicas y ciudadanas modernas. (2008, 100:115). Nos encontramos más cerca de una posición mixta y/o combinada entre esta caracterización y los estilos de colegios –de la excelencia, vincular y masivo- que presenta Del Cueto (2007, 56-65) en su investigación sobre las estrategias educativas de familias residentes en *countries* y barrios cerrados. En nuestro estudio, podremos encontrar que las escuelas católicas observadas combinan elementos de ambas tipologías sin poder quedar constreñidas a una u otra clasificación en forma pura.

ellos continúan vigentes en los modelos escolares católicos descriptos –obviamente, con diferentes grados y matices-. Elementos aquí vistos confirman de alguna manera que escuelas ubicadas en una misma diócesis/región educativa y que se denominan católicas –más allá del modelo escolar en el cual se encuentran posicionadas- realizan ofertas educativas muy diferentes para sus comunidades en función de cuestiones ligadas a la clase social y nivel socioeconómico.

En ciertos discursos formales eclesiales y en ciertas acciones pastorales que probablemente expresen luchas por la legitimidad y por el control en el campo de la educación católica- se aprecian debates internos en términos de “tensión” sobre cómo atender a la población ligadas a sectores de “elite” a la vez que dar respuestas a los pobres y más necesitados. Las diferencias socioeconómicas se observan en construcciones, propuestas curriculares, entre otros ámbitos. Como explica Grace (2003)

“...A medida que la “guerra de posiciones dentro del catolicismo” en sus diferentes contextos culturales diferentes continúa en el siglo veintiuno, la pregunta clave es si la escuela católica reforzará su alianza al servicio de los pobres y oprimidos o en su lugar, estará cada vez más para servir a los intereses de un mundo globalizado y materialmente "exitoso" así como elitista y con una clase media católica ampliada para quien el éxito académico es el principal propósito de la escolarización.”¹³⁰ Grace (2003:48)¹³¹

No parece “prima facie” que se trate de una cuestión de falta de voluntad explícita pues eso sería ir en contra de los principios regulativos que resume Grace (2007). Pero a juzgar por algunos de los elementos aquí recolectados, existen elementos endogámicos y exogámicos que no permiten aún desarrollar alternativas educativas de peso frente a este problema que afecta a la educación general pero que requiere de respuestas específicas.

9.4.- Sobre las alternativas que se ponen en juego en los diversos modelos escolares católicos con respecto a la escuela de gestión privada no católica.

Un camino para tratar esta cuestión podría proceder de la comparación entre

131 La traducción es nuestra. Según el original: “As the war of position within Catholicism in its various cultural settings continues in the 21st century, the key question is whether Catholic schooling will strengthen its alliance with and service to the poor and oppressed, or instead become increasingly to serve the interests of a globalised and materially "successful" elite and an expanded Catholic middle class or whom academic success is the main purpose of schooling.”

unidades educativas católicas y no católicas, pero esto no fue realizado en esta investigación ya que no fue uno de los objetivos de nuestro estudio¹³². No obstante, eso no impide hacer algunos señalamientos limitados sobre la cuestión:

Hay cuestiones que deberían ser exclusivas del mundo de la escuela católica pero que actúa con poco margen de acción y creatividad por diversas razones: una de ellas tiene que ver con la existencia de una gramática escolar común y vigente en todo el sistema educativo nacional que nos permite hablar una distribución en todo tipo de escuelas de una serie de dispositivos escolares que en alguna forma dejan poco margen a la alternativa escolar particular que podría ofrecer la escuela católica en forma singular.

Un espacio de alternativa propia de este tipo de escuelas podría estar ligado a la arquitectura escolar y a la presencia de lo religioso en las escuelas en cuestión. Nos ha llamado la atención el ligero tratamiento específico que en el marco de las escuelas relevadas suelen tener los templos ligados a la vida escolar, que vienen a ser los lugares de realización de los rituales religiosos propios de cada escuela. En general tanto en el modelo escolar católico eclesiástico como en el carismático suelen poseer capillas importantes, muy decoradas, algunas imponentes y que a juicio de los actores entrevistados no son utilizados con frecuencia. En algún caso al estar insertas estas capillas en el medio del edificio escolar se han diseñado estrategias resignificación de tal espacio para la visita de los alumnos. Pero en general suelen ser espacios poco frecuentados por los estudiantes a lo largo de su vida cotidiana escolar. Muchos de estos templos –ya sea los de un modelo u otro por las razones oportunamente explicadas– fueron realizados por las congregaciones religiosas en el inicio de la presencia de esa comunidad en el lugar.

