

Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana

Dra. Myriam Southwell

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP),
Magíster en Ciencias Sociales (F LACSO), PhD (Departamento de Gobierno,
University of Essex). Investigadora del CONICET

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 50

Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana
Dra. Myriam Southwell

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLP),
Magíster en Ciencias Sociales (F LACSO),
PhD (Departamento de Gobierno, University of Essex).
Investigadora del CONICET

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 50

Universidad de
San Andrés

Conferencia pronunciada el 05 de octubre de 2013 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

Noviembre de 2015

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés.

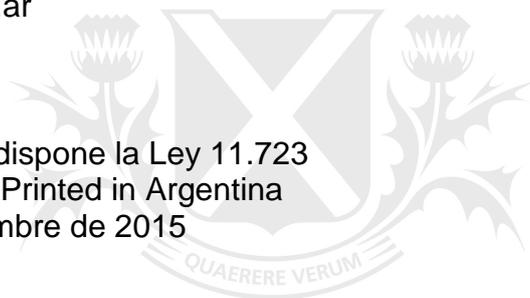
Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsable de edición: Lic. Lucía Vogelfang

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires
lvogelfang@udesa.edu.ar

ISSN 1852-2572

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en Argentina - Printed in Argentina
Primera edición: Noviembre de 2015



Universidad de
San Andrés

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La Serie “Documento de Trabajo” difunde conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación y del Doctorado en Educación.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan fundamentalmente investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, se encuentran egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados.



Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés

Quiero compartir con ustedes lo que es desde el 2005 una agenda de investigación sobre temas —y lo voy a decir así en plural— que empezaron con una clásica preocupación de la investigación en Educación: la desigualdad y la escuela media. Es un nudo en el que se complejizan distintos fenómenos; y cuyos aspectos la investigación en nuestro país —y en muchos otros— viene rondando y explorando desde hace mucho tiempo. Lo que quisiera también es, sobre todo siguiendo las instrucciones de la Dra. Wainerman, contarles cómo esa agenda de investigación se fue sorprendiendo con algunos aspectos y modificando respecto de algunas dimensiones que no habían sido parte del proyecto original. Es decir, contarles cómo la dinámica de trabajo implicó detenernos en ciertas preocupaciones que fueron saliendo a nuestro encuentro en el transcurso de la investigación.

Lo cierto es que en las últimas décadas un conjunto de procesos sociales, culturales y económicos fueron modificando las condiciones de vida de los jóvenes. Las transformaciones fueron en dirección de la ampliación de la escolaridad, de la postergación del ingreso a la actividad laboral, de las dificultades en el empleo, de la mayor permanencia en los hogares de origen, de la diversificación de las culturas juveniles, entre otros. Estas son características que fueron rápidamente visibles cuando empezamos esta agenda de investigación. Veremos también las alteraciones en ese proceso o los rasgos que, por ejemplo, mostraban las repercusiones de una situación de crisis social muy marcada. Luego, en los años siguientes, fuimos encontrando otras caracterizaciones de esos elementos.

Por lo tanto, esas transformaciones respecto de la condición juvenil que uno piensa en términos más genéricos fueron paralelas a un incremento de la desigualdad social. Por eso, nosotros tomamos una preocupación que lleva muchas décadas de indagación, no es que nos formulamos un problema completamente nuevo; lo que sí hicimos es, circunscribiéndonos a un grueso problema de la investigación educativa, ir pensando otros recorridos, delimitar otras dimensiones. A su vez, en

esos años empezamos a vislumbrar cómo a las tradicionales desigualdades, las de clase en el marco del capitalismo industrial –por llamarlo de alguna manera–, se les fueron sumando otras más flexibles, más dinámicas, más móviles: aquellas asociadas al género, a aspectos regionales, a las formas y estructuras de ingreso, al acceso a las prestaciones sociales, a la educación, a la salud, entre otras. En ese sentido, tomando aquella vieja preocupación que ha formulado Bourdieu respecto del lugar de la reproducción y de las desigualdades en la educación, se viene trabajando más recientemente en las nuevas desigualdades de carácter más flexible en la sociedad contemporánea.

En los últimos años, las investigaciones han hecho hincapié en las transformaciones sociales ocurridas en el país y en cómo repercuten en la forma en que los jóvenes se vinculan con las distintas instituciones con las que toman contacto. Por supuesto que la escuela secundaria no está al margen de esto; sin embargo, una de las cosas que pudimos ir constatando en las primeras etapas de la investigación, es que el tiempo transcurrido en la institución escolar, es vivido por muchos jóvenes con una sensación de mayor protección que otros circuitos por los que circulan. Aun cuando la noción de crisis y de pérdida de sentido se ha generalizado para mirar a la escuela en general y a la secundaria en particular, uno vuelve a encontrar en relación con los estudiantes y la escuela referencias en torno a la protección, a la posibilidad de anclar, de inscribirse en un futuro.

Y si bien es posible afirmar que también nos encontramos frente al surgimiento de una nueva condición juvenil que podríamos caracterizar –como lo han hecho otros trabajos– por su individualización, por la diversificación de trayectorias biográficas y por un aumento sustancial de la autonomía en el tramo vital de la juventud; también determinantes de orden cultural, estructural, político, institucional van constituyendo itinerarios y trayectorias sociales, aun en el contexto de una mayor diversificación y autonomización de esas trayectorias. La forma en la que la juventud se vincula con las instituciones produce experiencias desiguales, comprobables tanto en jóvenes con diferentes biografías en una misma escuela, como por estudiantes de similares biografías que asisten a distintas instituciones.

El viejo proyecto con el que comenzamos en relación con la desigualdad y la escuela media se llamaba “Intersecciones entre desigualdad y escuela media. Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad social y

escolar”, y fue un estudio que abarcó cuatro jurisdicciones: la Provincia de Neuquén, la Provincia de Salta, la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires. Es decir, tomamos allí jurisdicciones que, en el contexto de una política educativa similar, habían hecho distintas experiencias respecto de la incorporación o no de la nueva estructura que pautaba la Ley Federal de Educación. Y allí pusimos énfasis no solamente en el reconocimiento de aquello que la investigación educativa había dicho mucho tiempo atrás respecto del lugar de la reproducción de las desigualdades en la escuela, sino también en cuánto de ese trabajo cotidiano produce nuevas desigualdades. Cómo, en definitiva, más allá de los contextos sociales desiguales, hay una serie de decisiones que se juegan más cotidianamente en la escuela, a saber: cuánto enseñar, cuánto dejar de enseñar, cuánto supongo que ese alumno que tengo delante es merecedor o creo que va a poder utilizar y dar sentido a lo que le estoy enseñando... Se trata de decisiones cotidianas de la escuela en las que efectivamente se juegan elementos que demarcan, habilitan o cierran trayectorias.

Para ello, veníamos haciendo una exploración en escuelas secundarias a partir de tres ejes distintos. Por un lado, uno bien clásico: la formación para la vida productiva. Lo llamábamos “la formación para el trabajo”, pero tratando de mirar las concepciones del trabajo más allá, en aquellos lugares en los que tienen una inscripción más explícita. Por ejemplo, si dentro de la muestra había escuelas técnicas, mirábamos más allá de la concepción del trabajo allí donde se supone que el vínculo con lo laboral es más explícito o más inmediato. Otro eje de análisis eran las prácticas de lectura y de escritura, tomando para ello no sólo aquellas más clásicas con las que la escuela trabaja, sino también aquellas que se producen en entornos virtuales dentro y fuera de la escuela.

Aquí hago un paréntesis. Hay algo en lo que se puede ver un salto notorio en pocos años. Se suele decir que la escuela es anquilosada, que no cambia rápido, etc., pero cuando uno puede ponerse a mirar procesos diacrónicos ve que, en realidad, bien o mal, con sus luces y sus sombras, un poco por la ventana y otro poco por la puerta grande, la escuela se va acompasando a las distintas demandas. Tuvimos la suerte de poder ver, por ejemplo, el trabajo con los entornos virtuales unos años antes de que el programa Conectar Igualdad u otras formas de expansión del uso de las nuevas tecnologías se hicieran presentes. Por lo tanto, pudimos ir mirando ese proceso en el que la escuela decía permanentemente que los chicos no leían

ni escribían. Pero ellos iban al cibercafé, aun en poblaciones en las que había uno sólo, o en poblaciones en las que sacar fotocopias implicaba tomar un ómnibus e ir a la localidad vecina. Aun en esos entornos había una lectura y una escritura que la escuela no siempre reconocía como tal, y paulatinamente, fuimos viendo cómo esas otras producciones tenían conexión. Si bien sabemos que no es exactamente lo mismo, que una no debe reemplazar a la otra y que la escuela no simplemente tiene que ver con el *seguidismo* de aquello que se produce por fuera; sin lugar a dudas hay otra sistematicidad, hay otro trabajo secuenciado que tiene sentido, que la escuela debe hacer y que si no lo hace, probablemente no haya otro que reponga ese conocimiento. Pero también se trata de ir mirando cómo dialoga ese reconocimiento de saberes que la escuela hace con el resto de la cultura contemporánea. Y cómo, además, ese modo de reconocer otras maneras de expresarse, de escribir y de leer también supone otorgar una creciente mirada como productores culturales a aquellos que interactúan con esos lenguajes. Esto lo quiero decir, y espero que quede más claro después en el resto de la presentación, no pensando en una mirada excesivamente celebratoria de que las nuevas tecnologías abren todas las puertas y que todos los jóvenes son por igual activos, fluidos y partícipes. Creo que en este asunto hay muchas veces una mirada demasiado generalizadora y que hay que lograr reflexionar con más detalle.

