XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Estudiantes frente a las escuelas secundarias en el AMBA. Explorando la experiencia estudiantil en interacción con las expectativas docentes y la propuesta institucional en un contexto de desigualdad.

Joaquín Elías Gatti Yapur.

Cita:

Joaquín Elías Gatti Yapur (2023). *Estudiantes frente a las escuelas secundarias en el AMBA. Explorando la experiencia estudiantil en interacción con las expectativas docentes y la propuesta institucional en un contexto de desigualdad. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/657



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

1. Introducción

Este trabajo se realizó en el marco de la cursada de la materia Sociología de la Educación, cátedra Gluz, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El trabajo de campo fue llevado adelante por estudiantes de la materia, incluido el autor, con la guía del equipo de cátedra en la selección y confección de guía de preguntas. En ese sentido reviste un carácter exploratorio de la situación, experiencial, en diferentes escuelas del Área Metropolitana de Buenos Aires durante principios de 2023.

La aproximación que aquí realizamos a esa situación parte del supuesto de una parte del supuesto crisis de la fuente institucional, basada en la asignación institucional del rol, de la autoridad pedagógica, de acuerdo a la definición de Bourdieu y Passeron (1981), en las escuelas secundarias. Así como, y a raíz de esta crisis en el marco de la masificación de la escuela secundaria, el problema que fue descrito por Dubet (2011) como crisis del programa institucional, que se refleja en la experiencia estudiantil en una subjetivación reticente al programa institucional del sistema escolar.

Utilizaremos como fuente una serie de entrevistas semi-estructuradas* realizadas a estudiantes y docentes de los últimos años de escuelas secundarias del Área Metropolitana de Gran Buenos Aires, durante el primer cuatrimestre de 2023. Las mismas están distribuidas con la idea de cubrir cuotas de diferentes tipos de escuelas a partir de una clasificación elaborada por el equipo de cátedra según el tipo de estudiantes que asisten (de elite, clase media o sectores populares) y el tipo de gestión (estatal o privada) de la institución. Para nuestro análisis retomamos principalmente las entrevistas que se encuentran en los extremos de la clasificación respecto del tipo de estudiantes que asisten, buscando reconstruir posibles espacios sociales homogéneos (Saraví, 2015) que constituyan un escenario de fragmentación de la experiencia escolar.

En una primera parte reponemos las nociones de doble arbitrariedad de la acción pedagógica y autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1981) porque entendemos que es útil para entender la diferenciación de éxitos en el trabajo pedagógico en diferentes contextos. Intentaremos discernir las estrategias docentes para la reconstrucción de la autoridad pedagógica (Tenti, 1984) (Abramowski, 2022) y sus expectativas sobre les estudiantes (Anyon,1999). No obstante, retomamos la crítica de Dubet (2011) a la forma de aproximación de Bourdieu y Passeron para hacer énfasis finalmente en la experiencia estudiantil como variable central en la que se manifiesta la

*se utilizará referencia explícita al tipo de escuela de la persona entrevistada sólo cuando no esté del todo claro en el texto

construcción de espacios escolares diferenciados (Saraví, 2015) a partir de contextos sociales diferentes que derivan en un impacto desigual de la crisis de autoridad pedagógica y diferentes expectativas docentes. Retomamos, para acerarnos a la experiencia escolar de les estudiantes, la perspectiva de lógicas de acción (Dubet, 2001 en Gluz et ali[2019]).

Desde esta perspectiva, de lógicas de acción, encontramos que los espacios sociales diferenciados que constituyen cada uno d ellos colegios y su entorno dan lugar a la predominancia de lógicas diferentes. Les estudiantes de colegios de clases populares, en principio, desarrollan una lógica estratégica con una apropiación instrumental de la propuesta escolar o incluso una lógica contestataria a la misma. Mientras tanto en los colegios públicos selectos o en colegios privados de alumnado de altos ingresos parece predominar una lógica de identificación con el colegio y su propuesta.

2. La masificación de la escuela secundaria en relación con la caída de la autoridad pedagógica y la adhesión al programa institucional

Retomando a Bourdieu y Passeron (1981) entendemos que la Acción Pedagógica es el ejercicio de una violencia simbólica sustentada en relaciones de fuerza sociales y que por lo tanto responde, directa o indirectamente, a la imposición y transmisión de la cultura de la clase dominante. En los sistemas especializados donde se desarrolla acción pedagógica, como el sistema educativo moderno, se impone una cultura arbitraria, así como también una forma arbitraria de comunicar y transmitir esta cultura. El ocultamiento de la arbitrariedad del contenido y la forma (que son arbitrarios respecto del sujeto al que se le imponen, no respecto de la cultura y las relaciones de fuerza en que encuentra su génesis) constituye, como en toda violencia simbólica, una condición necesaria para su ejercicio.