En las escuelas que responden al modelo escolar católico eclesiástico tienen mayor importancia para la vida parroquial que para lo escolar. Incluso se suelen habilitar capillas secundarias en algunos de ellos para el uso de los estudiantes en lugar de la recurrencia al templo principal. En los colegios del modelo escolar católico

¹³² Este tema ameritaría otro tipo de abordaje que por cuestiones de espacio y tiempo no se pueden desarrollar en esta instancia. Queda abierto ese desafío a otros académicos que prosigan su labor en este campo abierto de investigación.

carismático al no tener vocaciones consagradas y en algunos casos ni siquiera sacerdotales, han quedado como parte del capital simbólico de la institución antes que un lugar de uso. Tienen mayor valor ornamental que utilitario.

Los colegios del modelo escolar católico de mercado han podido diseñar edificios educativos a partir de la oferta que desean brindar a su clientela, y en consecuencia han generado a los templos los espacios necesarios para el uso que han de darle. En casi todos los casos, no desentonan con la estética ni con el dinamismo del resto de la escuela: en aquellas que no tienen asiduidad de sacerdotes/consagrados que los visiten y asistan pastoralmente no han desarrollado un espacio significativo para los templos; aquellas que se han fundado bajo el acompañamiento de prelaturas como el Opus Dei y/o de la existencia de capellanes permanentes se han diseñado edificios escolares que contienen en un lugar central a sus capillas pero sin la estructura de templo parroquial, sino bien ajustada al uso escolar y con la debida importancia en el marco del colegio. Las evidencias indican que se trata de un lugar más pintoresco que recorrido; un espacio que se visita en torno a rituales litúrgicos y no tanto en función del uso cotidiano.

Otro aspecto en el que pueden encontrarse huellas de una cultura escolar específica es en la propuesta curricular. Hay una tendencia a tomar los documentos prescriptos por el Estado en materia curricular e implementarlos con diferentes tratamientos: mientras que en las instituciones ligadas al modelo escolar católico carismático se tiende a una resignificación de los mismos a la luz de supuestos paradigmáticos pensados congregacionalmente, en el modelo escolar católico eclesiástico suelen tratarse en general de manera similar a lo que el Estado prescribe. Es cierto que en las escuelas subvencionadas por el estado, al ser más pasibles de regulación estatal, puede llegar a ser menor la alternativa, pero de ningún modo está exenta la posibilidad. Se puede planificar en complementariedad a lo prescripto por el Estado.

En algunas situaciones registradas en colegios pertenecientes al modelo escolar católico de mercado se ven apropiaciones de contenidos y espacios curriculares en función de la oferta educativa que le interesa a esa comunidad en particular, coincida o no con cuestiones ligadas a lo católico. Aquí sí hay actitudes más desafiantes con respecto a lo que el Estado prescribe pero esas objeciones no provendrían tanto de lo

espiritual. Encontramos algunos casos en los que la propuesta curricular difiere de la propuesta estatal, ya sea por motivos ideológicos o por cuestiones “de mercado” (exámenes internacionales).

Todo esto que hemos mencionado nos induce a pensar que, mas allá de los esfuerzos que hace el ámbito de la educación católica por tener un lugar propio –sobre todo en el modelo escolar católico eclesiástico en los discursos y en el modelo escolar católico carismático en las prácticas- aún es tenue la diferenciación con lo que la gramática de la escuela moderna. Tal circunstancia podría ser una de las razones por las que la condición católica de la escuela en lo que hace a propuestas pedagógicas opera más bien en forma de barniz. Hay una mayor excepción del modelo escolar católico carismático, sobre todo en lo que hace a las grandes congregaciones. En lo que pudimos registrar en este trabajo, lo católico en estas escuelas no posee la fuerza de un elemento medular en las prácticas escolares aunque prevalece más en los discursos educativos subyacentes en idearios institucionales y proyectos educativos institucionales.

Otros datos relevados en la investigación también permiten repensar lo elaborado en estas páginas sobre los establecimientos relevados por nosotros en el marco de tres modelos escolares diversos. Los requisitos de vestimenta que imponen estas instituciones poco tienen que ver con algo estrictamente religioso y ni siquiera es una cuestión de clase social privilegiada porque los diecisiete colegios que integran la muestra tienen un uniforme escolar obligatorio. Se trata mas bien de una mixtura entre la regulación de los cuerpos que está presente en la educación argentina (Dussel 2001) y de un ejercicio diferenciador de la escuela pública y entre las escuelas privadas entre sí. Parece estar más ligado a la identidad escolar que a cuestiones religiosas. Obviamente que en algunos casos están presentes en los escudos íconos o frases vinculadas al pensamiento católico, pero esa presencia parece más bien ornamental esa presencia antes que estructurante.