Durante esos años pudimos situarnos a observar qué implicancias o alcances tenía la noción de que los chicos no escribían ni leían cuando por fuera de la escuela se producían cosas que no se lograba ver.

El tercer eje que tomamos fue la formación en una cultura política. Es una dimensión grande en términos históricos de nuestro sistema educativo, esto es, la formación política en sus distintas expresiones: la formación ciudadana, la instrucción cívica, etc. Mi otro componente de trabajo es la Historia de la Educación, así que a mí la cuestión histórica siempre me lleva a mirar cuántos de los procesos que parecen ser emergentes o muy novedosos, en realidad re-articulan, re-sedimentan o ponen en diálogo experiencias anteriores, así que la referencia a la historia me acompaña siempre. Y, por lo tanto, examinar la formación de una cultura política en la escuela era para nosotros una cuestión sustantiva y no implicaba limitarnos sólo a aquellas asignaturas que expresamente se conectan con estos temas, no sólo ir a observar “Formación ética y ciudadana” –que era como años atrás se denominaba

esa asignatura—; sino ver la relación con la norma, la relación con el otro, con aquello que se considera justo, con las maneras de expresión, con el relato social en el que uno inscribe a los estudiantes.

Si hay algo que la educación hace es poner a disposición relatos y maneras más o menos activas y más o menos productoras de inscribirse en ellos. Por lo tanto, nos interesaba observar la cultura política que se ponía en funcionamiento en el patio de la escuela, en la clase de Matemática, en el intercambio cuando un profesor propone hacer una actividad extracurricular, etc. y que circulaba en términos de la convivencia, con la norma, de la relación con los otros, de las maneras de demandar por aquello que se considera injusto.

Todo esto empezamos a analizarlo mucho antes del escenario de los 2000 —si bien es cierto que si uno lo mira en términos históricos hay otras experiencias— cuando apareció una mayor politización o una mayor beligerancia de los estudiantes respecto de las tomas, y comenzamos a ver si eso aparecía fuertemente en la escuela o no.

Hago aquí otro paréntesis. Nos pasó frecuentemente que cuando organizábamos el trabajo de campo nos preguntábamos a qué estudiantes entrevistar luego de haber citado ya a preceptores, profesores y directivos. Idealmente la respuesta era: vamos a ir a dialogar con aquellos que participan del Centro de Estudiantes. Pero al ir a buscar el Centro de Estudiantes, nos encontrábamos con que no había o era un recuerdo difuso, o en realidad había sido el impulso de un profesor que no tuvo demasiado eco. Entonces allí es donde uno tiene que contener los primeros impulsos, los que podrían habernos hecho pensar que la ausencia de un Centro de Estudiantes se debía a que los jóvenes no estaban politizados, interesados o que no estaban activos. Rápidamente tendíamos a compararlos sobre todo con nuestra generación, una mirada que, en el recuerdo, suele mezclarse con nostalgia y parece ser mucho más auto-indulgente hacia nosotros. Pero lo cierto es que uno puede correr ese primer impulso deductivo y así evitar poner en duda la capacidad, la posibilidad y las acciones, es decir, el repertorio de acciones de los estudiantes respecto de la expresión sobre lo político, sobre lo injusto, sobre las demandas de cómo convivir dentro de la escuela, etc. Una vez que logramos despojarnos de eso pudimos empezar a aguzar la mirada para buscar otras formas de expresión de lo político que aparecían de maneras no familiares para nosotros. Y entonces volvimos a la escuela

y buscamos más aguzadamente: quizás no había Centro de Estudiantes pero resultaba que había una pintada en la puerta que decía: “No a la integradora”. Probablemente recuerden un debate que se produjo en esos años por la prueba integradora que se planteó agregar a la finalización de la Escuela Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. “No a la integradora ni a la vainilla del jueves” era una conjunción de demandas en torno a la oposición a un tipo de evaluación que se imponía, y ponía en escena también que aquello que se les daba como refrigerio los jueves era incombible. Entonces, ahí no había Centro de Estudiantes pero había, sin embargo, otras formas de expresión, o había una participación de esos estudiantes vía sus padres o vía otros mayores en algún tipo de inscripción política social por fuera de la escuela.

El ejercicio consistió en ir, encontrarnos con aquello que habíamos previsto, volver sobre nuestros pasos y, aun confrontando con algún prejuicio o con alguna idea inicial, mirar con otras posibles perspectivas.

En ese sentido, la búsqueda –con muchísima información que fuimos recabando– tenía que ver con poder pensar el vínculo con el trabajo que uno puede transmitir en la clase de Matemática de un bachillerato clásico, la formación política que aparece en un acto escolar o en un cartel de convocatoria pegado en una biblioteca o las prácticas de lectura y escritura que se habilitan en una clase de Teatro o en una actividad extracurricular.

La búsqueda implicaba preguntarnos sobre la desigualdad que producía la escuela y que necesariamente suponía que entráramos al aula. Aquella mirada más estructural a los datos más duros –a los que uno también echa mano para empezar a capturar lo que quiere mirar– nos decía algunas cosas sobre cuál era el sector social que asistía a esa escuela, cuáles eran sus condiciones respecto del plantel docente que tenía, cuál era la antigüedad de ese plantel docente, etc. Esos datos nos decían algunas cosas pero, poder abrir esa pregunta sobre la desigualdad que produce la escuela, implicaba meternos en el aula extendida, en el aula que tenemos también en el patio, en el aula que se crea cuando un profesor y un alumno se encuentran en un pasillo, etc.

La idea era entrar en esa dinámica interna de la escuela que nos permitiera ver cómo al margen de los contextos desiguales por fuera de la escuela, en el orden interno de la escuela se producían otros ordenamientos, algunos explicitados, otros

no tanto, otros usos consuetudinarios de percepción hacia el otro, de percepción sobre las posibilidades de futuro de ese otro y, sobre todo, cuánto la escuela siente que puede incidir sobre ese futuro que al otro se le abre o no. Es decir, eso que se transmite “con la leche templada y en cada canción”, diría Joan Manuel Serrat en su canción “Esos locos bajitos”; cuánto esa percepción sobre el otro me hace inconscientemente tomar decisiones sobre lo que pongo a disposición o no. Sin lugar a dudas, ahí se trama un vínculo intergeneracional que creo es lo sustantivo de lo que pasa en la escuela.

Y abro otro paréntesis ahora más doméstico, si me lo permiten. Hace unos días hablaba con un colega que me contaba que su hijo finalizaba la escuela primaria y que tendrían reunión con las autoridades de la escuela secundaria con la que articulaban. Él se manifestó muy preocupado porque las autoridades de la escuela los habían recibido declarándoles que los adolescentes mentían. Y después querían dejar asentado de manera muy explícita que había determinadas cosas que la escuela no habilitaba a hacer: no se podía ir con gorra, no se podía usar el celular, no se podía ir con camisetas de fútbol, etc. Y él, que estaba como impávido, atinó a una pregunta: “Disculpame, ¿y qué cosas sí se pueden hacer?”. La pregunta no era en términos instrumentales de qué cosas tenían permitidas –que, si se quiere, pueden ser bastante obvias–, sino más bien qué cosas les reconocía ella, de qué los conocía valiosos portadores para inscribirlos en las percepciones que la escuela traía consigo.

En ese sentido, para nosotros esto empieza a manifestarse de una manera muy palpable. Eso que se juega en ese vínculo intergeneracional entre docentes y alumnos, directivos y alumnos, (u otras vertientes generacionales en torno a colegas más adultos y colegas más nobles también, aunque no lo hemos explorado), esa percepción sobre el otro, lo que le reconozco al otro como portador y también lo que reconozco de mi incidencia como adulto en las decisiones cotidianas de ese otro que tienen hacia su futuro. Allí se nos empieza a abrir otra agenda de trabajo muy sustantiva.

