

¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate

Inés Dussel*

Resumen

En este artículo proponemos revisar el papel de la escuela en la producción y reproducción de la desigualdad social. Basándonos sobre una investigación realizada entre 2005 y 2007 en veinticuatro escuelas medias de Ciudad de Buenos Aires, Gran La Plata, Provincia de Neuquén y Provincia de Salta, y centrándonos en entrevistas a directivos de las escuelas, tomaremos cuatro ejes de análisis: la percepción de los nuevos sectores sociales que se incorporan a la escuela secundaria y el cambio de funciones educativas; la oposición entre "ellos" (los alumnos y sus familias) y "nosotros" (los adultos, el sistema escolar); el surgimiento de la expresión y los derechos como nuevos contenidos formativos; y la definición de horizontes para la acción escolar. En esas cuatro dimensiones, buscaremos identificar cómo aparece la desigualdad social, y debatiremos si ella no es, a su vez, producida también desde la escuela media.

Palabras clave: Escuela media – desigualdad – reproducción – sociología de la educación

Abstract

This article explores the role of schools in the production and reproduction of social inequalities. It is based upon an empirical research conducted between 2005 and 2007 in twenty-four secondary schools located in the city of Buenos Aires, the surroundings of La Plata, the southern province of Neuquén and the northern province of Salta. It focuses on the findings

* Área de Educación, FLACSO/ARGENTINA (idussel@flacso.org)

from interviewing school principals. The analysis runs through four axes: how the inclusion of new social groups, particularly marginalized groups, is being perceived, and how it is changing the functions and operations of secondary schools; how the opposition between "them" (students and their families) and "us" (adults, school system) is played out; how the teaching of communication and expression and the language of rights appear as new formative contents; and how particular horizons for school actions are defined and envisaged. In these four dimensions, the article will seek to identify how social inequalities are being thought in the educational setting, and will inquire whether they are also being produced, and not only reproduced, by the school system.

Keywords: secondary schools – inequalities – reproduction – Sociology of Education

Introducción

La cuestión de la producción y la reproducción de la desigualdad ha sido profusamente estudiada y debatida (cf. Fitoussi y Rosanvallon, 1997; Hirschman, 1981; Fitoussi y Savidan, 2003, entre muchos otros). También ha sido analizado el papel que juega la educación en la reproducción de las desigualdades sociales (cf., para el caso argentino, Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Feijóo, 2002; Tedesco, 2005). En general, se coincide en señalar que el sistema escolar se organiza en segmentos o fragmentos que reflejan los sectores sociales que reciben, cumpliendo una función de "distribución social" (Dubet y Martuccelli, 2000) y de legitimación de los "destinos" sociales que corresponden a cada grupo de origen.¹

Menos estudiado ha sido, en cambio, el papel que las escuelas juegan, más o menos activamente, en la producción de las desigualdades sociales y culturales. ¿Es la escuela secundaria meramente un canal de transmisión de lo que recibe? ¿Qué lugar le cabe en la oferta de otras posibilidades sociales y culturales? ¿Puede hacer algo para torcer lo que se percibe como "destinos sociales"? ¿Qué universo simbólico y material ofrece a los estudiantes de distintos grupos sociales?

Estas preguntas, además está decirlo, no tienen respuestas fáciles ni universales. Lo que nos interesa es promover un debate, con argumentos que se apoyen en investigaciones, sobre qué está haciendo la escuela media hoy en relación con la desigualdad. Para ello, nos basaremos sobre los resultados, todavía parciales, de una investigación realizada en los años 2005 y 2007 sobre escuela media y desigualdad que buscó indagar estas cuestiones en cuatro jurisdicciones de la República Argentina: Ciudad de Buenos Aires, la zona urbana y suburbana de La Plata (Provincia de Buenos Aires), la Provincia de Neuquén y la Provincia de Salta.² Si bien el material de campo incluye encuestas y observaciones de clase, así como registros filmicos, en esta ocasión nos centraremos en las entrevistas a directivos de las escuelas, que proporcionan algunas claves importantes para entender la configuración de la desigualdad en el ámbito escolar. En primer lugar, analizaremos el nivel medio en sus tradiciones históricas y en sus transformaciones recientes, que creemos tienen un peso explicativo a la hora de mirar el papel de la escuela en relación con las desigualdades. A continuación, nos ocuparemos de las percepciones de los directores, actores claves del proceso educativo y suerte de "voz autorizada" de la escuela, que señalan posibilidades y límites de la acción escolar en el contexto actual.