Los cuestionamientos que hacen los alumnos sobre la presencia de consagrados sobre todo en las escuelas pertenecientes a la Iglesia Católica (ya sea en el modelo escolar católico eclesiástico sobre todo y en menor medida en el carismático) formulan un llamado de atención para quienes se ocupan de pensar la educación católica en particular. Sobre todo cuando hay indicadores mucho más logrados en las escuelas de

orientación católica en donde es una opción de mercado su decisión de ser una unidad educativa de raíz católica y en donde la propiedad nada tiene que ver con la experiencia religiosa que se vive en la misma.

Finalmente queremos decir que este trabajo ha pretendido ser una elaboración que desea poner en circulación algunos elementos que luego sirvan para indagar, reflexionar y repensar sobre un ámbito educativo poco trabajado en general. Hemos querido brindar una serie de análisis de las escuelas católicas en el marco de una descripción de su cultura escolar que esperamos sea incorporada como insumos por otros investigadores y académicos así como también por educadores ligados a este campo en particular. De esta manera, nos gustaría ampliar la producción de conocimiento sobre la experiencia escolar en los colegios católicos en nuestro país, un tema relegado pero importante tanto en sus significaciones culturales como históricas y políticas.

BIBLIOGRAFÍA:

DOCUMENTOS DE LA IGLESIA CATÓLICA:

CIC (1993) *“Catecismo de la Iglesia Católica”*, Ciudad del Vaticano.

DP (1988) *“Documento de Puebla - La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina” - III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*, Puebla.

DSD (1992) *“Documento de Santo Domingo” - “IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano”*, Santo Domingo-

ECUTM (1997) *“La escuela católica en los umbrales del Tercer Milenio”* – Sagrada Congregación para la Escuela Católica – Ciudad del Vaticano.

EPV (1985) *“Educación y Proyecto de Vida”*, Conferencia Episcopal Argentina, Buenos Aires.

GEM (1965) *“Declaración sobre la Educación Cristiana de la Juventud - Gravissimum Educationis Momentum”*, Concilio Vaticano II, Ciudad del Vaticano.

BIBLIOGRAFIA GENERAL:

Adamovsky, E. (2007) *“La bendita medianía: los católicos argentinos y sus apelaciones a la “clase media”, c. 1930-1955”* en *“Anuario del Instituto de Estudios Histórico-Sociales Nro 22”* – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil

Alonso, L. (1998) *“La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa.”* Editorial Fundamentos. Colección Ciencia. Madrid.

Amuchástegui, M. (2002) *“Los actos escolares con bandera: genealogía de un ritual”* – Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa – Universidad de San Andrés, Victoria, Buenos Aires –mimeo-

Arfuch, L. (1995) *“La entrevista, una invención dialógica”* Editorial Paidós, Buenos Aires.

Barros, C (coord.) (1999) *“Geografía. La organización del espacio mundial.”* Serie Libros con libros. Editorial Estrada. Buenos Aires.

Bauman, Z. (2002) *“La cultura como praxis”*, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona.

Bauman, Z (2006) *“Vida líquida”*, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona

Beech, J. (2007) *“Cambio social y educación: algunas reflexiones acerca del rol de la escuela en la actualidad”*, en Gvirtz, S. y Podestá, M. (comps.) (2007) *“Mejorar la*

gestión directiva en la escuela”, Ediciones Granica S.A., Buenos Aires.

Bernstein, B. (1989) *“Clases, códigos y control”*. Akal Universitaria – Ediciones Akal S.A.- Madrid.

Bianchi, S (2002) *“La conformación de la Iglesia Católica como actor político social. Los laicos en la institución eclesiástica: las organizaciones de élite (1930-1950)”* en *“Anuario IEHS-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Nro. 17/2002”* – Instituto de Estudios Histórico-Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Boff, L. (1987) *“Los sacramentos de la vida”* Editorial Sal Terrae – Santander.

Borda, G. (1987) *“Tratado de Derecho Civil”*, Ediciones Perrot, Buenos Aires.

Bourdieu, P (1967) *“Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”* en Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A (1989) *“La enseñanza: su teoría y su práctica”* Ediciones Akal S.A. Madrid.

Bourdieu, P. (2006) *“Génesis y estructura del campo religioso”*, Rev. Relaciones, Nro. 108, Vol. 27.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970) *“La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”*. Editorial Laia, Barcelona.

Bourdieu, P. y Passeron J.P. (2006) *“Los herederos. Los estudiantes y la cultura”*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1982) *“Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación”* en Revista Argentina de Educación, Año 1, N.2, Buenos Aires.