Cuando hacemos una investigación tenemos preguntas que, por suerte, son móviles, que se abren a otras, y hasta algunas que empiezan a carecer de sentido en algún momento. Pero también hay grandes preguntas abiertas que muchas veces son irresolubles –o a mí, al menos, así me pasa–, pero que siguen funcionando co-

mo motor. Esto lo digo porque en esa exploración primera que hacíamos preocupados por la cuestión de la desigualdad, veíamos instituciones que trabajaban con condiciones bastante similares, que atendían a una población bastante similar y que uno podría ubicar en un mismo renglón de la descripción respecto de sus datos más generales; pero lo cierto es que, incluso esas escuelas, a veces separadas por poca distancia, propiciaban en sus estudiantes una trayectoria formativa sustantivamente distinta.

Y para mí allí hay una pregunta abierta aún hoy, que me sigue funcionando como motor que es: ¿qué hace la diferencia? Porque uno podría creer que la diferencia la hace el currículum, pero no es así porque en términos generales es el mismo. La hace tal vez el nivel de compromiso docente. Pues bien, ¿cómo uno analizaría el compromiso docente? Uno podría considerar a los docentes más politizados como una opción, pero a veces eso se nos volvería en contra. Si recordamos que parte de la muestra la constituía Neuquén como jurisdicción, probablemente repararemos en que Neuquén ha sido una jurisdicción que, respecto de su organización gremial docente, siempre ha tenido un fuerte grado de presencia, de visibilidad, de beligerancia respecto de las políticas educativas locales, y de las más generales también.

A veces la cuestión de la mayor politicidad no necesariamente redundaba en un mayor compromiso de ese estudiante que se tenía adelante, sino que muchas veces había también una politización que significaba aceptar que si hay determinadas condiciones que no están dadas, poco pueden mover el amperímetro. Tampoco esa definición terminaba de aportar claridad sobre esto. Lo pensábamos respecto de cómo se compone la conducción de esa escuela, cuán estable es el plantel docente, y podría seguir nombrando una larga lista de distintas variables para observar.

También sería una cuestión muy interesante explorar cuánto de eso que es auspicioso efectivamente se sustancia en estudiantes que saben más, que tienen un mejor trayecto en la etapa formativa siguiente, etc. Por ejemplo, al pensar en escuelas tan parecidas que, en contextos similares, terminan propiciando un proyecto formativo distinto, recordaba cómo algunas de esas escuelas, para que sus estudiantes recién graduados pudieran tener una experiencia universitaria a pocos kilómetros de donde estaban, seguían haciéndole trampa al sistema, otorgándoles certificados de

estudiantes secundarios, para que obtuvieran el boleto estudiantil secundario y pudieran hacer ese tramo que separaba sus hogares de la universidad. Y, por supuesto, uno no iba a rezongar con esa trampa que ese director hacía. Después, por suerte, dejó de hacer falta porque se extendió el boleto universitario. Pero lo cierto era que ese director estaba previsualizando, de alguna manera albergaba una perspectiva de estudio universitario para esos estudiantes. Y una escuela de características muy similares a pocas cuadras no veía siquiera la posibilidad de que sus estudiantes continuaran en la universidad. Y lo que muchas veces les contraproponeían era que continuaran en una escolaridad de adultos que tenía la propia escuela en el turno vespertino, porque suponía que transitar las pocas cuadras que separaba ese lugar del centro de la ciudad iba a significar un fracaso rotundo. Yo no podría decirles cuantitativamente cuánto esa percepción inicial del director que preveía la inscripción universitaria de sus alumnos tenía asidero, cuántos estudiantes efectivamente concretaron ese inicio de carrera universitaria y cuánto lo tenía la otra escuela. Pero lo cierto es que esa prefiguración del futuro que albergaba para sus estudiantes tenía marcas, abría caminos, abría la posibilidad de inscribirse en un tipo de futuro.

En el trabajo que fuimos haciendo a posteriori de esa primera etapa nos circunscribimos a otra fase de trabajo en la Provincia de Buenos Aires, y allí volvimos con algunos de los insumos que nos salieron al encuentro en la primera parte de la investigación, que se convirtieron en nuevos ejes analíticos para la etapa siguiente. Por ejemplo, propusimos una nueva indagación sobre la base de tres ejes. Por un lado, qué pasa con la matriz históricamente consolidada para la escuela secundaria, en el momento en el que se decide como nueva ley de educación la universalización de la escuela secundaria, y cómo aquella matriz clásica de la escuela secundaria jugaba a favor o en contra de esa universalización. La historia educacional de la Argentina es una historia de una enorme empresa civilizatoria de la educación popular, de desarrollar una escolaridad para todos, la escuela elemental. La ley 1420 hablaba de la escuela elemental. Sarmiento hablaba de la educación popular atendiendo al nivel primario. La historia de la escuela secundaria es muy distinta en la Argentina, aunque no es una excepción en el mundo. Es una escolaridad que surge con la impronta de formar a una élite dirigente para un Estado que se estaba formando que, además, tomaba como parte de su matrícula a un determinado sector de la población.

Un estudio ya muy clásico de los años 1980 de Juan Carlos Tedesco conocido como *Estado y Sociedad en Argentina* (aunque es portador de distintos nombres ya que tuvo distintas ediciones que fueron extendiendo el período histórico hasta el siglo XX), cuenta cómo el modelo del Colegio Nacional —en tanto escuela secundaria inicial de la Argentina—, atendiendo a un 1% de la población, tenía un grado de deserción muy alto. Y, sin embargo, en el contexto en el que se la piensa, se la inscribe en un proyecto social determinado. Que atienda a un 1% de la población o que haya una deserción alta no es un problema, de hecho formaba parte de los elementos con los que era pensado ese sistema: no era para todos y debía ser altamente meritocrático. Por lo tanto, los que fueran quedando por el camino eran parte de la lógica del funcionamiento. Digo esto porque eso que un siglo atrás no es un problema, un siglo y un poco más a posteriori sí lo es. Y me parece que es interesante hacer esta distinción porque nos dice mucho de cómo nos paramos nosotros, investigadores o académicos de la educación, cómo miramos un problema, con los muchos años que tenemos de escolaridad, de universidad y/o de postgrado, que conceptualizamos como problema algo que no lo era en otro momento.

Hay un texto precioso que si no lo conocen se les recomiendo, de Ian Hunter: *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*¹, que me parece una excelente conjunción entre una mirada histórica sobre las dinámicas de los sistemas educativos y sus problemas latentes, presentes y emergentes en los siglos XVIII, XIX, XX y XXI. Allí, Hunter se pelea con dos grandes concepciones. Por un lado, las concepciones “más liberales”, dice, las más pensadas por aquel individuo que se ocupa, que pone sus esfuerzos, que realiza méritos y prospera. Por otro lado, otras miradas que llama “de la sociología marxista clásica”, que creen que los condicionantes sociales son tan fuertes que es difícil que se produzca esa prosperidad y, sobre todo, el lugar que tienen los Estados allí. Hunter es australiano y cita distintos casos de esa zona del mundo que, en definitiva, hacen que el lugar del Estado convalide esas injusticias sociales que existen. Entre otros temas, Hunter analiza el lugar que ocupa, por ejemplo, la formulación de las estadísticas educativas. Hacer una historia de la estadística educativa de nuestro país es una linda tarea pendiente que alguna vez habría que continuar. Pero lo que él plantea allí como argumento es que los Estados

¹ HUNTER, Ian (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Edit. Corredor-Pomares, Madrid.

asumen la formulación de establecer una foto, un diagnóstico, decir qué se ha hecho, qué no se ha hecho, a dónde se llega, a dónde no se llega, etc.. Es decir, es un Estado que enuncia lo que se ha hecho y lo que no se ha hecho y, por lo tanto, es el responsable de resolver lo que no se ha hecho. Eso implica dar un carácter público a una información y, a la vez, obliga al Estado a avanzar en encontrar la solución.

Lo mismo podría decirse sobre los Colegios Nacionales. Aquello que en un momento es una dinámica propia de un modo de escolarización, cuando empieza a ser mirado por la intervención estatal, en cierta medida por presión de la sociedad civil, allí se configura un problema, a partir de la formulación de un diagnóstico y de aquello sobre lo que hay que intervenir. Entonces, la pregunta es qué es lo que pasa cuando se empieza a plantear la universalización de la escuela secundaria, e incluso antes. La segunda mitad de nuestro siglo XX es un momento en el cual la palabra *crisis* en los diagnósticos educativos y en la prensa aparece reiteradamente y da cuenta de un sistema educativo que comenzó a configurarse en el siglo XIX, y se extendió hasta promediado el siglo XX. Pero en la segunda mitad del siglo XX ya parece no dar respuesta. Y es un momento de especial producción de la estadística educativa en el que se va poniendo en escena la ineficiencia del sistema educativo porque hay cobertura para la deserción; se ha avanzado en años de escolaridad pero hay sobreedad. Me parece interesante hacer el ejercicio de pensar cuándo un mismo fenómeno es mirado como problema y cuándo es mirado simplemente como una dinámica de la escolarización.