La escuela media argentina: el peso histórico de la desigualdad

Cuando se analiza la relación entre desigualdad y escuela media es importante volver a visitar la historia del nivel secundario ya que proporciona algunos elementos estructurantes de la organización escolar, de sus mitos fundantes y de su imaginario, que están todavía vigentes (cf. Tenti, 2003, entre otros estudios). Esa historia constituyó una suerte de gramática o núcleo duro escolar (Tyack y Cuban, 1995), que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo xx.³

Entre los elementos de esa gramática o matriz que perduraron, pueden destacarse la organización centralizada del nivel que hasta 1992 dependía, en gran parte, del Ministerio Nacional de Educación;

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

Veamos, a modo de ilustración, los recuerdos de Florencio Escardó sobre sus días en el Colegio Nacional de Buenos Aires. En ellos, la escuela aparecía como un espacio rígido, casi carcelario, que permitía confrontar, oponerse, y también reconocerse o proyectarse en ese espejo de diferenciación e identificación que constituye la subjetividad adolescente (Kancyper, 2003). Estar obligados a estudiar, cumplir estrictos horarios y realizar innumerables tareas escolares, hacía que muchas veces a Escardó y a sus compañeros la vida escolar les pareciera "insostenible" (Escardó, 1963: p.32). La sensación de ser "muchachos disfrazados de hombres", de desconsideración del momento vital de la adolescencia y de total separación de la vida contemporánea en condiciones vividas como encierro, coexistía con un sentimiento de pertenencia a un espíritu distinto, superior, destinado a grandes tareas.⁴

La noción de educar para la distinción y la jerarquía social se mantuvo presente, aun cuando las aulas se poblaron de alumnos que no pertenecían ya a la élite, y cuando las formas de distinguirse y de relacionarse habían cambiado profundamente. Sin embargo, vale la pena preguntarse, ¿cuánto de esta matriz sigue vigente, y cuánto se ha transformado? Las imágenes que plantea Escardó ya no parecen corresponderse con las escuelas secundarias argentinas que hoy conocemos, por lo menos en su gran mayoría. Aunque algunas escuelas siguen aferradas a ciertos rituales y pautas disciplinarias rígidas, no se

percibe, por lo general, que la escuela sea sentida como una institución carcelaria, ni que las autoridades o los horarios sean totalmente inflexibles. Distintos estudios (Tiramonti, 2004; Gallart, 2006) enfatizan las características de negociación singular que se establecen en cada escuela en particular. Al mismo tiempo, hay que destacar que sí se mantienen algunas características como la organización curricular enciclopédica y fragmentaria o una estructura institucional que parece poco adecuada para las tareas que hoy toca resolver. Y, también, que otras características se resignifican, como la separación entre la escuela y las familias o entre la cultura escolar y la vida contemporánea.

Quizás sea este desfase entre organización institucional y curricular, por un lado, y formas de relación, de autoridad y horizontes de expectativa, por otro, lo que cause más problemas y lo que le da más complejidad a la escuela media actual. Ello se pone en evidencia en las alarmantes cifras de abandono interanual y de repitencia que tiene el nivel medio. Datos de Jujuy y de Catamarca, obtenidos de las páginas web de los ministerios provinciales -de los pocos que hay disponibles para el público- señalan que el abandono interanual fluctúa entre el 15 y el 18%, mientras que la repitencia oscila entre el 31 y el 38% en promedio. Esto quiere decir que hay escuelas en las que seguramente el nivel de repitencia o de deserción es cercano al 70 o al 80%. El hecho de que estas cifras no resulten todavía suficientemente escandalosas como para incitar a la acción a distintos niveles de la política educativa y de la iniciativa social, señala que hay alguna continuidad con las tradiciones heredadas de la escuela media, relativas al carácter preparatorio de la escuela para los estudios superiores y para un sector más restringido, que todavía sigue teniendo fuerza.⁵

Por otro lado, hay cambios en la gobernabilidad e integración del sistema que configuran nuevas pautas de diferenciación y de desigualdad. La segmentación ya no se organiza solamente por sectores socioeconómicos diferenciados, sino que también se explica por el surgimiento de perfiles institucionales muy diversos, que se caracterizan, entre otros aspectos, por ideologías institucionales, estilos de gestión y capacidad de movilizar "capital social" marcadamente disímiles.

Así, las líneas de clivaje y de distinción parecen organizarse de forma muy distinta a la que lo hacían anteriormente, en la época de

Escardó y en otras, en que las modalidades bachillerato, comercial y técnica remitían a saberes y sectores sociales diferenciados, y cuando la presencia de "colegio central" versus "colegio de barrio" hablaba de jerarquías y lugares claramente definidos. Incluso la diferenciación entre instituciones religiosas y no religiosas aparece hoy menos clara (Tiramonti, 2004; Ocampo, 2004); y las instituciones privadas reconocen nuevas jerarquías y perfiles que ya no son los que se asociaban término a término con ideologías o afiliaciones religiosas (Del Cueto, 2004). Habría que ver, también, en este "borramiento" de la diferenciación rígida, un efecto de transformaciones más generales de la sociedad y la cultura, que ya no se organiza en forma "sólida" sino "líquida" y fluida (como dice Zygmunt Bauman), y donde las topografías de adentro/afuera explican muy poco acerca de la velocidad, la mezcla, la hibridación y la inmediatez que se dan en los tiempos de la globalización. Estos cambios también se ponen de manifiesto en la organización de las instituciones educativas, sometidas a negociaciones, cuestionamientos, fluctuaciones y movilidades que antes no conocían (Dubet, 2002).