Braslavsky, C (1985) *“La discriminación educativa en Argentina”*, FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1999) *“Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana”*, Ediciones Santillana, Convenio A. Bello, Buenos Aires.

Braslavsky, C. (org) (2001) *“La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos”*, Ediciones Santillana S.A., Buenos Aires.

Bryk, A. et al (1993) *“Catholic Schools and the Common Good”*, Cambridge MA, Harvard University Press.

Burke, C. y Grosvenor, I (2008) *“School – (Objekt)”* – Reaktion Books Ltd, London.

Caimari, L (1995) *“Perón y la Iglesia Católica. Religión, estado y sociedad en la Argentina (1943-1955)”* – Ariel Historia, Buenos Aires.

Cambours de Donini, A. y Torrendell, C. (2007) *“Catholic education, state and civil*

society in Argentina”, en Grace, G. y O’Keefe, J. S.J. (Eds) (2007) **“International Handbook of Catholic Education”**, Dordrecht, Springer –en prensa-.

Carozzi, M.J. y Ceriani Cernadas, C. (coords.) (2007) **“Ciencias Sociales y religión en América Latina. Perspectivas en debate”**, Del Estante Editorial, Buenos Aires. Editorial Biblos, Buenos Aires.

Caruso, M. (2000) **“¿Vidas paralelas? Religión y educación: un campo de investigación y debate”** en “Propuesta Educativa” - Nro. 22 – Junio 2000 – Ediciones Novedades Educativas- FLACSO. Buenos Aires.

Caruso, M. y Dussel, I. (1996) **“De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea”**, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

Castagnola, J, Cesca, P, Rodríguez Mancini, S (2000) **“Ideas para la construcción del proyecto curricular de una escuela en pastoral. Primera parte”** Editorial Stella, Buenos Aires.

Castro, E (2011) **“Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores”** – Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Cipriano, R. (2004) **“Manual de Sociología de la religión”** Siglo veintiuno editores Argentina, Buenos Aires.

Corbetta, P. (2003) **“Metodología y técnica de la investigación social”**, Mc Graw Hill, Madrid.

Da Silva, T.T. (2001) **“Espacios de identidad. Una introducción a las teorías Del curriculum”**, Ediciones Octaedro S.L., Barcelona.

De Vedia, M. (2005) **“La educación aún espera”**, EUDEBA-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Del Cueto, C. (2004) **“Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias”** – Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural – Universidad Nacional de General San Martín – San Martín, Buenos Aires. (mimeo).

Del Cueto, C. (2007) **“Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados”**, Prometeo Libros, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

Del Valle; A. (2000) **“La pedagogía de inspiración católica”**, Síntesis Educación, Madrid.

Diker, G. (2005) **“Los sentidos del cambio en educación”**, en Frigerio, G y Diker, G. (comps.) (2005) **“Educar: ese acto político”**, Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Di Stefano, R y Zanatta, L (2000) **“Historia de la Iglesia Argentina –desde la conquista hasta fines del siglo XX-”**, Grijalbo Mondadori, Buenos Aires.

Donini, A.M.C. de (2005) *“Formación Ética y Ciudadana en el sistema educativo argentino”* en *“El Cristiano ante la Responsabilidad Ciudadana, VIII Jornada de Reflexión Ético-Teológica”*, Ediciones San Benito, Buenos Aires.

Dubet, F. (2003) *“¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”* – Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre “Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina” organizado por el IPE/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de noviembre de 2003. Traducido por Emilio Tenti Fanfani (mimeo).

Dubet, F. (2007) *“El declive y las mutaciones de la institución”* en *“Revista de Antropología Social. Vol. 16”*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998) *“En la escuela. Sociología de la experiencia escolar”*. Editorial Losada S.A. – Buenos Aires.

Duschatzky, S y Birgin, A (comp.) (2001) *“¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia”*, FLACSO Manantial, Buenos Aires.

Duschatzky, S y Birgin, A (2001a) *“Escenas escolares de un nuevo siglo”* en Duschatzky, S y Birgin, A (comp.) *“¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia”*, FLACSO Manantial, Buenos Aires.

Dussel, I. (2001) *“School uniforms and the disciplining of appearances: towards a comparative history of the regulation of bodies in early modern France, Argentina and the United States”* – UMI Dissertation Services – Ann Arbor – Michigan.

Dussel, I. (2003) *“La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”* en “Historia de la educación. Anuario Nro. 4 2002/3” – Sociedad Argentina de Historia de la Educación – Prometeo libros – Buenos Aires.