Situarnos en el momento de las preocupaciones por la expansión y por la universalización de la escuela secundaria supone preguntarnos por la pertinencia de esa matriz histórica que funciona desde hace mucho tiempo. Porque además uno podría decir que hemos aprendido con los historiadores de la educación a decir que la historia de la escuela es, en buena medida, la historia de los sectores medios –de la burguesía, si quieren llamarlo de esa manera–, no tanto o no sólo porque esos sectores sociales han sido quienes más provecho lograron sacar de esa escolarización, sino sobre todo porque lograron que la escuela tomara como propios, hiciera universalizables y convirtiera en sinónimo de escolaridad aquella series de valores, pautas de conducta, modos de percibir el mundo, etc. propios de cierto sector social amplio, extendido. Estas cosas en la historia de nuestro país tienen mucho sentido. Pero, ¿qué pasa cuando la escolaridad se expande hacia otros sectores sociales

que durante mucho tiempo no fueron privilegiados por un modelo de escolaridad? Durante mucho tiempo se ha ido a mirar a esos sujetos que no se adecuaban correctamente a ese modelo institucional, pero hoy la pregunta nos induce a mirar nuevamente a las instituciones. Cuánto ese formato tradicional habilita a la inclusión masiva, cuánto permite alojar experiencias de vida distintas o conectar con otros aspectos de la vida contemporánea como el trabajo o la maternidad o la paternidad.

Por otro lado, tomamos un segundo rasgo relacionado con los vínculos y empezamos lo que nos surgió como gran tema, y empezamos a tratar de operacionalizarlo –si me permiten la denominación un poco ampulosa–. No sé si efectivamente lo logramos, pero por lo menos buscamos algo que nos contara sobre esos vínculos en las normas que regulan las interacciones escolares, tanto las que sostienen los acuerdos o los Consejos de Convivencia –también una innovación del siglo XXI–, como aquellas reglas informales, que muchas veces están muy inscriptas en el funcionamiento cotidiano aun cuando nadie sabe dónde encontrarlas formalmente. Sin embargo, configuran una gramática de funcionamiento que reiteradas veces modela muchas intencionalidades. Cuando hablo de *gramática*, estoy usando el término de Tyack y Cuban: la gramática institucional. Así como la gramática castellana es inconsciente para nosotros y, sin embargo, la ponemos en funcionamiento todo el tiempo para que lo que decimos tenga determinado sentido compartido, esa gramática se traduce en el funcionamiento cotidiano, en la organización de su tiempo, de su espacio, de las dinámicas de relación, de los vínculos de poder, etc. que se sedimentan en la consolidación de las instituciones. Aunque muchas veces los procesos de reforma dejan sin tocar la gramática, porque el grueso de las reformas remiten a cambios curriculares, a la renovación de contenidos, que son siempre necesarios pero muchas veces son insuficientes para conmover algo de esa matriz histórica consolidada.

Esto es algo que uno podría mirar respecto de los acuerdos de convivencia y de los consejos de convivencia: las derivaciones que la noción de convivencia fue sobreimprimiendo o vinculando con la vieja noción de disciplina, los cambios que efectivamente hubo a una convivencia que supone a jóvenes y adultos de la institución poniéndose de acuerdo sobre el funcionamiento escolar (que muchas veces se hace pensando en un Consejo de Convivencia como la aplicación de un reglamento de disciplina). O incluso la pretensión de que una idea de convivencia, con lo que

tiene de interesante, sea en realidad un empleo de normas que se aplican sólo a los estudiantes, y no a los adultos.

Quiero también referirme a algo que cruza los tres ejes de las prácticas instaladas, consolidadas en la matriz histórica de la escuela, muchas veces sostenidas por reglas informales que producen sensaciones de desigualdad, de injusticia o demandas insatisfechas y generan, por ejemplo, algo que pone en tensión el enunciado siguiente, que es una verdad de Perogrullo: nadie puede tener menos derechos dentro de la escuela que los que tiene afuera como ciudadano. Es una verdad de Perogrullo que, sin embargo, se tensiona en la escuela. Muchas veces la normativa escolar se sobreimprime, se soslaya, se toca y a veces no dialoga bien con los valores ciudadanos y con los derechos.

Voy a avanzar sobre cuáles fueron los distintos elementos que se fueron abriendo a estos grandes interrogantes que les estoy contando. El interrogante sustantivo que atraviesa la investigación es: cuáles son las formas novedosas y propias bajo las que se vinculan jóvenes y adultos en las escuelas y cómo es necesario complejizar algunas miradas en cuanto a no mirar simplemente situaciones de conformismo sino también los distintos elementos que se expresan en consensos o en disensos en la vida política escolar. Cómo se hacen visibles y cómo hay ciertos cliques que son, si se quiere, los tradicionales: étnicos, de género, de clase social con otras distinciones más construidas por la pertenencia juvenil más actual: los ámbitos de pertenencia de ciertas trayectorias, ciertos circuitos culturales y consumos de los jóvenes.

Nos interesaba preguntarnos por las maneras en las que los alumnos y los docentes definen los problemas de la escuela o de su comunidad más inmediata, de su ciudad o de su país. Sus ideas acerca de las características de la propuesta escolar referida a cuestiones como los derechos, la convivencia, la política, los procesos distributivos; a fin de situar un análisis sobre el abordaje que haga menos hincapié en una mirada solamente de los adultos. Por ello, indagamos en las percepciones de los distintos actores relacionados con el ámbito educativo, respecto de las características de la experiencia escolar, de los sentidos del colegio secundario, de los usos de las tecnologías y de sus expectativas a futuro. También sobre los principios de justicia que se aplican en la escuela para distribuir bienes simbólicos, y cómo podemos explorar formas de injusticia que identifican los jóvenes en el espacio esco-

lar. Por otro lado, los cambios acaecidos en los vínculos a través de las nuevas tecnologías y el uso de redes sociales.

Solemos encontrar una mirada muy uniforme respecto a que los jóvenes son especialmente flexibles, creativos y que son nativos digitales y, por lo tanto, allí hay un desfase generacional muy difícil de sortear. Ello por supuesto tiene una dosis de verosimilitud muy importante pero también hay que poder mirar qué distintos usos le dan los jóvenes, que no son igualmente productivos, creativos y capaces de expresarse de igual manera en esos entornos. Surgen nuevamente preocupaciones que en la primera etapa, por ejemplo, habíamos ido a explorar mirando en el aula las formas de expresión a las que la escuela invita o produce y enseña, donde a veces veíamos un corte fuerte vinculado al sector social de los estudiantes. En algunos casos había ejercitaciones que la escuela proponía y producía muy ligadas a leer un determinado texto y copiar o a preguntas muy esquemáticas y, en otras ocasiones, a estudiantes de la misma edad se les proponía un tipo de trabajo intelectual mucho más vinculado a lo sofisticado, a lo ensayístico, a un tipo de trabajo con la lengua. La selección sobre lo que se proponía hacer a unos y a otros estudiantes era muy notoria. A veces nos pasaba en una misma ciudad o con un mismo docente que trabajaba en instituciones muy distintas que, por ejemplo, nos comentaba que en una escuela les daba para leer a Cortázar y en la otra preparaba poesías fáciles y en una misma hoja, para que fuera más barata la fotocopia. Es decir, que de esos estudiantes esperaba menos y les proponía menos cosas.

De la misma manera esa serie de preocupaciones se reactualizan ante la expansión del uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), donde todavía hay muchas preguntas para hacernos sobre el impacto de su uso en los aprendizajes. Cuánto el tipo de propuestas de trabajo que se invita a hacer, pone al otro en un lugar de productor de conocimiento, sea cual fuere el soporte digital que se pone en juego. También fuimos a mirar para qué usan las TIC, qué isomorfismo uno va encontrando entre la tarea escolar y la información que circula por Internet, porque muchas veces hay una mirada descalificatoria de que los chicos en realidad con la computadora sólo se divierten y no hacen nada que sea formativo, muchas veces incluso dicho por los propios chicos.