La "autonomía de hecho", entonces, está atravesada por nuevas líneas de diferenciación y desigualdad, por nuevos ritmos y topografías. Pero también hay otro elemento a considerar en estos cambios: es la propia idea de "sistema educativo", ese aspecto tan central que permitía sentirse parte de algo más grande, más general y con una orientación definida, lo que parece estar redefiniéndose. Nuevamente, hay que señalar que este no es un fenómeno sólo argentino: las instituciones occidentales, en sus pautas y formas de organización, hoy se identifican más con las redes y los flujos de información que con rígidos sistemas "top-down", verticalistas y centralizados (Viñao Frago, 2002). Pero sí hay algunos elementos más autóctonos que le dan otra dimensión a este "borramiento" del horizonte sistémico, y que tienen que ver con la reestructuración de la autoridad política del Estado y con la crisis de gobernabilidad de las instituciones en nuestro país. Como señala Cristina Davini en un análisis reciente sobre la formación docente en Argentina, en las representaciones de los docentes se piensan las "soluciones" y alternativas a los problemas educativos en términos individuales y casi excluyentemente desde la

institución en la que a cada uno le toca trabajar (Davini, 2005). La perspectiva de integración sistémica aparece desdibujada, y las ideas y acciones de los actores aparecen limitadas por lo que la institución parece estar en condiciones de hacer. Las unidades, ya sean individuos o instituciones, parecen concentrar todo el peso de las decisiones y la responsabilidad de las elecciones y los resultados. No es de extrañar que las demandas que se le formulan a la escuela tengan horizontes más cercanos, y menos ambiciosos.

Los efectos de estos cambios todavía no logran comprenderse del todo. Se habla de fragmentación y de multiplicidad de sentidos, de desintegración sistémica, pero no queda claro si la escuela media ha perdido toda capacidad de impactar sobre las conductas y creencias de los alumnos, si hay tantos sentidos como escuelas funcionando, y si los viejos mandatos han declinado en su eficacia enunciativa, esto es, en su potencia para organizar las percepciones y valoraciones de los sujetos. La pregunta que surge muchas veces es: ¿tiene sentido todavía hablar sobre "la escuela media"? Tanto como indagar sobre qué entendemos por desigualdad, habrá que detenerse en lo que entendemos por "escuela media". Lo que estábamos acostumbrados a reconocer bajo ese término no necesariamente engloba el tipo y la multiplicidad de experiencias que hoy tienen lugar en las escuelas concretas. A continuación, presentaremos algunos resultados de la investigación que dan cuenta de estas distintas experiencias escolares.

Las escuelas medias desde la perspectiva de los actores: socialización y producción de horizontes

Convocar a la perspectiva de los actores es un paso que requiere ciertos recaudos. En la investigación social, suele oponerse la perspectiva cuantitativa (aparentemente más objetiva, preocupada por las regularidades generales y distante de los sujetos sociales) a la cualitativa (cercana a los actores y atenta a las singularidades). Ambas perspectivas tienen sus ventajas y sus desventajas. En nuestro caso, nos interesa recuperar los resultados de entrevistas cualitativas, realizadas mediante cuestionarios semi-estructurados, porque creemos

que aportan perspectivas valiosas para comprender la realidad de las escuelas hoy. Ello no implica ignorar las limitaciones que tienen las metodologías de investigación. En el caso de la entrevista, puede considerarse un "género" en el que la autenticidad aparece mediada por múltiples elementos, entre ellos la experiencia de entrevistas mediáticas y el uso y abuso del testimonio personal como perspectiva de narración de sí mismo (Arfuch, 1998). También podría mencionarse otra limitación intrínseca, que es la comprobada tendencia de los entrevistados a declarar como propias las opiniones que creen convenientes y compartidas por la mayoría. Este fenómeno, que muestra el peso de la cultura sobre el individuo y que es conocido como "deseabilidad social" (Corbetta, 2003), explica posiblemente parte de la apreciación personal al referirse a instituciones y prácticas tan valoradas socialmente como la escuela y la educación en general.

En el caso de los directivos, además, acostumbrados a asumirse como "voz oficial" de la escuela, como portavoces ante la comunidad escolar y ante la sociedad, ese efecto de deseabilidad podría pronunciarse. Al mismo tiempo, considerando lo mencionado anteriormente sobre la autonomía de hecho y sobre la multiplicidad de experiencias educativas, es posible esperar una mayor variedad en las respuestas ya que los directores han sido promovidos a ocupar un rol predominante en la vida de sus instituciones ("ponerse la institución al hombro", como muchos de ellos dicen) y a imprimirle un sello personal a su gestión.⁶

Nos interesa a continuación presentar sus opiniones en torno a cuatro grandes temas que parecen estructurar la vida cotidiana de las escuelas, y que hablan del papel que asumen en relación con la desigualdad social y cultural. Esos temas son: el reconocimiento de los nuevos sectores sociales que asisten a la escuela, y los efectos que eso tiene sobre las funciones educativas; la oposición entre un "ellos" (los alumnos, los adolescentes) y un "nosotros" (los adultos de la escuela), percibida como oposición social y generacional; la cuestión de la expresión y los derechos como nuevos elementos de la formación del nivel medio; y finalmente, los horizontes de la acción educativa en general.