Los sistemas especializados para la imposición de esta arbitrariedad cultural, sostienen Bourdieu y Passeron (1981), requieren de un poder arbitrario igualmente oculto para su ejercicio: la Autoridad Pedagógica. La autoridad pedagógica escolar se sustenta entonces en el ocultamiento de que el sistema escolar impone una arbitrariedad cultural específica, adaptada a la cultura de las clases dominantes, a la vez que la imponen de una forma arbitraria, con unos métodos y formas arbitrarios.

Ahora bien, cuanto más alejada está la cultura impartida y la forma de transmitir de la cultura de quien recibe esa acción pedagógica tiene más posibilidades de aparecérsele arbitrario tanto el contenido como la forma y la autoridad que se la impone. Así la acción

pedagógica en sistemas especializados tiene mucho menos rendimiento cuanto más alejada de la arbitrariedad cultural original aparece de la cultura del hogar, dado que el ajuste entre ambas es menor.

De lo anterior se sigue que la masificación de la escuela secundaria, que incluye clases más alejadas de la cultura de la clase dominante en la escuela secundaria, tiene que surtir un efecto en el develamiento relativo de la arbitrariedad cultural impuesta y la autoridad pedagógica en tanto naturalización de la relación docente-alumno.

Sobre este problema Dubet (2011) señaló que Bourdieu y Passeron analizaban el fenómeno con una aproximación estadística que no alcanzaba a tomar registro de las experiencias de los y las estudiantes. Es decir, no se trata sólo de que la autoridad pedagógica aparezca como arbitraria frente a los alumnos y eso disminuya su efecto, sino que se trata de lógicas de acción diferenciadas de los y las estudiantes frente al sistema escolar. El autor sostiene la perspectiva de la experiencia estudiantil como una dimensión que, diferenciando relativamente entre clases, se desarrolla con lógicas más subjetivadoras como jóvenes frente a la escuela o más integradoras al paradigma escolar.

Ahora bien, esa experiencia estudiantil no se construye en la situación de cada estudiante retomado individualmente frente al sistema escolar en su conjunto, sino de cada estudiante frente a su escuela particular y su comunidad educativa particular. La masificación de la secundaria implica la inclusión de nuevas clases en la escuela secundaria y esto repercute, en nuestro país, en la diversificación de las instituciones en términos de clases. Para retomar esta dimensión, de la experiencia diferenciada entre instituciones, retomamos los aportes de Gonzalo Saraví (2015).

Gonzalo Saraví (2015) sostiene que existe una dimensión subjetiva de la desigualdad que en sociedades muy fragmentadas pueden entenderse como la experiencia de mundos absolutamente diferentes en una misma sociedad. Estas experiencias se asientan sobre condiciones de acumulación de desventajas o privilegios, respectivamente, pero constituyen también el proceso generador de desigualdad y de consolidación de la fragmentación social. En ese sentido desarrolla el concepto de exclusiones recíprocas “espacios de inclusión diferenciada y desigual, que coexisten y se repelen mutuamente, sin un espacio intermedio significativo de amortiguación.” (Saraví, 2015, p.36). Estos espacios a su vez tenderían a reforzar y constituir una desigualdad subjetiva, marcada por unas experiencias comunes dentro de cada mundo distinto, que redunda en una subjetivación diferente con mayor o menor grado de

desconocimiento de la desigualdad misma según lo separados que estos mundos estén. Este proceso da lugar a la construcción de lógicas de acción diferenciadas que funcionan en mundos de sociabilidad diferenciados que comparten valores diferentes, es el que consolida la desigualdad en fragmentación social. La masificación de la escuela secundaria en américa latina (Saraví, 2015) puede ser entendida como un proceso donde los diferentes tipos de escuela se constituyen en un eje central de esa diferenciación de experiencias entre los distintos estratos o clases sociales.