Es muy interesante la discusión con los estudiantes acerca de si el Plan Igualdad lo tienen que tener todos o no. Es muy sustancioso, porque chicos de 14 o

15 años opinan que sólo lo deberían tener los que tienen mejores promedios. Hay una discusión en torno a la meritocracia que es muy interesante sostener con ellos. Por ejemplo, uno encuentra que el 95% de los estudiantes consultados usan la computadora para hacer la tarea escolar y ve también que hay una reconexión a través de la escuela a hacer la tarea de manera conjunta. Están físicamente en distintos lugares, en su casa u otros lugares, pero están conectados haciendo la tarea en conjunto con la conexión que les permite la red. Por lo tanto ir a mirar qué produce de nuevo en el vínculo intergeneracional y en el vínculo con el conocimiento que propicia la escuela en torno a esos ámbitos tiene mucho sentido.

El último elemento que emerge y vuelve como preocupación desde la primera etapa, es la caracterización de los reglamentos de convivencia, los modos de confección, los modos de argumentación, los criterios de legalidad y legitimidad que lo sostienen, los aspectos que se regulan y los que no. Cómo muchas veces hay un sostenido énfasis en la apariencia escolar, en lo que se puede llevar o no, en lo que se puede portar en el cuerpo o no, más que en otros aspectos. Estos distintos elementos se aproximan a una construcción ciudadana.

Quisiera situar sólo un par de cosas más. Por ejemplo, cómo la escuela enseña la ciudadanía, así como las formas de participación política juvenil que aparecen como una temática que suele preocupar a quienes forman parte de la vida cotidiana de las escuelas. Cómo muchas veces la formación ciudadana atraviesa sesgos paradójales en el sentido de que la entrada a la escuela secundaria supone una entrada a una participación de distintas justicias. La vivencia de aquello que los estudiantes consideran como justo o injusto supone establecer, y en esto sigo a Dubet, una articulación entre desigualdades objetivas y una dimensión más individual. Esto es muy notorio y frecuente entre los estudiantes. Hay una dimensión más social de aquello que se considera injusto.

Cuando íbamos a indagar sobre estas cuestiones estábamos socialmente en un fuerte contexto de crisis de representatividad. Por lo tanto, un elemento que nos encontramos fuertemente fue la presencia de lo asambleario, aun en aquellas instituciones en las que no había Centro de Estudiantes o había pero tenía una vida muy acotada o del que participaban muy pocos. Aunque, si uno se pone alguna vez a hacer la historia de los centros de estudiantes del país, nunca fueron las masas y las lanzas, siempre eran grupos acotados que formaban parte de ese motor institucio-

nal. A partir de la crisis de la representación, que tiene que ver con la experiencia política de nuestro país en los comienzos del 2000, aparece la presencia de lo asambleario. Como no estaba la instancia de delegar en el representante —porque el vínculo de la representación estaba muy quebrado—, entonces la cuestión de estar, de poner el propio cuerpo, del carácter básico de tomar decisiones en las bases, etc., estaba muy presente.

En relación con la justicia, entre los antecedentes de las investigaciones de Dubet y Martucelli, los autores señalan que la protesta de los jóvenes no debe ser entendida tanto como un gesto contra la autoridad, sino como una demanda de que se incorporen consideraciones personales y de reciprocidad, de actitudes. Una investigadora francesa muy interesante, Valérie Calet, plantea —respecto del sentimiento de la justicia en la escuela— que es preciso tomar conciencia de que el sentido de la justicia se forma hoy en el plano individual. Los estudiantes no discuten solamente reglas generales. Entre sus hallazgos durante su tiempo en la escuela, Calet encuentra que los jóvenes piensan la justicia en estrecha relación con las injusticias vividas y experimentadas, lo cual dificulta muchas veces la conexión entre lo particular y lo colectivo, las reflexiones más generales, aquellas que involucran al conjunto social. Esos trabajos incorporan interrogantes y modos de aproximación interpretativa para dar a conocer las desigualdades en el espacio escolar.

Las instituciones escolares en tanto establecen reglas que estructuran las relaciones entre los actores educativos y mediaciones entre las acciones, clasifican, delimitan y destacan los atributos de cada alumna o alumno que puede ser entendido como escenario donde se desarrollan luchas por la distribución y el reconocimiento, ya que establecen también criterios de pertenencia social.

¿Cuáles son las situaciones escolares caracterizadas como injustas y en qué espacios ocurren?, ¿cómo conciben las personas jóvenes las normas escolares, su validez o su legitimidad?, ¿cuáles son las diferencias de clase, de género, generacionales o geográficas que es posible observar en la definición acerca de la calidad de justicia en la escuela?, y ¿en qué medida son utilizados los mismos criterios para definir situaciones sociales generales y aquellas propias del ámbito escolar? Son preguntas que fueron organizando la indagación sobre ese eje en particular.

En ese contexto surge la conjunción de estos tres ejes que hemos delimitado

para indagar aquello que tiene que ver con un formato predefinido y consolidado desde hace mucho tiempo: la existencia de otras maneras de representación y de incidencia de la vida contemporánea y el modo en que se trama allí un vínculo generacional entre los saberes que la escuela propicia, entre la mirada de reconocimiento hacia el otro y cómo se tramita eso del orden tan complejo como es la convivencia y el sentimiento de lo justo, el sentimiento de lo compartido a través de decisiones cotidianas de la escuela.



Universidad de
San Andrés

PREGUNTAS

PREGUNTA: ¿De qué hablamos cuando hablamos de desigualdad?

RESPUESTA: Esa es una de las grandes preguntas. Lo que hacemos todo el tiempo es tratar de operacionalizarla en algunos aspectos básicos. Para nosotros la desigualdad suponía, por un lado, una escuela que atendía a distintos sectores sociales, a una desigualdad socio-económica y claramente de capital cultural, etc. Pero nos interesaba, no solamente retomar cosas relevantes que se han dicho sobre la circulación de los estudiantes de una extracción social, sino cómo estas se producían dentro de una misma institución. Es decir, esas otras desigualdades más vinculadas a la aceptación del otro, a cómo yo considero al otro, distinción en la cual lo invisto también de una mirada que está imbuida de una desigualdad. Así empiezan a circular junto con aquella desigualdad más estructural en términos socio-económicos, otras más vinculadas a cuestiones de género, de pertenencia territorial, a cómo yo los pienso como sujetos con sus familias. Por un lado, la idea de que de una familia se puede esperar un buen acompañamiento o no, o que si no hay determinadas condiciones de capital cultural en la familia hay algo que ya supongo que no va a prosperar. Pero por otro lado también otra desigualdad más que se superpone sobre ella: los mecanismos clasificatorios implícitos de la escolaridad. Suponer que uno es portador o no de una determinada experiencia, de un tipo de saberes que reconozco como valiosos. ¿Mis saberes son aquellos de orden académico que la escuela reconoce, o puedo también reconocer otra serie de experiencias culturales y sociales que pueden ser valiosas? Entrar o no en diálogo con esa otra experiencia que uno tiene en tanto sujeto social, configura una desigual manera de inscribir a los jóvenes en la lógica escolar. Efectivamente, lo que uno está tratando de hacer es encontrar las maneras en las que esa enorme desigualdad, con sus distintas vertientes, se sustancia, se consolida o no.

PREGUNTA: Tengo varias preguntas. En primer lugar: ¿cuáles fueron los criterios para seleccionar las escuelas en la Provincia de Buenos Aires –dado que sabemos

lo que significa la Provincia en términos de heterogeneidad, extensión geográfica, etc.—? Por otro lado, ¿a qué llamaríamos o cuál es el significado de la denominación de desigualdad? Porque me parece que depende mucho de cómo definís eso, tiene mucho que ver con lo que decías al principio, de la desigualdad educativa de hace décadas. Y la pregunta que yo me hacía es ¿por qué ahora es un problema? Creo que algo empezaste a mencionar pero me interesaría que te explayaras un poco más, porque esa es una opinión personal; yo creo que más que problema, hoy es una tragedia. Entonces, ¿hay conciencia de que esto es un problema? Después, quería saber si en esta investigación trabajaron sobre cuál es la mirada de los maestros para combatir esa desigualdad, cuáles son los prejuicios. No sé si ustedes vieron si había prejuicios en el marco de la visión de la concepción de los maestros, o sea cómo enfrentaban a chicos a los que no les iba demasiado bien en las escuelas, o que venían con desigualdades de origen, ¿cuál es la visión de los maestros?, ¿cómo enfrentan esta situación? Y, por último, el tema del fracaso escolar en la secundaria: ¿cómo ven el peso de la desigualdad de origen?