a. La cuestión de los nuevos sujetos y el asistencialismo

Como se ha señalado anteriormente, las escuelas se poblaron de sectores sociales que antes no accedían a las escuelas. Los testimonios de los entrevistados son claros al respecto, y, si bien describen situaciones conocidas, no dejan de provocar estupor y dolor. Dice un director:

"Al turno mañana viene el grupo donde más se preocupa la familia (...). A la tarde quizás haya más de los necesitados, que tienen el problema de que, si son dos hermanos, por ahí tiene que usar uno las zapatillas y entonces el otro no va a la escuela. Esto es real, son todos casos reales. Esto de la copa de leche la tenemos desde el 2005, es aceptadísimo, pero hasta la noche, con adultos (...)" (Director de escuela media pública bachillerato. Ciudad de Salta, atiende a sectores bajos).

La definición sobre incluir comida y otras formas de asistencia social es relativamente reciente, a juzgar por lo que dice este director salteño, lo que es confirmado por su colega de la Ciudad de Buenos Aires, que menciona el mismo año (2005) como el que marca el comienzo de la inclusión del comedor en la vida de las escuelas secundarias:

"Los cursos son muy multiculturales, con niveles de conocimiento muy diferentes (...). La escuela está cumpliendo un papel asistencialista bastante fuerte, que en realidad sería bueno que no tenga que cumplir. El asunto de las viandas empezó en el 2005 y bueno, al principio (...) con bastantes problemas por lo que significa entregar esta cantidad de viandas a los chicos. Significa organizar los cursos, asumir que por ahí los chicos empiecen a comer en el curso cuando están dando la clase (...) y que hay chicos que a lo mejor la vianda es la primera comida que tienen en el día". (Director de escuela pública comercial. Ciudad de Buenos Aires, atiende a sectores medios-bajos y bajos).

Es interesante que, en el relato de este director, lo que empieza siendo un reconocimiento a la diversidad (el multiculturalismo y los distintos niveles de conocimiento) termina describiendo una situación de desigualdad social que trastoca la vida de la escuela. De la diversidad a la desigualdad: ese es un desplazamiento que, en muchas ocasiones, "naturaliza" los distintos niveles de conocimiento como producto

inexorable del origen social. Hay allí una producción escolar propia, y no sólo una reproducción: en la medida en que el origen es visto como destino, y sólo como eso, hay una acción que hace la escuela. Veremos algunas de sus implicancias más abajo.

La otra cuestión que plantea ese relato es la perspectiva de la organización institucional, del arreglo de horarios y de espacios para dar de comer a adolescentes. No es un dato menor para escuelas que se pensaban herederas de la tradición del colegio nacional, hacerle lugar a estas prácticas. En otra entrevista, esta vez a un director de una escuela del Gran La Plata, también se hace referencia a cuestiones parecidas, aunque en este caso aparece el carácter de espacio protector y acogedor que la escuela debe cumplir frente a un desamparo social de enormes proporciones:

“Las instalaciones nos ayudan a que el chico se sienta dentro de la escuela por lo menos calentito. En la escuela desayuna. Ahora en el recreo de las nueve y media los chicos desayunan, tienen estufa, tienen baño, que muchas veces en la casa ni desayunan, ni tienen estufa, ni tienen baño (...). El cuerpo docente de la escuela ha tomado conciencia del perfil de chico con que trabaja”. (Director escuela pública bachiller. Gran La Plata, sectores bajos y medios-bajos).

En general, estos sectores son vistos en términos de carencias, no sólo económicas sino también culturales y afectivas. Un elemento reiterado es la crítica a las familias de los alumnos que parecen representar, para la mayor parte de los directivos, la fuente de todos los males⁷:

“Es muy difícil encontrar el concepto de familia que nosotros tenemos de familia ideal, ¿no? No existe la familia. Son muy pocos los chicos que vienen con una familia constituida de padres, madres, que viven en una misma casa, y los que se acercan son muy pocos”. (Director de escuela pública bachillerato. Gran La Plata, sectores medios y bajos).