Intentando reconstruir experiencias estudiantiles y esfuerzos y expectativas docentes al entorno a ese eje diferenciador es que elegimos en utilizar principalmente entrevistas de escuelas que se sitúan en los extremos de este proceso. Las separamos por un criterio asociado al tipo de alumnos que concurren y no a las barreras de acceso, como la existencia o no aranceles, dado que la diversidad de instituciones al interior de las escuelas de gestión estatal y de gestión privada impide tomar esta condición como factor explicativo principal. Este criterio de separar las experiencias estudiantiles por escuelas, y no por alumnos, además de partir del esquema de fragmentación planteado por Saraví(2015) retoma la crítica de Dubet(2010) hacia Bourdieu y Passeron, al sostener que la diferencia de motivación no puede ser entendida únicamente como la prolongación estadística del hábitus familiar y su distancia a la arbitrariedad cultural dominante, sino que se constituye diferenciadamente en la posición del estudiante en interacción con la cultura juvenil, la cultura familiar y el programa institucional. En ese sentido partimos de la hipótesis de que esta subjetividad estudiantil tiene un componente de experiencia compartida y por ende la Crisis del Programa Institucional, descripta por Dubet, se manifiesta con diferente profundidad en las distintas instituciones.

3 Espacios escolares en el AMBA, orígenes sociales, la infraestructura pedagógica y la calidad educativa.

> “la experiencia biográfica de los jóvenes más y menos privilegiados, respectivamente, transcurre en diferentes espacios igualmente homogéneos y distantes entre sí (…) Este proceso de socialización, con escasas experiencias compartidas en espacios socialmente heterogéneos, se constituye en otra piedra angular del proceso de fragmentación social.” (Saraví, 2015 pp. 55-56)

Gonzalo Saraví entiende que existe una experiencia de mundos diferentes en su análisis de las universidades, pero también en su descripción de las secundarias en México. ¿Podemos entender a las escuelas del AMBA como mundos separados?

Para describir los “mundos distintos” Gonzalo Saraví (2015) nos habla de tres variables: nivel de Homogeneidad social, infraestructura pedagógica y calidad educativa. La homogeneidad social interna de las escuelas (en contraste con la heterogeneidad de la sociedad en que se insertan) constituiría un indicador de fragmentación en el sistema escolar. Sobre la composición social podemos decir que el nivel educativo de la familia de origen de les estudiantes de colegios de sectores populares entrevistados (Fichas: Hendrickse, Setton, Sanchez, Gomez) varía entre secundario y terciario completo, no incluyendo en ningún caso padres o madres universitarios/as. Sus descripciones de les estudiantes de su escuela varían entre destacar características postivas asociadas al buen trato y descripción de situaciones sociales adversas "muchos compañeros tal vez no tienen papá ni mamá"(E. Setton) y comparaciones con otros colegios de clase media que caracterizan como “menos humildes en todo sentido de la palabra"(E. Setton, escuela pública de sect. populares) o “Chetitos” (E. Sanchez, esc. privada religiosa de sect. populares). En general podemos decir que existe una homogeneidad relativa, pero, matizando la tesis de la fragmentación, si conocen gente de otros colegios. A su vez podemos asumir que les estudiantes que entrevistamos no componen la población más desventajada dentro de esos colegios, ya que se encuentran en los últimos años de la secundaria y tienen, su mayoría, madres con terciario completo.

Les docentes de este tipo de colegios describen al alumnado como "Pibes de Clase Trabajadora formal o clase trabajadora precarizada"(E. Lacunza, escuela estatal de sectores Populares) y haciendo alusión también a situaciones familiares desfavorables que a su vez les llevan a tomar tareas de cuidado “Se quedan a cuidar [a] todos los hermanitos” (E. Alessi, escuela estatal de sectores Populares). Tal es el perfil social que leen en estos colegios, en general percibido en las entrevistas como fuente de necesidades específicas en la tarea docente que no se darían en otros contextos.

Como contrapunto de composición social retomamos entrevistas a colegios públicos selectos de clase media y privados de elite. En los colegios privados de elite se percibe tanto en docentes (E. Fiume, esc. privada de elite) como en estudiantes (E. Mercuri, esc. privada de elite) una clara noción de que les estudiantes pertenecen a la clase alta. En colegios públicos de prestigio como el Colegio Nacional Buenos Aires les estudiantes entrevistados describen a sus compañeros como “buenos” (E. Gatti) e “inteligentes” (E.

Azcuy) incluso haciendo alusión a una diferenciación con los de otros colegios que serían menos inteligentes. Se trata de un colegio preuniversitario dependiente de la Universidad de Buenos Aires que tiene como requisito un examen de ingreso que actúa de filtro. Su arribo al mismo se relaciona, al igual que en el Colegio Mariano Acosta, con un elección fuertemente influenciada por la familia que a su vez comparte la cultura del colegio, con características como la excelencia y la participación política estudiantil (E.Gomez). En algunos casos cuentan con asistencia de generaciones anteriores al mismo. En definitiva, podemos decir que los colegios de elite componen un alumnado homogéneo en términos de clase donde el corte económico es más nítido. En los colegios selectos la elección relacionada a la cultura e ideología del colegio encubre un corte de clase que se expresa, retomando a Bourdieu y Passeron (1981), en su buena voluntad frente a las exigencias del colegio, en la cercanía suficiente a la cultura de la clase dominante (más en el preuniversitario Colegio Nacional Buenos Aires que en el Colegio Mariano Acosta).