RESPUESTA: Voy a empezar por la última. Nosotros empezamos a encontrar que frente a la necesidad de universalizar la escuela secundaria, el formato tradicional es, muchas veces, un obstáculo. Yo algo empecé a decir en torno a que tradicionalmente hemos pensado si un alumno se posiciona correctamente o no, cómo se adecúa o no a un formato de escuela, pero de un tiempo a esta parte yo creo que de manera saludable vamos teniendo que mirar qué pasa con la organización clásica que se dio en la escuela. Esa determinada trayectoria fija por la que todos los estudiantes deben pasar de igual manera, más allá de que todos nuestros planes de estudio comiencen hablando de la autonomía, de los juicios críticos que queremos impulsar a nuestros estudiantes, lo cierto es que después la escuela tiene escaso espacio para la autonomía. Ese formato, que tiene que ver con una determinada organización del tiempo y el espacio, una determinada secuencia, asignaturas separadas por ramos de la enseñanza que se dictan de manera simultánea y que tradicionalmente fueron muchas: doce, catorce asignaturas. Yo creo que ahora la cosa reconstitutiva que está teniendo la escuela secundaria vuelve a reponer ese formato. Hace ya mucho tiempo que la teoría pedagógica muestra que en esa simultaneidad de muchos ramos de la enseñanza y en esa secuencia fija hay un problema. Y sobre todo la Sociología de la Educación ha dicho mucho en esos aspectos, también la Didáctica

ca; pero si uno se va aún más tiempo atrás, la Historia argentina tiene una larga asociación de reformas, a lo largo de todo el siglo XX, algunas ni siquiera se implementan, otras se cortan ni bien comienzan, etc.

En 1915, un inspector de escuela secundaria, un intelectual muy interesante, Ernesto Nelson, un lector asiduo de John Dewey cuando todavía no era tan conocido aquí, pensaba que la escuela secundaria debía conectarse más con el afuera y proponía mayor vínculo con el cine –una herramienta nada generalizada en esos años–, campamentos juveniles, mayor actividad física, periódicos escolares, como distintas maneras de conectarse con la vida. Como dentro de la escuela no está la vida, sino que la vida está afuera, hay que optar por otras maneras de conectarse con ella. Ernesto Nelson decía en 1915, cuando planteó un plan de reformas que nunca se atisbó ni a implementar, que alguien que va a una biblioteca frente a un estante en el que se han puesto libros de asuntos inconexos, no puede pasar al estante siguiente hasta que no haya terminado ese primer estante, y que eso es exactamente lo que hace la escuela. Ya entonces aparece la cuestión del formato rígido secuenciado organizado por una unidad temporal determinada en un carácter de propedéutico que no da lugar a la circulación de distintos énfasis. Por ejemplo, que uno pueda quedarse más demorado en aquello que le presenta más dificultad y prosperar de otra manera en aquellas cosas en las que tiene más facilidad o gusto. Además, la unidad de aula, organizada por edad, etc., todos esos elementos que formaron parte de un determinado formato que se fue decidiendo históricamente, en las últimas décadas parece presentar un obstáculo sustantivo para una inclusión que ponga más en diálogo a la experiencia ciudadana, la experiencia cultural, las trayectorias sociales de una serie de sujetos sociales más diversos en la escuela. Por lo tanto eso instala una discusión sobre el formato mismo que ya se ha ido generalizando en muchas instituciones, algunas de las que ni sabemos todavía pero que han ido haciendo modificaciones sobre su formato escolar. Algunas por impulso gubernamental como las escuelas de reingreso, por ejemplo, y otras a veces sostenido por una búsqueda de la propia institución. Yo conozco algunas que incluso en el nivel primario, en el que es aún más difícil mover el formato escolar, lo han estado desarmando, han constituido talleres y docentes por aula en lugar del formato clásico que la escuela primaria tiene. En la insatisfacción que la propia institución vive respecto de cómo están yendo las cosas, hay búsquedas que van encontrando nue-

vas experimentaciones y habrá que ver cómo les resulta y cómo van decidiendo de otra manera sobre esas experiencias. En este sentido yo creo que efectivamente sí hay conciencia sobre que esto es un problema o una tragedia, como vos lo calificabas. Es una pregunta grande y me parece que lo decís en términos sociales más amplios. Pero sí al menos está instalada la obligatoriedad de la escuela secundaria, una instalación que no dejó de hacer su ruido. En los años en los que esa ley se estaba discutiendo, yo escuché mucha discusión en sala de profesores de esta idea de que todos fueran a la escuela secundaria, en realidad era discutible, y hay que encontrar maneras de que se acompañe la experiencia de escolarización, que es la inclusión plena. Cuando digo plena inclusión digo, además de promoción y graduación, acceder al conocimiento. Todo eso es necesario acompañarlo sostenidamente con mecanismos distintos, becas por un lado, que implican reponer socialmente el conocimiento como valor y como perspectiva de futuro. Hay también algo que la propia institución tiene que revisar de su funcionamiento para esa incorporación de otros sectores sociales diversos.

Yo creo que la pregunta que ustedes hacían sobre qué calificamos como desigualdad contiene la idea de si se trata de una desigualdad sólo en términos socio-económicos, que es como yo la estoy tomando en su carácter estructural más fuerte, o si se trata de una diversidad en términos de etnias, de nacionalidades, de experiencias religiosas, etc. donde también allí hay una diversidad creciente que antes la escuela encasillaba. La escuela tenía entre sus muchísimos imperativos constituir, a partir de una población diversa, una bastante homogénea, y lo hizo con bastante eficacia. De un tiempo a esta parte, ya no es ese el imperativo de la escuela. Es probable que se haga bien o mal pero lo cierto es que es más democratizador respecto a cómo clásicamente lo hizo la escuela. Y en ese sentido involucra una toma de conciencia en distintos frentes.

Sobre los criterios de selección de la muestra nosotros tuvimos mucha discusión porque, más allá de los datos estructurales con los que uno cuenta, el mapa escolar en la Provincia de Buenos Aires, hicimos una selección intencionada recurriendo a actores informantes clave, sobre algunas escuelas que en particular tuvieran proyectos relevantes sobre prácticas de lectura y escritura, que era lo que nos era más difícil de asir desde los datos estadísticos que teníamos de la institución. Miramos que hubiera escuelas tanto privadas como públicas, que hubiera alguna

técnica pero que no se sesgara la muestra hacia las técnicas, porque queríamos hacer más extensiva la mirada sobre el trabajo, para atender a distintos sectores sociales. La muestra, no en todos los casos y no todas las jurisdicciones, incluyó una escuela confesional. Esos datos podíamos tomarlos desde la estadística. Otro dato que también podíamos tomar desde otro tipo de cuantificación es qué proporción de profesores sindicalizados tenía la escuela, a ver si eso también nos decía algo sobre la politicidad, sobre la cultura política, sobre el compromiso, que como ya les conté terminó no diciéndonos mucho.

Contactamos a informantes clave para averiguar cuáles tenían proyectos sustantivos sobre prácticas de lectura y escritura porque era uno de nuestros ejes. En una primera exploración encontramos algunas experiencias interesantes que no quisimos dejar de recoger, por eso digo que es una muestra intencionada. Por ejemplo, nos encontramos en Neuquén una escuela confesional que tradicionalmente había atendido a sectores sociales altos y que, paulatinamente, tenía una preocupación por incorporar a sectores más bien bajos, que además tenía un modo de tratamiento particular: la información sobre quiénes eran los becados era absolutamente secreta. No quisimos tampoco que se nos escapara la posibilidad de mirar una escuela de alternancia en Salta, y cómo resolvían la cuestión de la educación secundaria en un contexto muy poco accesible y, por lo tanto, cómo se había desarrollado esa manera de escolaridad.

Volvimos a pensar sobre la cuestión del formato, cómo modificar sustantivamente el formato. La escuela es el enclave público aunque muchas veces no sean consideradas públicas por la manera tradicional de clasificación, porque a veces han surgido como iniciativas de los pobladores, han encontrado cierta alianza con el INTA que les ha habilitado cierta ayuda, etc. Como son escuelas novedosas, la estadística educativa, y esto pasó de manera muy clara en la Provincia de Buenos Aires, las califica como privadas y eso no termina de describir lo que la escuela efectivamente es. No quisimos que se nos perdiera tampoco como experiencia una escuela de fábrica en la Provincia de Buenos Aires, una escuela que funciona adentro de una fábrica y que forma estudiantes. Fue muy notable empezar a mirar esa escuela en los comienzos de los años 2000 con una crisis social muy fuerte. Los estudiantes eran hijos de familias que no habían tenido escolaridad secundaria antes o hijos de desocupados, y la marca subjetiva que significaba para esos estudiantes la

efectiva absorción de la planta luego como trabajadores. No quisimos que esas experiencias, que son muy peculiares, se nos escaparan en las otras dimensiones un poco más estructurales del sistema.