Dussel, I. (2003b) *“Lecturas de Matrix”*, en: Birgin y Trímboli, *“Imágenes de los noventa”*, Teseo editorial, Buenos Aires

Dussel, I. (2005) *“Pensar la escuela y el poder después de Foucault”*, en Frigerio, G y Diker, G. (comps.) (2005) *“Educar: ese acto político”*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Dussel, I. (2005b) *“¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de post-crisis”* en *“Revista Mexicana de Investigación Educativa”* Octubre/diciembre 2005, Vol. 10, número 027, COMIE, Ciudad de México.

Dussel, I (2007) *“Palabras cruzadas. Profesores y alumnos opinan sobre la escuela secundaria. Documento básico”*, Fundación Santillana, Buenos Aires.

Dussel, I (2009) *“La cultura escolar en contextos fragmentados: notas para pensar sobre qué puede una escuela”*, mimeo.

Dussel, I. (2012, en prensa) *“Notas sobre las reformas a la educación secundaria”*, en: Cruz Pineda, Ofelia y Juárez Némer, Octavio (coords.). *Políticas educativas y*

formación de sujetos. Colección Investigación Social y Análisis Político de Discurso. México, editorial Plaza y Valdez.

Dussel, I y Caruso, M (2000) **“La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar”**, Ed. Santillana, Buenos Aires.

Dussel, I. y Finocchio, S.(2003) **“Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempo de crisis”** – Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. – Buenos Aires.

Dussel, I., Brito, A y Núñez, P. (2007) **“Mas allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina”**, Fundación Santillana, Buenos Aires.

Eisner, E. (2002) **“La escuela que necesitamos: ensayos personales”** Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Fabbri, E. (2008) **“Adolescencia. Promesa de un mundo mejor”**, Ed.Lumen, Buenos Aires.

Falicov, E. y Lifszyc, S. (2006) **“Sociología”**, Editorial Aique, Buenos Aires.

Fernández, A et al (2001) **“Cambios en la educación secundaria en la Argentina”** en Braslavsky, C. (org) (2001) **“La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos”**, Ediciones Santillana S.A., Buenos Aires.

Floria, C. y García Belsunce, C (1992) **“Historia de los Argentinos”**, Ediciones Larousse, Buenos Aires.

Foucault, Michel (1992) **“Microfísica del poder”** - Las ediciones de La Piqueta – Madrid.

Frigerio, A (2007) **“Repensando el monopolio religioso del catolicismo en la Argentina”** en Carozzi, M.J. y Ceriani Cernadas, C. (coords.) (2007) **“Ciencias Sociales y religión en América Latina. Perspectivas en debate”**, Del Estante Editorial, Buenos Aires. Editorial Biblos, Buenos Aires.

Frigerio, G y Diker, G. (comps.) (2005) **“Educar: ese acto político”**, Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Frigerio, G. et al (2000) **“Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión”**, Troquel Educación, Serie FLACSO Acción, Buenos Aires.

Gallart, M. A (2006) **“La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional”**, Editorial Stella –La Crujía Ediciones – Buenos Aires, Argentina.

Ghio, J.M. (2007) **“La Iglesia Católica en la política argentina”** – Prometeo Libros – Buenos Aires.

González, M. (1999) **“La globalización y la teología. Un enfoque desde Argentina”** en Maccarone, Juan Carlos et al **“La iglesia de cara al Siglo XXI”** – Ediciones San Pablo

– Buenos Aires.

Gore, E. (2007) *“El director como gestor del cambio”* en Gvirtz, S. y Podestá, M. (comps.) (2007) *“Mejorar la gestión directiva en la escuela”*, Ediciones Granica S.A., Buenos Aires.

Grace, G (2003) *“First and Foremost the Church offers its education services to the Poor: Class, inequality and Catholic schooling in Contemporary contexts”* International Studies in Sociology of Education. Vol. 13 Nro. 1.

Grace, G (2007) *“Misión, mercados y moralidad en las escuelas católicas. Un estudio sociológico sobre educación católica”* EDUCA - Editorial de la Universidad Católica Argentina – Ediciones Santillana S.A. . Buenos Aires, Argentina.

Grace, G. y O’Keefe, J. S.J. (Eds) (2007) *“International Handbook of Catholic Education”*, Dordrecht, Springer –en prensa-.

Gruzinski, S (2000) *“El pensamiento mestizo”*, Editorial Paidós, Barcelona, España.

Guber, R. (2004) *“El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo”* Editorial Paidós, Buenos Aires.

Gvirtz, S (1999) *“El discurso escolar a través de los cuadernos de clase Argentina (1930 y 1970)”*, Editorial Eudeba S.A., Buenos Aires, Argentina.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2000) *“El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza”*. Ediciones Aique – Buenos Aires.