Sobre la infraestructura pedagógica, que Saraví(2015) divide entre infraestructura física y recursos y estrategias pedagógicas. Contar con mayor y mejor infraestructura pedagógica constituye parte de un proceso de desventajas.

En cuanto a infraestructura material les docentes de colegios de sectores populares describen problemáticas como la falta de recursos (E.Lacunza) y directamente falta de pagos (E. De Lillo). Y en cuanto a estrategias y recursos pedagógicos los mismos mencionan en general cuestiones que refieren al propio impulso del docente por hacer más de lo que se le exige, pero como acción asilada y no acompañada por recursos a nivel institucional. El déficit edilicio no es exclusivo de colegios públicos (E. Strazzoni, E. Latorre) pero en colegios de elite o selectos, es un tema menor. Estos últimos a su vez cuentan con recursos simbólicos y “pertenencia” (E. Gómez, escuela pública selecta) más fuertes que sustentan la permanencia en la escuela.

En cuanto a la calidad educativa en este trabajo no desarrollamos las herramientas teóricas y metodológicas como para hacer una apreciación concluyente. Podemos inferir como esta es apreciada desde la experiencia de nuestros estudiantes y reconstruir por un lado colegios “difíciles” (E. Mercuri) y “Exigentes” (E. Gatti, E. Azcuy, colegio selecto) donde docentes y estudiantes valoran esta característica y en otro extremo colegios descritos como “Muy fácil” (E. Setton) donde entienden que no hay motivos para estudiar y ponen como meta obtener el título más que aprender, sin expectativas de que conocimiento recibido sea útil. No obstante, estos datos nos hablan de la percepción y la experiencia más que de calidad, y a su vez el hecho de que juzguen a una poco útil y

otra exigente vuelve a ser un factor que relativiza la idea de contextos absolutamente aislados. Los y las docentes señalan en los colegios de sectores populares la necesidad de reducir el contenido, y en los colegios de elite la necesidad de estar a la altura de la alta exigencia. Retomando la revisión crítica que hace Dubet de Boudoun ([1973] en Dubet, 2011) analizaremos más adelante la diferencia en la percepción de la utilidad del contenido escolar.
Encontramos entonces en los extremos sociales escuelas diferentes en cuanto al origen de sus alumnos la infraestructura pedagógica con la que cuentan y al menos la actitud frente a la calidad educativa, tanto de docentes como estudiantes.

4 Las expectativas docentes

Para Anyon (1999) las expectativas de les docentes influyen en las posibilidades que les estudiantes tienen para encontrar herramientas en la escuela y también en la disposición que estos tengan hacia la misma en términos de resistir o adherir a la propuesta escolar. En este sentido podemos decir que si el análisis de Bourdieu y Passeron (1981) muestra cómo la acción pedagógica tiene un éxito diferencial según la distancia cultural con la arbitrariedad cultural dominante, las expectativas docentes y su relación con la disposición estudiantil de las distintas clases sociales representan una dinámica de orden micro social que retroalimenta esta diferenciación. En definitiva el docente no imparte las mismas clases a estudiantes de diferentes orígenes sociales, sino que puede incluso acentuar el efecto de la distancia cultural sobre el trabajo pedagógico al rebajar las expectativas. Esta diferenciación de expectativas docentes entre escuelas puede ser leída como parte de la desigualdad de infraestructura educativa, al desplegar menos recursos pedagógicos por parte de les docentes, que redunda en una experiencia subjetiva desigual por parte de les estudiantes.

En las escuelas analizadas notamos que las expectativas de los profesores en las escuelas de sectores populares son bajas en cuanto a la cantidad y profundidad de contenido que es posible abarcar en ese contexto: "les cuesta mucho concentrarse (…) les cuesta profundizar"(…) "ya la palabra pensar no quieren saber nada" (E. Alessi, escuela pública de sectores populares). Algunes describen a les alumnes como malos estudiantes y se quejan de que "acá tenés que estar pidiendo 4 veces que saquen y abran la carpeta"(E. Lacunza, escuela pública de sectores populares) y en otros casos empatizan con situaciones sociales y familiares difíciles resignándose a no cumplir diseños curriculares que describen como “delirantes” (E. Lacunza, escuela pública de

sectores populares). Los describen, a su vez, como buenos o cariñosos "Los estudiantes son muy buenos"(E. De Lillo) destacando su calidez humana como complemento, contrapunto o compensación de su bajo rendimiento académico.