Cabe señalar que la cuestión del asistencialismo y del cuidado de la adolescencia plantea nuevas preguntas y problemas en la vida escolar. Más allá de la necesidad de dar de comer, de distribuir ropas, y de otros aspectos que hoy ocupan a la escuela, vale cuestionarse si

este asistencialismo no se instala como el lugar de una desigualdad irremediable. Cuidar a los pobres, a los desvalidos, a los enfermos, es una acción que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga inferior. Habría que preguntarse, en este caso, si la compasión que se enuncia no conlleva, en el fondo, desprecio, y no les otorga ninguna dignidad, ninguna condición equiparable a la del sujeto que hace la “deferencia” de cuidar.⁸

b. La oposición ellos/nosotros

La “condición inferior” de los nuevos sujetos sociales que entraron a la escuela secundaria en la última década y media encuentra un correlato en la construcción de una oposición marcada entre un “ellos” (los jóvenes, sus familias, los nuevos) y un “nosotros” (los adultos, los que estábamos aquí). “Ellos” tienen códigos diferentes, valores diferentes. Un director de la Ciudad de Buenos Aires, hablando de los problemas de convivencia, señala:

“(Lo que sucede) más habitualmente son faltas de respeto al docente, eso es lo más habitual, y discriminación entre ellos, violencia entre ellos (...) conflictos barriales que se traen a la escuela (...). (Los motivos son) el tema del trabajo, el tema de la convivencia, tienen otras normas distintas, otros códigos distintos a nosotros”. (Director de escuela pública bachillerato. Ciudad de Buenos Aires, sectores bajos).

Tal como en el caso del director de la escuela de La Plata que da por sentado un “nosotros” que comparte un modelo de familia ideal, en este caso se hace referencia a códigos de comportamiento que son marcas de otro sector social. Nótese que, en ambos casos, las cuestiones de clase social no son mencionadas directamente. En el siguiente testimonio, en cambio, encontramos una actitud afectuosa, aunque también se estructura sobre la misma oposición ellos/nosotros que sostienen sus colegas:

“Si preguntás a otros docentes te podrían decir que los chicos son patoteros. (...) Pero mi relación con los chicos es muy de afectos. (...) Yo siempre les veo valores, les veo virtudes. (...) Yo caracterizaría a mis chicos como que vienen de una cultura diferente donde ciertos modales y cierta forma de comportarse son naturales para ellos, la

mirada que yo hago o la mirada que hacemos nosotros sobre lo que ellos hacen o ellos piensan es lo que calificamos como bueno o malo. (...) Yo trabajé con la cuestión de la cumbia villera en formación ética y me doy cuenta que ellos piensan y sienten de una manera diferente, ellos ven la vida desde su realidad". (Director de escuela pública técnica. Ciudad de Salta, sectores bajos).

Hay en este director salteño una suerte de visión antropológica que busca entender la perspectiva de los "nativos" y tomarla como base de trabajo. Ignoramos, por los límites del instrumento, si el trabajo sobre la cumbia villera cuestiona sus estereotipos o si la celebra (todo parece indicar que sucede lo primero). De cualquier manera, lo que llama la atención es que el "ellos" y el "nosotros" siguen allí, al punto de constituirse en formas de comportamiento o modales "naturales".

Esta voluntad de entender al otro, al mismo tiempo y en la misma acción retórica que lo proclama y lo aleja como otro, se evidencia en el siguiente testimonio, esta vez de un director de una escuela que atiende a sectores menos desamparados. Pese a que no hay tanta discontinuidad en los sectores sociales de profesores y alumnos, sigue persistente una visión de mundos separados y opuestos. Es interesante leerlo:

"Ellos, los jóvenes, tienen códigos distintos a nosotros, los adultos. Quizás entre ellos se entienden bien con pocas palabras, y nosotros necesitamos largar un vagón de palabras para expresar algo. Tienen un gran poder de síntesis y quizás nosotros no lo tenemos, o bien somos más complicados para entender las cosas y necesitamos que nos den vuelta acerca de lo que diremos (...). Habría que buscar meterse en el mundo de ese código, como para poder entenderlos y a partir de ahí edificar todo lo otro". (Director escuela privada técnica. Gran La Plata, sectores medios).

Tanto en el director salteño como en el caso del platense, pueden encontrarse marcas fuertes de las pedagogías constructivistas y de otro cuño (¿podríamos llamarlas populistas?) que sostienen que el punto de partida de la acción educativa es lo que el alumno trae, y que ello debe ser recuperado y reabajado en el aula. En ambos casos, se nota un esfuerzo consciente y deliberado por "convertir el defecto en virtud": los modales, las palabras entrecortadas, son producto de mundos que no conocemos, de mundos-otros a los que se les sospecha algún valor.

Si esa actitud parece más democrática y abierta que la descalificación lisa y llana a la que son sometidos muchos jóvenes, sobre todo de los sectores más marginados, cabe alertar sobre el hecho de que sigue fundándose en una oposición taxativa de mundos, en una "extranjización" de los nuevos. Nuevamente, encontramos aquí una producción escolar, una incorporación de lenguajes y categorías pedagógicas, que definen oposiciones claras y jerarquías sociales y culturales.

c. La expresión y los derechos: nuevos elementos de la formación, con matices diferentes

Las marcas de las pedagogías constructivistas y populistas se notan todavía más cuando se hace referencia a la cuestión de la expresión de los jóvenes, y al aprendizaje de los derechos. Desde hace un buen tiempo, probablemente más de cuatro décadas, hubo una transformación importante en las pedagogías escolares que supusieron un desplazamiento del ideal disciplinario al expresivo. Más evidente en el área de lengua y literatura, pero a partir de la recuperación democrática también visible en la formación ética y ciudadana, el ideal de la expresión ha ido ocupando cada vez más lugar como eje de la acción formativa. Aquí puede notarse un claro sesgo social en las orientaciones de las escuelas. Si bien todas comparten este ideal, las formas en que lo ponen en práctica y las estrategias que imaginan implican perspectivas muy diferentes. Veamos las referencias de las escuelas de sectores más altos:

"Cuando al chico se le pide que reescriba el trabajo queda sorprendido, y opta por hacer un trabajo distinto, y en realidad se le dice, "no, no, no, no, tenías que hacer un trabajo distinto, tenías que reescribir este trabajo incorporando las correcciones, y cuando yo te puse que buscaras un sinónimo de esta palabra no es para que omitieras la oración sino para que encontraras un sinónimo más apropiado que el que usaste"; (pero) hay mucha corrección con criterio de verdad del contenido, si el contenido es verdadero la calificación es alta independientemente que la descripción sea deficiente, con lo cual se manda el mensaje contradictorio". (Director de escuela privada bachiller. Ciudad de La Plata, sectores altos).

Este director parece alejarse del predominio de la expresión, para volver a centrarse en la eficacia comunicativa de la lengua. En otros testimonios, todos de escuelas de sectores sociales altos y medios-altos, la cuestión de la ortografía y la sintaxis es un elemento que aparece reiteradamente en una tensión que les preocupa. Veremos a continuación que los directores de sectores sociales más bajos tienen preocupaciones más limitadas y más básicas respecto a sus estudiantes.

El otro aspecto destacable es que, en buena parte de las escuelas de sectores sociales medios y altos -salvo en las de congregaciones religiosas-, hay un reclamo de parte de los estudiantes por hacerse escuchar. En una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires, para alumnos de muy alto poder adquisitivo, el directivo menciona que los alumnos tienen una pared para expresarse con grafitis. Cuando se le pregunta sobre la experiencia, señala:

"No me acuerdo cómo empezó, hace bastante que empezó (...). Creo que fue una idea de que tuvieran un lugar para ellos, porque surgió después que se estableció ese lugar para los quintos años y después vinieron otros chicos (...). Lo que se pensó es en tener esa pared como para que ellos pudieran escribir sus cosas pero (...) antes aparecían pintadas por ejemplo, 'afuera del colegio' con referencias a profesores, fulana y tal otra, ese tipo de cosas, (pero) ya hace unos cuantos años que no tenemos más (ese tipo de pintadas)". (Director escuela privada bachiller. Ciudad de Buenos Aires, sectores altos).

Hay confianza en una autorregulación de los estudiantes (y en caso contrario, la escuela se asegurará de intervenir para que las transgresiones no se multipliquen), confianza que es más difícil de encontrar en escuelas que atienden a alumnos de sectores sociales bajos y medios-bajos, donde prima más bien la vigilancia exterior y la represión. En una escuela neuquina, también se da una pizarra para la libre expresión de los estudiantes:

"Tenemos dos pizarras, la de las efemérides y otra donde ellos (los chicos) dejan sus mensajes. Con el tema del 25 de mayo, como es el espacio que disponemos, porque si lo ponemos del otro lado, -ahí es donde se junta la basura del establecimiento- surgió un conflicto por el espacio. Entonces de algún modo nos fuimos poniendo de acuerdo que se iban a ir alternando las pizarras. Como estuvo la semana de

Mayo, obvio que priorizamos la nuestra, la de las efemérides. La de ellos (la de los chicos) quedó atrás. Ayer me dijeron: "ah, ya nos pusieron de nuevo nuestra pizarra". (Director de escuela pública técnica. Ciudad pequeña de la Provincia de Neuquén, recibe sectores sociales distintos por ser la única en la zona).⁹

Conforme se baja en la escala social, la cuestión de la comunicación empieza a tomar un cariz más instrumental y utilitario. Veamos la experiencia de una escuela técnica de sectores medios:

"El taller de comunicación es donde se pone de manifiesto, en base a lo que hay normativo, primero, a la lectura sobre todo, y segundo a la construcción o bien la producción. Es decir, lo que produce forma parte de lo que es el diario de los chicos, que tiene una tirada de seis números al año (...). Porque tienen que buscar trabajo, porque tienen investigaciones, tienen reportajes, hacen cuestionarios, eso los agiliza, les permite consustanciarse con distintos tipos de formatos y eso hace que la lectura esté permanentemente". (Director de escuela privada técnica. Gran La Plata, sectores medios).

En cambio, en los sectores sociales bajos y medios-bajos queda más en evidencia que la expresión tiene que ver con enseñar algunas habilidades, pero no busca constituir espacios de opinión organizada. Las experiencias de prácticas de lectura y escritura y talleres de medios son en general promovidas por los profesores y directivos, como parte de espacios curriculares:

"(Los chicos) con eso de la radio, el video -en algún acto patrio han hecho una radio, por ejemplo- han hecho un interrogatorio, un programa periodístico, y aprendieron también lo que tiene que ver con lo actitudinal que es pararse y mirar al otro de frente, que tampoco tienen ese hábito incorporado, mirarlo y mantener la conversación así, en general tienen la costumbre de ponerse la gorra y taparse la cara, empiezan a ver, a descubrirse y a mirar al otro, y yo he visto crecimiento en esos chicos". (Director de escuela media pública bachiller. Ciudad de Buenos Aires, sectores bajos y medios-bajos).