PREGUNTA: Quería preguntarte acerca de los cambios con respecto a las nuevas tecnologías. ¿Encontraron realmente las *notebooks* en las aulas o algún uso interesante del celular puesto al servicio de integrar esa diversidad de intereses, docentes que pudieran hacerse cargo de la entrada de la computadora en el aula de alguna manera interesante? ¿Qué encontraron en ese análisis?

RESPUESTA: Aprovecho tu pregunta para terminar de contestar lo que me preguntaban sobre si encontramos prejuicios en los profesores y cómo incidían. Encontramos algo muy variopinto. Por un lado, en este último tiempo sí encontramos –en realidad en un campo que estamos todavía en ejecución así que voy a decir cosas muy provisorias– las *notebooks* en la escuela, muchas veces no la conectividad. Aquello que tradicionalmente pasaba con la llave, que en las escuelas siempre ha sido un vínculo de poder muy sustantivo, pasa con la contraseña de la conexión inalámbrica –cuando hay–. Me contaban muchos colegas que son profesores que piden la clave para la conexión, se conectan y la semana siguiente la cambian. La escuela necesita controlar, es como un imperativo que viene desde su origen. Supervisa lo que tiene, lo que posee.

Hay un supuesto al que por no tocar se termina perdiendo la ocasión de trabajar más con ello, que es ese supuesto del generalizado carácter de nativos digitales que los chicos tienen. Cuando eso se pone en conexión con su extracción social se diluye fuertemente porque no hay ni un consumo ni un uso tan homogéneo como el que se supone. A veces sí hay mucho uso, pero mucha banalización también. Si posteo 58 mil fotos, lo que produzco con eso es otra discusión. Yo me cuido mucho de esa mirada celebratoria de las nuevas alfabetizaciones. Un elemento muy frecuente es la recurrencia de usar Internet para la resolución de las tareas escolares. Aquel supuesto de que hay una interrupción, de que hay una desconexión con la escuela, se encuentra allí. Hay una referencia muy frecuente de que los chicos hacen muchas cosas. Por supuesto que chatean todo el tiempo que pueden, pero además lo usan mucho para la realización de las tareas escolares, por lo tanto hay un isomorfismo entre el tipo de información, incluso una auto referencialidad que probablemente no fue buscada por la escuela pero que, en definitiva, en ese uso

que hacen va produciéndose. Encontramos también los modos de conexión física que los chicos tienen, la cuestión de trabajar o estar interactuando con las TIC pero coincidir físicamente en el mismo lugar, sobre todo en los chicos de sectores más humildes. La propia situación de estar en el *cyber* y jugar juntos espalda contra espalda, en conexión, pero físicamente en el mismo lugar. Aunque el *cyber* ya va siendo una experiencia en franco retroceso. Hubo un relato que nos tomó por sorpresa: la idea de que se conectan con Fulano y hacen la actividad de geografía por chat con él, aunque no estén físicamente en el mismo lugar, hacen la tarea juntos, y a su vez generan una especie de red. El celular lo exploramos menos.

También está la cuestión de las redes sociales y de cómo los chicos frecuentemente dicen que las redes sociales generan una conflictividad en los vínculos entre ellos. Pero cuando uno vuelve a observar con una mirada un poquito más histórica, el tipo de relación tiene la misma narrativa de los conflictos escolares que hemos conocido siempre. Quiero decir: los amores desencontrados, la disputa por un mismo amor, las amistades, los vínculos fraternos, etc. El relato es el mismo que hemos tenido de la experiencia de lo juvenil sobre el amor, sobre la disputa con un otro, sobre la convivencia, sobre los lazos de amistad, aun cuando el sustrato en el que funcione sea el digital.

PREGUNTA: Yo quería preguntar sobre la posición del investigador frente a un fenómeno, o sea, frente a la construcción que estás haciendo de tu objeto. De alguna manera al reconocer esa desigualdad que ves en el campo estás instituyendo o dando alguna suerte de status a eso que estás viendo: ¿hay efectos no deseados de eso? Por ejemplo, durante el proceso de escritura, ¿hay posibilidad de convalidar eso con otros interlocutores, con la gente que estás observando?, ¿hay que tener algún tipo de legitimidad desde ese punto de vista? y ¿qué sentido tiene eso en aquellos que son observados?

RESPUESTA: Interesantísima la cuestión. Sobre lo primero: sí, efectivamente es una producción colectiva aun cuando a veces hay algo que uno hace individualmente. Es una producción colectiva porque por un lado aquello que afirmás no es sólo por lo que te dijo ese estudiante X del curso, sino porque marcás una recurrencia, porque eso aparece y reaparece en distintos relatos, como cuando ellos preguntan qué es un Consejo de Convivencia y te das cuenta de que no sabían que había uno en la escuela. Eso lo unís además con aquello que relata el preceptor de la institu-

ción, con aquello que te cuenta en una larguísima entrevista de horas el directivo sobre cómo gestaron, se reunieron, discutieron el acuerdo de convivencia, etc. Pero sí, efectivamente hay si se quiere una saturación de distintos datos que te van contando eso, que si simplemente uno encuentra algo dicho por un actor no es que no tenga esa misma relevancia, pero hay que cotejar cuánto aparece eso, cuánto realmente es una percepción colectiva. En ese sentido por un lado es colectivo, y es colectivo de equipo. Por ejemplo, cuando empezó a aparecer lo del formato, cuando uno encuentra recurrencia en las entrevistas con los estudiantes de que ir la escuela no sirve, que no enseñan nada, que no saben para qué van. En la instancia de taller hay un lazo en el cual la tarea organiza el vínculo y ahí aparece algo que empieza a cobrar más sentido. Se tramaba algo que parecía cobrar más sentido en un espacio que no era el aula tradicional y, sin embargo, involucraba un vínculo en el que el otro tenía un lugar de reconocimiento. El otro era un futuro colega.

Cuando apareció la cuestión del formato, empezamos a observar estas cosas y reparamos en que en la entrevista con tal profesor salió un tema, y nos preguntamos: ¿qué dicen los estudiantes de ese grupo sobre esto? ¿Y qué hay de peculiar en esta institución para que eso se produzca? Uno intenta conectar en la discusión grupal del equipo, las consecuencias con sus razones. Se fija qué se dijo en otras entrevistas sobre el tema, etc.

También hay cosas contrarias. En un campo más reciente que hicimos en la Provincia de Buenos Aires, estábamos queriendo mirar la formación ciudadana, la cuestión de la formación en una cultura política, entonces pedimos información de aquellas escuelas que participaban dentro de la Provincia de Buenos Aires en la Comisión Provincial por la Memoria. Estudiantes que participaban del programa “Jóvenes y memoria” que busca reconstruir qué es lo que ha pasado en la Historia reciente, como una manera de discusión y de posicionamiento ciudadano. Buscamos una de esas escuelas y la incluimos en la muestra. Y cuando fuimos a la escuela, no aparecía el tema en la charla. Lo que creíamos que era un proyecto institucional fuerte y que nos habían dicho que se venía sosteniendo durante un tiempo, no funcionaba así. Finalmente, apareció encapsuladísimo en la experiencia de una profesora en particular que lo había hecho con un grupo pequeño de estudiantes pero que eso no había cobrado sentido o significación en la institución. Entonces aquello que había sido algo bastante importante en el momento de la selección, luego fue

variando y terminamos observando allí cosas de otro tipo porque, por ejemplo, estaba esa reflexión vinculada a la memoria del pasado traumático, pero después la escuela tenía muchas veces miradas muy estigmatizadoras hacia sus estudiantes. ¿Cómo se pega una cosa con la otra? Una reflexión crítica sobre el pasado traumático reciente y una mirada tan estigmatizadora sobre los jóvenes hoy. Ese tipo de cosas uno va haciendo en el ir y venir sobre los papeles, uno los mira mil veces y parece que no te dicen nada y al final encontrás algo pero porque estuvieron todas las veces anteriores.

PREGUNTA: A mí me preocupó como interrogante esto de las formas en las que se vinculan jóvenes y adultos. Si la investigación surgió en términos de reconocimiento, respeto y autoridad, qué valores los alumnos reconocen en el docente, llámese profesor o directivo, como figura de autoridad o referente, como alguien a quien hay que prestar atención.