En las escuelas privadas de clase media los docentes tienden a percibir que el nivel académico de les alumnes es aceptable y su disposición también: "nivel académico bueno (…) no son alumnos que presenten dificultades de comportamiento"(E. Stazzoni, escuela privada de clase media). No obstante, en escuelas privadas subvencionadas donde los alumnos son de un nivel socioeconómico más bajo vuelve a aparecer el cariño como valor principal y quejas sobre el comportamiento y el “caos” (E. Latorre) que aparece en la escuela.

En el otro extremo el docente de una escuela de elite cuya entrevista retomamos describe su trabajo como una tarea sobre la cual hay altas exigencias entre las cuáles se cuenta con que los alumnos están acostumbrados a actividades innovadoras que le exigen “estar actualizado para ellos” (E. Fiume, escuela privada de elite). En los colegios públicos selectos notamos en las entrevistas (E. Gatti, E. Azcuy) a estudiantes de uno de estos colegios, el Colegio Nacional Buenos Aires, que entienden que "hay que estudiar mucho para poder mantenerse bien"(E. Azcuy, CNBA) situación a la que adhieren y valoran positivamente como parte de la cultura del colegio. Esto podría lo que Dubet (2011) señala cuando afirma que el mundo de los herederos (por la obra de Bourdieu) es algo que funciona en unos pocos liceos nacionales de prestigio en Francia. Es decir, que esos liceos, como en alguna medida los colegios públicos selectos del AMBA, tienen una cultura en la que la adhesión al programa institucional continúa mucho más vigente y logra sobreponerse con éxito al contrapeso de la cultura juvenil.

En síntesis, en cuanto a las expectativas docentes, podemos observar que existe una clara diferencia al menos entre los colegios públicos de sectores populares y algunos privados subvencionados respecto de los colegios selectos o de elite, ya sean de gestión estatal o privada. En los primeros las expectativas respecto al rendimiento escolar tienden a ser más bajas restringiendo el contenido y adaptándolo para que sea más corto y más fácil, mientras que en los otros por el contrario estar a la altura de alto nivel académico que exige la institución es un ordenador de la tarea docente y se entiende que la disposición de les estudiantes responde a ello. En el caso del colegio privado de elite (E. Fiume) la noción de innovación constante aparece como parte de las exigencias particulares del trabajo docente.

5 La reconstrucción de la autoridad pedagógica

La crisis del programa institucional que Dubet (2011) describe tiene que ver con la caída del rol maestro – alumno dentro de la institución como sustento suficiente de la autoridad. Esta crisis debe entenderse en un contexto de masificación que Tenti(2007) considera que pone en entredicho la idea de que en la secundaria el docente debe centrarse en su materia y el alumno adaptarse a ello. Este funcionamiento, que tenía que ver con una diferenciación jerárquica por exclusión (Dubet, 2011) de amplios sectores sociales que ya no existe, garantizaba un estudiantado medianamente homogéneo y relativamente dispuesto. En este nuevo contexto les docentes actúan como performers (Tenti, 2007) de una nueva situación, obligados a, mediante la motivación de les alumnes, crear y recrear permanentemente las condiciones de su autoridad pedagógica. Esta situación se manifiesta claramente en las escuelas de clases populares donde se vuelve necesaria una "Empatía con el entorno"(E. Alessi). Hay dos actitudes que buscan esa adaptación y motivación de les estudiantes: a) el despliegue de un carácter "firme pero humilde" (E. Lacunza) o firme con "dulzura" (E. Alessi) para generar un vínculo con les estudiantes. b) la reducción o adaptación de contenido y la metodología a cada curso considerando que "cada uno es un mundo aparte" (E. De Lillo)

Por el contrario en el colegio de elite aparecen las características mencionadas de "Flexibilidad e innovación" (E. Fiume) como aspectos del oficio docente vinculados a la alta exigencia del colegio que los alumnos, sus familias, comparten. No se trata de una flexibilidad para considerar situaciones familiares o sociales desfavorables como en los colegios de clases populares, sino para adaptarse, junto con les estudiantes, a los tiempos que corren. Esto coincide con la valoración de buenos docentes a aquellos que son justos en los colegios selectos, más que a los que son flexibles en términos de contenido "si veía que vos hacía lo que tenías que hacer y te dedicabas no te iba a bajar la nota"(E. Azcuy). En definitiva ambos son colegios donde la legitimidad del rol, apoyado en el prestigio institucional, parece aún ser suficiente para sustentar la autoridad pedagógica, en tanto el docente logre "estar a la altura" (E. Fiume). Detrás de ese "estar a la altura" podemos suponer que la relación comercial establece un mayor peso de las exigencias familiares en los colegios privados respecto de los públicos, cuyo prestigio institucional no se somete al escrutinio del mercado anualmente.