Gvirtz, S. y Podestá, M. (comps.) (2007) *“Mejorar la gestión directiva en la escuela”*, Ediciones Granica S.A., Buenos Aires.

Gvirtz, S. et al (2008) *“La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía”*, Aique Educación, Buenos Aires.

Hamilton, S (edit) (2008) *“¿Who will save America's urban catholic school?”* Thomas Fordham Institute, Washington.

Ianni, N. y Pérez, E. (1998) *“La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción”*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Institución Teresiana (2011) *“Institución Teresiana, un carisma para hoy”*, Ediciones Institución Teresiana, Madrid.

Jacinto, C y Terigi, F. (2007) *“Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. IPE-UNESCO*, Buenos Aires.

Kaufmann, C. (dir) (2001) *“Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)”*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

- Kessler, G. (2002) *“La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores de las escuelas medias de Buenos Aires”*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Lahire, B. (2005) *“El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas”*, Siglo XXI Editora, Buenos Aires.
- Lahire, B. (2005) *“Campo, fuera de campo, contracampo”* en *“El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas”*, Siglo XXI Editora, Buenos Aires.
- León Dufour, X. (1990) *“Vocabulario de teología bíblica”*, Editorial Herder, Madrid.
- Litichever, L. y Nuñez, P (2005) *“Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media”* en Última Década Diciembre Nro. 23, CIDPA, Viña del Mar.
- Magdaleno, E. (1999) *“La educación, llave del Tercer Milenio”*, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- Maldonado, M. (2000) *“Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los noventa”*. Editorial Universitaria de Buenos Aires – EUDEBA. Buenos Aires
- Martínez, A. (2009) *“Religión, política y capital simbólico. Reflexiones en torno al caso de Santiago del Estero. (Argentina, 1990-2005)”* en *“Revista de Sociología Argentina” – Año 7, Ejemplar Nro. 12-13*, Consejo de Profesionales de Sociología Argentina, Buenos Aires.
- Martínez, R. (2003) *“La educación religiosa escolar”* – Tesis de Licenciatura en Gestión de las Instituciones Educativas – Universidad Católica de Santiago del Estero, Buenos Aires.
- McLaren, P (1995) *“La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos”* Siglo XXI Editores, México.
- McWilliam, E. (1999) *“Pedagogical Pleasures”*, Peter Lang, Nueva York.
- Meirieu, P. (1998) *“Frankenstein educador”*, Ed. Laertes, Barcelona.
- Meo, A. (2011) *“Zafar, so good: middle-class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina)”* en *“British Journal of Sociology of Education”*, Routledge, London
- Miranda, L. (2002) *“Iglesia, Sociedad y Estado en el pensamiento de Monseñor Franceschi. De la sedition tomista a la “Revolución Cristiana”* en *“Anuario del Instituto de Estudios Histórico-Sociales Nro 17”* – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil
- Narodowski, M (1999) *“Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna”* Aique Grupo Editor S.A. – Buenos Aires.

Narodowski, M (2002) *“Monopolio estatal y elección de escuelas en Argentina”* en Narodowski, M., Nores, M y Andrada, M. (comps) (2002) *“Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela”*, Ediciones Granica, Buenos Aires.

Narodowski, M., Nores, M y Andrada, M. (comps) (2002) *“Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela”*, Ediciones Granica, Buenos Aires.

Nicastro, S. (2005) *“La cotidianeidad de lo escolar como expresión política”*, en Frigerio, G y Diker, G. (comps.) (2005) *“Educar: ese acto político”*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Ocampo, M (2004) *“Mas allá de las fronteras. Una mirada sobre la cultura escolar en escuelas católicas parroquiales de diferentes niveles socio-económicos”*, Tesis de maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Victoria, Buenos Aires.

Orsi, H. et al (1981) *“Elementos de teología y pastoral litúrgica”*. Acción Católica Argentina. Comisión Episcopal de Culto. Conferencia Episcopal Argentina – Buenos Aires.

Otero, H. (2011) *“Las escuelas étnicas de la comunidad francesa. El caso argentino, 1880-1950”* en *“Anuario de Estudios Americanos 68,1, enero-junio”* – Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla (CSIC), Sevilla.

O'Donnell, G (2002) *“Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina”* en Mendez, J et al (eds) *“La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina”*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Percia, Marcelo (2001) *“Ideas que responden, preguntas que no cesan. Para una clínica de las instituciones”* en Duschatzky, S y Birgin, A (comp.) *“¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia”*, FLACSO Manantial, Buenos Aires.

Peresson, M. (2005) *“Evangelizar –Educando desde las áreas del currículo”* Editorial E.D.B., Buenos Aires.