RESPUESTA: Sí, nosotros preguntamos expresamente en las encuestas a los estudiantes quiénes son los adultos de referencia en la escuela, quiénes creían que eran aquellos en torno a los cuales se organizan las autoridades o a quiénes acudían cuando tenían un problema en la escuela, etc., esa era una pregunta frecuente. Nos encontramos cosas muy notables, por ejemplo, que uno de los cuestionamientos que los alumnos hacen fuertemente a la escuela es que los profesores no van, desafortunadamente de manera muy extendida. Y después conversando –porque hacemos una devolución a las instituciones con los datos que obtenemos de ella en particular a posteriori del campo– ante el enojo de esas respuestas, yo recuerdo remarcar el mensaje que les estaban dando esos estudiantes que criticaban de despreocupados y facilistas: que no les daba lo mismo que fueran o no a darles clase. Y también sobre la cuestión de lo justo, en qué medida una norma es considerada justa o no, y los estudiantes marcan cosas vinculadas con la arbitrariedad. Ellos dicen que está bien que ciertas cosas no se permitan, que lo que está mal es que se le permita a un curso y a otro no, o que se sancione o no dependiendo de quién haya cometido el error.

La pregunta sobre qué es lo justo en la escuela es una pregunta enorme, como la de la desigualdad, son preguntas que van a quedar abiertas siempre pero que es muy sano cada tanto detenerse a preguntarse por el grado de justicia que tienen las decisiones que se toman en la escuela. Creo que es como una pregunta de filo-

sofía política bien interesante. Las sociedades democráticas lo son porque tienen un andamiaje de ordenamiento, pero mantienen abierta la pregunta por la legitimidad del mismo. Lo deciden, lo resuelven, lo establecen, pero la pregunta sobre su legitimidad es una pregunta sobre la que uno puede volver permanentemente. Me parece que es un ejercicio sano. Y esto tiene que ver también con la cuestión de la noción de convivencia. Dentro de nuestro equipo, Lucía Litichever hizo una excelente tesis sobre los Consejos de Convivencia y estableció distintas maneras de impacto que tienen los procesos de configuración de los Acuerdos de Convivencia y de los Consejos de Convivencia en cada uno de los lugares. Hay otros en los que se habían hecho experiencias más interesantes, pero muchas veces se había ido desluciendo esta idea de la convivencia y era más bien la aplicación de un reglamento, donde el acuerdo de convivencia había sido gestado por las autoridades o por alguien que ellos encomendaban. O, a veces se tomaba el modelo de otra institución, pero que no cuadraba en esta institución o directamente era desconocido por los estudiantes. O existía el acuerdo de convivencia pero los estudiantes solo recordaban un papel que les habían pegado en el cuaderno el primer día sobre lo que ellos podían hacer y lo que no. Distintas cosas que iban apareciendo, pero sí, por ejemplo, la queja sobre el celular es una queja muy frecuente, si bien muchos docentes lo tienen prendido en el aula y sí contestan sus mensajes, no está bien visto en los estudiantes. O el respeto a los símbolos patrios por ejemplo, que también es una queja reiterada en la escuela, que se mide en los estudiantes pero no en los adultos que están en esa vinculación también, etc.

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE
"DOCUMENTO DE TRABAJO" DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- N° 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- N° 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- N° 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- N° 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- N° 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- N° 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- N° 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- N° 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- N° 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.

- N° 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- N° 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- N° 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA contra Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.
- N° 13 KESSLER, Gabriel. **Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia.** Noviembre de 2004; 26 páginas.
- N° 14 PALAMIDESSI, Mariano. **El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980).** Noviembre de 2004; 31 páginas.
- N° 15 CARLI, Sandra. **Infancia, Cultura y Educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina.** Marzo de 2005; 17 páginas.
- N° 16 RAVELA, Pedro. **Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos en Uruguay;** Junio de 2005; 39 páginas.
- N° 17 SOSA ESCUDERO, Walter. **Aproximaciones económicas y econométricas para la problemática educativa;** Julio de 2005; 22 páginas.
- N° 18 CAIMARI, Lila. **Usos de Foucault en la investigación histórica;** Octubre de 2005; 22 páginas.
- N° 19 CARLINO, Paula. **La escritura en la investigación;** Marzo de 2006; 38 páginas.

- N° 20 BEECH, Jason. **Las agencias internacionales, el discurso educativo y las reformas de la formación docente en Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado.** Agosto de 2006; 26 páginas.
- N° 21 SUASNÁBAR, Claudio. **Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955- 1976).** Agosto de 2006; 16 páginas.
- N° 22 ALLIAUD, Andrea. **La biografía escolar en el desempeño de los docentes.** Febrero de 2007; 24 páginas.
- N° 23 SVERDLICK, Ingrid. **La Investigación Educativa en el Marco de una Gestión de Gobierno en la Ciudad de Buenos Aires.** Abril de 2007; 26 páginas.
- N° 24 DUFOUR, Gustavo. **El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires.** Julio de 2007; 30 páginas.
- N° 25 CHENG, Kai-Ming. **Entendiendo la educación como una actividad humana.** Septiembre de 2007; 26 páginas.
- N° 26 ASTIZ, María Fernanda. **La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional.** Noviembre de 2007; 26 páginas.
- N° 27 BÖHMER, Martín. **De la crítica a la empatía: investigación sobre la enseñanza del Derecho en la Argentina.** Marzo de 2008; 16 páginas.
- N° 28 WILLGING, Pedro. **Métodos para el análisis de interacciones virtuales.** Julio de 2008; 39 páginas.

- N° 29 MEO, Analía. **“Se hace camino al andar”**: investigación cualitativa, desafíos y sorpresas. El caso de un estudio etnográfico sobre clases sociales e identidades en dos escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Octubre de 2008; 36 páginas.
- N° 30 SIMÓN, Javier. **Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso de conocimiento sobre educación en Argentina**. Diciembre de 2008; 25 páginas.
- N° 31 DI VIRGILIO, María Mercedes. **Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües**. Marzo de 2009; 41 páginas.
- N° 32 VELEDA, Cecilia. **La segregación educativa en el Conurbano Bonaerense: construcción de una problemática**. Mayo de 2009; 34 páginas.
- N° 33 RESNIK, Julia. **La trastienda de una comparación internacional. Perspectiva weberiana para el entendimiento de la globalización de la educación**. Julio de 2009; 35 páginas.
- N° 34 BUCHBINDER, Pablo. **Entre el impacto político y la historia de las universidades: una interpretación del movimiento reformista de 1918**. Septiembre de 2009; 42 páginas.
- N° 35 MANCOVSKY, Viviana. **La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase**. Diciembre de 2009; 39 páginas.
- N° 36 SCHRIEWER, Jürgen. **“Beruf”, “vocación”, “profesión” o modelos de interpretación equivalentes: representaciones simbólicas y organizaciones sociales**. Febrero de 2010; 30 páginas.

- N° 37 AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.** Octubre de 2010; 43 páginas.
- N° 38 BEECH, Jason. **Migraciones, políticas educativas y experiencias escolares: el caso de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid y Buenos Aires.** Junio de 2011; 39 páginas.
- N° 39 BENAVIDES, Aaron. **Hacer investigación comparativa en educación mediante el uso de bases de datos de fuentes históricas.** Agosto de 2011; 32 páginas.
- N° 40 GLEYSE, Jacques. **Las concepciones del cuerpo en los manuales escolares franceses de Moral e Higiene (1880 - 1975). El verbo y la carne.** Octubre de 2011; 36 páginas.
- N° 41 FIORUCCI, Flavia. **La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar.** Agosto de 2012; 27 páginas.
- N° 42 FURMAN, Melina. **La formación de los profesores de Ciencias para escuelas de contextos de pobreza: aportes teóricos y metodológicos acerca de una investigación realizada en escuelas medias de la ciudad de Nueva York.** Octubre de 2012; 42 páginas.
- N° 43 ARAUJO, Sonia. **Estrategias teórico metodológicas en el estudio de la Universidad.** Abril de 2013, 43 páginas.
- N° 44 MINVIELLE, Lucila. **El gobierno local de la educación y la participación ciudadana. Buenos Aires (1875-1905).** Mayo de 2013, 42 páginas.
- N° 45 SADOVSKY, Patricia y DUARTE, Betina. **Intercambios, influencias y tensiones en la relación entre una tesista y su directora. Relato de una experiencia.** Junio de 2013, 31 páginas.

N° 46 RIZVI, Fazal. **Las escuelas de élite en contextos de globalización: una etnografía global y multilocal.** Septiembre de 2013, 33 páginas.

N° 47 RAZQUIN, Paula. **El diferencial salarial docente y sus determinantes: un estudio sobre Argentina, Chile y Uruguay.** Abril de 2015, 35 páginas.

N° 48 MINVIELLE, Lucila. **La investigación aplicada en Educación: la oportunidad de acercar ciencia y práctica. Un recorrido por centros de investigación aplicada en Educación en los Estados Unidos,** Junio de 2015, 50 páginas.

N° 49 MARQUINA, Mónica. **La arena evaluativa: dos décadas de experiencia de evaluación universitaria en la Argentina,** Agosto de 2015, 39 páginas.