La idea del docente como alguien que debe darlo todo, esforzarse más allá de las meras exigencias de la tarea acompaña a los orígenes de la profesión (Abramowsky, 2022) no obstante esta se traduce en algunos casos a las exigencias del rol institucional y en

otros a las exigencias de contención emocional y adaptación constante a les alumnes. En ese sentido encontramos una diferencia entre colegios donde el foco hacia el cual el docente orienta su actividad performática es la cultura institucional con que se identifica al colegio, ya sea como exigente, politizado o innovador; y colegios donde esta se orienta hacia las necesidades concretas de les estudiantes referidas a su situación desfavorable o su resistencia a la propuesta escolar.

6 Lógicas de acción de les estudiantes en secundarias del AMBA

La perspectiva de Dubet (2001 en Gluz et ali[2019]) esquematizada por Gluz (Gluz, Rodriguez Moyano y Rodrigo, 2019) nos permite establecer que la experiencia estudiantil está marcada por tres lógicas de acción frente a la escuela que a su vez componen la dimensión subjetiva de la desigualdad (Saravi,2015) Estas son:

a) *Lógica de la integración*: los sujetos construyen una identidad consistente vinculada a un orden escolar estable.

b) *Lógica Estratégica*: se acatan las normas escolares en función de objetivos, como obtener el título u otros, donde el contexto social interviene como mercado de valoración.

C) Lógica de subjetivación: prima la autonomía del sujeto, y su capacidad de substraerse de la lógica estratégica o de integración. Aquí se insertaría lo que Dubet identifica como la primacía de la cultura juvenil frente al programa institucional.

En las escuelas de clases populares encontramos que existe una experiencia instrumental, de lógica estratégica, donde les estudiantes la describen como "una herramienta necesaria para la vida, para el laburo" (E. Setton) aunque también entienden que hay una desvalorización del mismo: "ahora el título secundario está quedando corto"(E. Setton). En la actitud de algunes encontramos que esta lógica instrumental se centra en la obtención del título y no el aprendizaje "yo no estudio pero si estudiara tampoco creo que habría una gran diferencia (…) si querés trabajar te sirve tener el secundario pero sólo tener el secundario" (E. Sanchez). También aparece una lógica de subjetivación contestataria a la propuesta escolar "[para] la gran mayoría de los pibes su profesor ideal es que no te haga hacer nada"(E. Setton) que tiene su correlato en la búsqueda de una actitud de reconocimiento de esa subjetividad por parte de les docentes "tal vez el tipo que te sepa escuchar, que sea un caso distinto para cada alumno"(E. Setton). También existen dentro de la escuela pública quienes adhieren más

fielmente al proyecto escolar "nos da muchas herramientas para el futuro (…) ahora no las vemos"(E. Hendrickse). Estas citas deben comprenderse como provenientes de estudiantes que efectivamente llegaron a los últimos años de secundaria y, en casi todos los casos, tienen una madre con un terciario completo (Fichas, Setton, Sanchez, Hendrickse). La lógica estratégica preponderante tiene que ver con un intento de estudiar lo menos posible para conseguir un título que ven como necesario para afrontar la vida laboral o una carrera universitaria, también como herramienta laboral. Ninguno de les estudiantes de estos colegios describe actividades cotidianas fuera del horario escolar, de hecho se quejan de la carga horaria (E. Hendrickse). Tampoco parecen encontrar en su colegio en particular algo central y positivo de su identidad, la única menciónes son comparación con otros colegios de nivel socioeconómico más alto. Esto último debe matizarse como los resultados de entrevistas de corta duración que pueden no haber indagado profundamente en el aspecto identitario.