Pierron, Y (2009) *“Misionera durante la dictadura”*, Editorial Planeta, Buenos Aires.

Pineau, P. (1999) *“Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del '30)”* en Ascolani, A. (comp.) *“La Educación Argentina. Estudios de Historia”*, Ediciones del Arca, Rosario.

Podestá, M. (2007) *“La gestión: una oportunidad en la mejora escolar”* en Gvirtz, S. y Podestá, M. (comps.) (2007) *“Mejorar la gestión directiva en la escuela”*, Ediciones Granica S.A., Buenos Aires.

Pontoriero, G. (1991) *“Sacerdotes para el Tercer Mundo: “el fermento en las masas” (1967-1976)”*, Centro Editor de América Latina, Tomos I y II, Buenos Aires.

Prosser, J (Ed.) (1999) *“School culture”* Paul Chapman Publishing Ltd., Londres.

- Prosser, J and Warburton, T (1999) *“Visual Sociology and School culture”* en Prosser, J (Ed.) (1999): *“School culture”* Paul Chapman Publishing Ltd., Londres.
- Puiggrós, A. (1997) *“Historia de la Educación en la Argentina. Tomo I. Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)”*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2003) *“Que pasó en la educación argentina? Breve historia desde la onquista hasta el presente.”*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2003b) *“El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política”*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (dir) (2007) *“Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)”*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós A. (2007) *“Espiritualismo, Normalismo y Educación”* en Puiggrós, A. (dir) (2007): *“Historia de la Educación en la Argentina. Tomo VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)”*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Rivas, A. (2004) *“Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas”*, Ediciones Granica, Buenos Aires.
- Rockwell, E (2002) *“Imaginar lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar”*, en: A.Civera y otros (comps.), *“Debates y desafíos en la historia de la educación en México”*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, pp. 207-233.
- Rockwell, E. (2009) *“La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos”*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Romero, L. (2001) *“Breve historia contemporánea de la Argentina”*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.
- Romero, C. (2007) *“La institución escolar en la sociedad del conocimiento”* en Gvirtz, S. y Podestá, M. (comps.) (2007) *“Mejorar la gestión directiva en la escuela”*, Ediciones Granica S.A., Buenos Aires.
- Sabino, C. (1989) *¿“Cómo hacer una tesis? Guía para elaborar y redactar trabajos científicos”*. Editorial Humanitas, Buenos Aires.
- Santos, M. (1998) *“Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros educativos”*. Serie Akal Universitaria – Ediciones Akal – Madrid.
- Sautú, R. (2003) *“Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación”*. Ediciones Lumière. Buenos Aires.
- Sautú, R. et al (2005) *“Manual de metodología. Construcción del marco teórico,*

formulación de los objetivos y elección de la metodología” en www.bibliotecavirtual/clacso.org.ar

Siede, I. (1995) *“Las escuelas progresistas laicas en la educación privada de Capital Federal entre 1955 y 1983”* – Universidad de Buenos Aires, Argentina –mimeo.

Tedesco, J. (2003) *“Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)”* –Siglo Veintiuno de Argentina Editores, Buenos Aires.

Tedesco, Juan Carlos (2003b) *“Prólogo”* en Tenti Fanfani (comp.) *“Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso”* – Fundación OSDE – IIFE – Grupo Altamira Editor – Buenos Aires.

Tedesco, J. et al (1983) *“El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982”* – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (1993) *“La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad”* – UNICEF - Losada, Buenos Aires.

Tenti Fanfani (comp.) (2003) *“Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso”* – Fundación OSDE – IIFE – Grupo Altamira Editor – Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (comp) (2006) *“El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI”* – Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2007) *“La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación”* – Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2009) *“La enseñanza media hoy”* en Tiramonti, G y Montes, N. (comp.) (2009): *“La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación”*, Ed. Manantial/FLACSO, Buenos Aires.

Terigi, F. (1999) *“Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio”*. Ediciones Santillana S.A. – Buenos Aires.

Tiramonti, G y Ziegler, S (2008) *“La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades”*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Tiramonti, G y Montes, N. (comp.) (2009) *“La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación”*, Ed. Manantial/FLACSO, Buenos Aires.

Torrendell, C. (2005) *“La política educativa en el pensamiento de José Manuel Estrada”*, Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires. (mimeo)

Trinidad Requena A. y Pozo Gordaliza, R. (2008) *“La institución educativa”* en Valero Matas, J. (coord.) (2008) *“Las instituciones y organizaciones sociales. Un análisis sociológico”*, Ediciones Pirámide, Madrid.

Valero Matas, J. (coord.) (2008) ***“Las instituciones y organizaciones sociales. Un análisis sociológico”***, Ediciones Pirámide, Madrid.