El testimonio es elocuente sobre el cambio de *habitus*, al decir de Bourdieu, sobre la transformación de las disposiciones corporales y de las competencias lingüísticas que busca promoverse. En el caso de una escuela neuquina de sectores bajos, también se evidencia una búsqueda

da de expresión orientada a mejorar la comunicación, aun cuando la descripción sea más limitada que en el caso anterior:

"(...) el periódico costó mucho (...) leer y escribir, que funcionen en situación de comunicación. El tema de la informática, creo que ahí está el rol de la escuela media, que ellos, la lectura y la escritura la usen para situaciones de vida concretas, que puedan relacionarse con el mundo del trabajo y que las tecnologías puedan ser una herramienta más para manejarse en sociedad". (Director de escuela pública comercial. Ciudad de Neuquén, sectores bajos).

Valdría la pena reflexionar sobre cómo se piensa el derecho a la expresión en las escuelas de los distintos sectores sociales. En el caso de las escuelas que atienden a sectores sociales más altos, este derecho busca canalizarse con espacios organizados de expresión, ya sea paredes o pizarras, que son además superficies públicas y compartidas. En el caso de la escuela neuquina hay, además, una pelea por ver qué pizarra ocupa el lugar central en el espacio escolar. En cambio, en las escuelas que atienden a sectores sociales bajos y medios-bajos, el derecho a la expresión aparece como algo que tiene que ser promovido curricularmente "desde arriba", algo que debe ser aprendido y que necesita la ejercitación de habilidades básicas que, aparentemente, no están en el punto de partida. Esto concluye, además, en cierta percepción extendida de que, pese al gran esfuerzo, todo habrá sido en vano:

"(¿La escuela brinda herramientas intelectuales a los chicos?) Si te soy sincera, creo que no. (...) No conseguimos que logren leer y escribir bien, antes un alumno que no podía leer y escribir bien no podía terminar la primaria. (...) (Pero) un día los recibimos, y terminan la secundaria sin saber leer, escribir y comprender. Con lo cual no van a poder comprender ni siquiera un libro de estudio en una facultad". (Director de escuela pública bachiller. Gran La Plata, sectores bajos).

Nótese, también, los sujetos y los verbos que se emplean. "Un día los recibimos", pero son "ellos" los que "terminan sin saber leer, escribir y comprender". En este tránsito vale la pena preguntarse dónde quedó lo que pudo hacerse desde un "nosotros". Sin ánimo de culpabilizar a directivos ni a docentes (que seguramente arrastran muchas

frustraciones y que han tenido que cargar con el peso de la inclusión educativa en el marco de una aguda crisis social), creemos que hay que iniciar un debate sobre este "borramiento" del "nosotros" y esta escasa reflexión sobre lo que la escuela puede hacer, o no puede hacer, sobre la desigualdad.

d. Los horizontes de la formación escolar¹⁰

El último punto al que quisiéramos referirnos se vincula a las percepciones sobre el horizonte de la acción escolar. Preguntamos a los directores cómo definirían el hecho de "estar alfabetizado", y qué creen que deberían saber sus alumnos para vivir mejor en el mundo. Las respuestas variaron significativamente entre las escuelas de los distintos sectores sociales.

En primer lugar, los directores de escuelas medias que atienden a sectores sociales bajos y medios-bajos mantienen una definición de alfabetización entendida como habilidades básicas (las mismas, por otra parte, que señalan cuando hablan sobre la expresión de sus estudiantes):

"Estar alfabetizado hoy es lo mismo que siempre, ¿no? Leer y escribir, operaciones básicas, se agrega la informática y la tecnología (...). El problema es que no llegan alfabetizados a primer año. (...) (Los alumnos) tienen un vocabulario muy reducido, entonces no pueden armar oraciones coherentes, y no pueden expresarse en las asignaturas, entonces nosotros estamos alfabetizándolos". (Director escuela media pública bachiller. Ciudad de Buenos Aires, sectores bajos).

"Estar alfabetizado hoy es reconocer el vocabulario, que pueda leer en un soporte tecnológico, puede ser también mandar un e-mail, pero básicamente que pueda leer y comprender un texto mínimo, de lo que sea (...). Muchos de nuestros chicos, aun los que ingresan a la Universidad de La Plata, no saben completar los formularios (...). Eso es para mí estar alfabetizado: poder llenar un cheque, poder hacer un currículum, poder hacer una nota, una solicitud, eso". (Director escuela pública técnica. Gran La Plata, sectores bajos y medios-bajos).