En los colegios selectos y de elite encontramos una intención de integración al proyecto escolar y sus normas "A parte de ser una obligación es necesaria (…) Yo no podría vivir sin hacerla, te abre oportunidades para el futuro"(E. Mercuri, colegio de elite). Como vemos esta acción integradora también se asocia a una lógica estratégica. Cuando se les pregunta por la utilidad de la secundaria responden también "quiero tener un futuro bueno" (E. Azcuy, Colegio Selecto). Pero hay un factor que en los colegios selectos aparece nítidamente que tiene que ver con una identificación con el colegio y su proyecto institucional, su exigencia académica, su cultura política. Les Estudiantes describen a la secundaria como un lugar para "Crearte como la persona que vas a ser" (E. Gómez Colegio Selecto) donde hay "mucha exigencia" (E. Gatti, Colegio Selecto), la cuál es valorada como un rasgo positivo y construye el significado de ir a ese colegio. Sobre la cultura política encontramos una estudiante que reivindica entre los motivos de su llegada a la escuela "por mis amigos y porque tenía centro de estudiantes"(E.Gomez), dando cuenta de una cultura política compartida. En particular ese colegio, el Mariano Acosta, es descrito a lo largo de la entrevista como asociado a la cultura política progresista. En el Nacional Buenos Aires un estudiante dice sobre sus compañeros "conociendolos mejor (...) todos son buena gente además muy inteligentes" (E. Azcuy), mostrando una identidad positiva asociada a la pertenencia al colegio. El último entrevistado citado insiste varias veces con la inteligencia como rasgo que caracteriza a quienes asisten a ese colegio y como algo asociado a la alta exigencia y el valor que implica haber elegido ese colegio, que es el colegio público secundario más prestigioso y el más antiguo del AMBA.

Esto último, la fuerte identidad escolar que alimenta una lógica de integración, podría indicar la existencia de un factor de diferenciación de experiencia que Saravi (2015) propone como importante: el lugar que ocupa la escuela secundaria en el mundo de la vida de les estudiantes de las escuelas de diferentes clases sociales. El autor propone que, en los extremos de la fragmentación social, existe una escuela acotada, a la que los sectores populares asisten como una actividad más de su vida, y una escuela total (Saravi, 2015), que configura el conjunto del mundo cotidiano y de sociabilidad de los estudiantes de clases medias altas y altas.

Observamos que una estudiante de un colegio privado de elite describe su colegio como “una burbuja” (E. Mercuri), una alumna de colegio público selecto encuentra entre las motivaciones de elección del colegio el sentido de pertenencia (E. Gómez). Esta pertenencia, como mencionamos, se puede asociar a una cultura política "había un profesor que es de cívica que está en contra de lo que la mayoría piensa en el acosta"(E. Gomez) y en los colegios privados de elite está más probablemente asociado a una comunidad confesional pero también al nivel socioeconómico de "gente que muestra la plata"(E. Mercuri).

Las escuelas estatales y privadas de sectores populares donde les profesores describen que les estudiantes “se quedan a cuidar a los hermanitos” (E. Alessi) representan el otro extremo de esta situación, más cercano a la escuela acotada (Saraví, 2015). En estas escuelas la llegada de les estudiantes es menos intencional y se da muchas veces por sorteo (E. Hendrickse), otras veces como segunda opción al no poder sostener la cursada en una escuela técnica (E. Setton) o incluso desconocen cómo llegaron “no sé cómo llegué” (E.Sanchez). Lo cual se corresponde a su vez con una percepción del colegio como un lugar donde no se quiere permanecer demasiado "hay un desinterés por el estudio (...) en gran parte es por la carga horaria"(E. Hendrickse) y con una valoración negativa del mismo por su infraestructura "no conozco otras escuelas pero sé que en el Evagélico tienen más de todo"(E. Sanchez) y su calidad académica “medio atrasado”(E. Setton).

5 Conclusión

En el presente trabajo buscamos explorar la relación entre la masificación escolar, la crisis del programa institucional (Dubet, 2011) y la dimensión subjetiva de la desigualdad (Saraví, 2015) en el contexto escolar de las secundarias del AMBA. Nuestros resultados, que revisten un carácter exploratorio, muestran que existen

contextos de relativa homogeneidad social en las escuelas estudiadas y grandes diferencias de infraestructura pedagógica física y del despliegue que les docentes pueden hacer de recursos educativos. Siempre teniendo en cuenta que tomamos adrede los dos extremos del continuo de escuelas posibles, las selectas y elite por un lado y las de sectores populares por el otro.

En este contexto las expectativas docentes sobre los estudiantes (Anyon, 1999) son un factor determinante de la dimensión subjetiva de la desigualdad que aparece claramente reflejado en cómo se adaptan los y las docentes a sus estudiantes. En unos casos tienden a reducir y rectortar el contenido, como sus expectativas de rendimiento, y en otro caso tienden a buscar la innovación y la mejora contínua, o al menos la alta exigencia. Fruto de esto la activdad del docente performer (Tenti, 2007) se orienta en un caso a una promesa institucional y en otro hacia la adaptación a un contexto social desfavorable.