Van Gelderen, A y López Espinosa, G. (1996) ***“La escuela argentina en transformación: ocho cuestiones y veintidós protagonistas”***, Ediciones Santillana, Aula XXI, Buenos Aires.

Viñao Frago, A. (2002) ***“Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios”*** – Ediciones Morata, Madrid.

Wainerman, C. y Sautú, R. (2002) ***“La Trastienda de la Investigación”***. Ediciones Lumière. Buenos Aires.

Weinstein, I. (2007) ***“La demanda de educación progresista. Evolución del discurso de los padres en las escuelas privadas progresistas”*** – Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa. Universidad de San Andrés, Victoria, Buenos Aires –mimeo

Yáñez, H. (comp.) (2005) ***“El Cristiano ante la Responsabilidad Ciudadana, VIII Jornada de Reflexión Ético-Teológica”***, Ediciones San Benito, Buenos Aires.

ANEXO I: ENCUESTA REALIZADA A ALUMNOS

EDAD:

SEXO:

CURSO:

NIVEL EDUCATIVO PADRE:

NIVEL EDUCATIVO MADRE:

CURSO EN QUE EMPEZASTE A VENIR A ESTE COLEGIO:

Conocer, interrogar, sondear la escuela como ámbito de producción y de transmisión de cultura es una herramienta vital para delinear conjeturas acerca del funcionamiento de un determinado sistema educativo.

El mundo de las escuelas religiosas católicas tiene características culturales interesantes y específicas como para abrir un camino de estudio y análisis de la cuestión. Entonces, una investigación que se propone analizar la cultura escolar y las experiencias educativas vigentes en escuelas religiosas católicas de distintos niveles socioeconómicos del conurbano bonaerense en el nivel secundario de escolaridad parece oportuna.

Estamos trabajando en ese proyecto desde el Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés – Victoria, Pcia. de Buenos Aires- y por eso te consultamos, ya que tu opinión nos parece fundamental para el éxito de la investigación que nos planteamos hacer.

Agradecemos tu tiempo y predisposición para responder estas preguntas. Tus respuestas serán utilizadas para esa investigación. Tanto la institución educativa en la cual se realizan estos cuestionarios como las respuestas particulares se mantendrán en el anonimato.

1- Quién eligió este colegio para que vinieras a estudiar?

Vos -----

Tus padres -----

Otros -----

En este caso, quienes?

Si vos no fuiste quien eligió este colegio, te dieron alguna explicación de por qué elegían este colegio para vos?

SI -----

NO-----

2- Cuál es el objetivo o la misión del colegio?

3- Qué relación mantenés con los adultos del colegio?

a) directivos:

Es ocasional o cotidiana:-----

Es lejana, cercana o compinche:-----

De que temas hablas con ellos?

b) profesores:

Es ocasional o cotidiana:-----

Es lejana, cercana o compinche:-----

De que temas hablas con ellos?

c) preceptores:

Es ocasional o cotidiana:-----

Es lejana, cercana o compinche:-----

De que temas hablas con ellos?

d) Sacerdotes o consagrados –hermanos, hermanas, etc-

Es ocasional o cotidiana:-----

Es lejana, cercana o compinche:-----

De que temas hablas con ellos?

e) Administradores y Representantes legales:

Es ocasional o cotidiana:-----

Es lejana, cercana o compinche:-----

De que temas hablas con ellos?

f) Porteros:

Es ocasional o cotidiana:-----

Es lejana, cercana o compinche:-----

De que temas hablas con ellos?

4- Cuál de todos los adultos del colegio tiene mayor autoridad? Por que razón?

5- Crees que el hecho de que el colegio sea católico, hace que la propuesta de enseñanza sea diferente de uno que no sea católico?

SI ----- NO----- PARCIALMENTE-----

6- Si tu respuesta fue SI o PARCIALMENTE, en qué notás esa diferencia?

7- Si tu respuesta fue NO, en qué no encontrás esa diferencia?

8- Tus padres concurren al colegio?

Vienen mucho----- Vienen bastante-----
Casi nunca----- Nunca-----

Por que razones?

9- Están contentos con tu colegio?

Mucho-----
Poco-----

Bastante-----
Muy poco-----

10- Cuáles serían las razones de lo que contestaste en el punto anterior?

11-Cuál es el requisito de vestimenta –por ejemplo, uniforme- para entrar al colegio? Podés describirlo?

12- Crées que es una vestimenta que tiene que ver con lo católico?

SI----- NO----- Relativamente-----

13- Podrías dar las razones de lo que señalaste en el punto anterior?

14- Podés brindar cualquier sugerencia que te parezca importante. Gracias