A esta diferencia de condiciones y de expectativas se agrega una diferencia en el lugar en que les jóvenes ponen a la escuela en su vida, que a su vez se encuentra asociado a cierto sentido de pertenencia. Es probable que este último factor, junto con la cercanía cultural, sea relevante en que la crisis del rol maestro – alumno no sea tan importante para colegios de elite y selectos como lo es para los colegios de sectores populares. La fuente institucional de la autoridad pedagógica, típica de la escuela como institución moderna, parece estar más intacta en los colegios selectos de las clases mas privilegiadas. Probablemente las apuestas familiares y la identificación con el colegio y su comunidad (que puede tener una distinción cultural, confesional o política) fortalecen las lógicas de integración al proyecto escolar, más allá de lo meramente instrumental.

En definitiva, lo que nos muestra esta exploración preliminar es que si existe una experiencia de homogeneidad social relativa al interior de las escuelas secundarias estudiadas esta se materializa en gran parte en la valoración que les estudiantes hacen de su propia escuela como un lugar al que valoran pertenecer o, por el contrario, del que se quieren diferenciar. Pero esta diferenciación, que ejercen les estudiantes de sectores populares, no es sólo la de una cultura juvenil diversa que no puede ser contenida o encasillada en la moderna institución escolar, sino que también es una diferenciación respecto de una institución a la que valoran con un signo negativo, como incapaz de cumplir sus expectativas. Las personas que entrevistamos están en los últimos años de la secundaria y, en los colegios de clases populares, buscan despegarse de ese contexto social desfavorable materializado en un colegio con signo negativo por la percepción de la calidad de su formación. Su contracara es la fe en el

futuro y en la formación que tienen quienes estudian en colegios selectos o de elite. Encontramos un sentido de pertenencia que se asocia a valores de excelencia, de comunidad y de autosuperación volcados en el colegio. Estas lógicas de acción tan marcadamente diferentes nos permiten matizar la crisis del programa institucional en las escuelas de elite o selectas.

La idea de fragmentación absoluta, como uno de los extremos teóricos desarrollados por Saraví (2015) no parece ser la realidad completa de estudiantes que pueden compararse con otros colegios y situaciones que conocen. En esas comparaciones los y las estudiantes de sectores populares tienden a rebajar el status de su propio colegio. Esto último nos deja, como telón de fondo de esta exploración, la pregunta sobre si las lógicas de acción tan diferentes entre unos y otros no responden, en alguna medida y aparte de la diferencia de identificación con la comunidad educativa, a una similar exigencia social puesta a funcionar frente a instituciones y contextos que tienen distinto signo. Esta pregunta, que excede al presente trabajo, la dejamos abierta a ser rebatida y revisada.

Bibliografía:

ABRAMOWSKI, Ana (2022). “Darlo todo”. La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI; En ANAPIOS, Luciana y HAMMERSCHMIDT, Claudia (Coords.), Política, afectos e identidades en América Latina, Buenos Aires: CLACSO. (pp. 383- 404).

ANYON, Jean (1999). “Clase social y conocimiento escolar”; en FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Sociología de la Educación. Barcelona: Ariel (pp. 566-592).

BOURDIEU, Pierre (1991) La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus. (pp. 122-165).

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1981). La reproducción. Barcelona: Laia (pp.40-71)

CASTEL, Robert (2004). Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social, Buenos Aires: Topia. (pp. 21-38)

DUBET, François (2011) La experiencia sociológica. Gedisa. (pp. 61-84)-

GLUZ, Nora; RODRIGUEZ MOYANO, Inés y RODRIGO, Lucrecia (2019) “Entre las políticas de “inclusión” y la igualdad meritocrática de oportunidades. Experiencia estudiantil en escuelas técnicas en contextos de crisis de los modelos de justica escolar”. En: Identidades, Revista del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia (pp. 22- 42).

SARAVÍ, Gonzalo (2015). Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. México: FLACSO (pp. 25-112)

TENTI FANFANI, Emilio (1984).“La interacción maestro-alumno: discusión sociológica”. En: Revista Mexicana de Sociología, AÑO XLVI n°1, México, Enero-marzo. (pp. 161-173).

TENTI FANFANI, Emilio (2009)“Notas sobre la construcción social del trabajo docente”. En: VELAZ DE MEDRANO C. y VAILLANT D (comps.) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI/Fundación Santillana. (pp.39-49).