La incorporación de la tecnología es una novedad y una ampliación de la esfera de conocimientos y estrategias que tiene que transmitir

la escuela. Pero nuevamente, el horizonte aparece restringido a darles habilidades básicas que ya deberían tener en su escolaridad primaria. La escolarización secundaria no supone una ampliación de ese capital, sino una recuperación, con suerte, del tiempo perdido en años anteriores.

Veamos, en cambio, qué creen que es estar alfabetizado los directivos de escuelas que atienden a sectores medios y altos, y también el lenguaje en que lo expresan:

"Alfabetizado es estar lo más aproximado posible a todo lo que pasa en el mundo hoy. Es decir, saber qué está pasando en el mundo. En lo filosófico, en lo político, económico, social. Y ese es el desafío: que los jóvenes puedan pensar. Y en función de eso, si piensan, van a estudiar. Entonces lo principal es que los jóvenes puedan pensar y reflexionar crítica y propositivamente para construir un mundo mejor (...). Pero es muy difícil educar hoy (...). Vos fijate el encuadre áulico cuál es, todavía con los bancos clavados. Hablamos del respeto, pero qué respeto si vos lo que estás viendo del otro es la nuca. Eso tiene que ver con toda una producción fordista que se terminó". (Director escuela pública bachiller. Ciudad de La Plata, sectores altos y medios-altos).

En esta reflexión, hay una referencia al espacio escolar y a las formas de organización que conspiran contra la formación de sujetos reflexivos y críticos, y contra la ampliación hacia lo que pasa en el mundo. Esta misma preocupación es expresada por otro director, de una escuela muy distinta a la anterior pero también con una conexión con la actualidad y con un mundo más amplio:

"Estar alfabetizado es no desconocer los acontecimientos sociales políticos que suceden no sólo a nivel local, regional o nacional, sino a nivel mundial (...). Estar alfabetizado hoy no significa tampoco tener almacenados conocimientos sino también ponerlos en práctica, para el bien común sobre todo. Estar alfabetizado significa tratar de modificar a favor todo aquello que desde la óptica del alumno, desde la óptica del padre, desde la óptica del docente, necesita de la sociedad para generar cambios". (Director de escuela privada técnica. Gran La Plata, sectores medios).

Como lo señaló Guillermina Tiramonti (2004), la escuela media ofrece, entre los perfiles institucionales destinados a los sectores más

acomodados de la población, la idea de una formación cosmopolita y actualizada, "abierta al mundo". Lo que se evidencia en los resultados de nuestra investigación es que ese perfil está más extendido de lo que parece, y alcanza a sectores medios y aun a modalidades técnicas que siempre fueron más reacias a definiciones que fueran más allá de la formación para el mundo del trabajo. En cualquier caso, esta no es una formación "primarizada", que vuelve sobre lo que la escuela primaria no ha hecho, sino que se plantea para los sujetos a los que atiende la inclusión en perspectivas y horizontes más amplios. Hay un "plus" que suma la escolaridad secundaria, y que define su sentido y sus contenidos.

A modo de conclusión

¿Cuánto hay de producción y cuánto hay de reproducción de las desigualdades sociales en la formulación de horizontes y en la definición de expectativas y visiones en los directores de escuela? Como señalamos anteriormente, no buscamos con estas preguntas culpabilizar a profesores y a directores, que cargan sobre sus espaldas la inclusión escolar de sectores sociales que son marginados de muchos otros bienes, materiales y simbólicos. La investigación educativa ha sido muy crítica con lo que realizan las escuelas, ubicándose por arriba y por afuera de la realidad cotidiana de las mismas. En reiteradas ocasiones, esta crítica fue devastadora e impiadosa: las escuelas fueron condenadas por ser agentes de la reproducción social, o del embrutecimiento del pueblo, y quedaron todavía más solas y con menos recursos para hacer su tarea. También hay que decir que la propia investigación social y educativa no está al margen de aquello que critica; sus principios y elementos orientadores sufren de lo mismo que se achaca a las escuelas (cf. Hunter, 1998). Y como señalamos anteriormente, en los relatos de los directivos se encuentran muchas marcas de teorías y discursos pedagógicos que han sido producidos por la investigación educativa.

Sin ánimo de culpabilizar, entonces, vale la pena retomar la pregunta sobre el rol de la escuela. El panorama que se desprende de la investigación sobre la cual se basa este artículo es que la escuela

"procesa" la desigualdad social con claves que reproducen jerarquías y sistemas de clasificación escolares de larga información, sobre todo en lo referido al viejo elitismo de los colegios secundarios, pero que se actualizan y renuevan con otros lenguajes. Mientras que las escuelas secundarias que atienden a sectores sociales medios y altos piensan en el mundo y en la formación de sujetos autónomos, reflexivos y críticos, las de los sectores más postergados se asocian a la lucha por la supervivencia y promueven la transmisión de saberes y competencias básicas, que le corresponden a la escuela primaria. Por otra parte, sus testimonios dan cuenta de la presencia incontestable del cuidado asistencial en la escuela media, con comedores, copa de leche y otros aspectos que han sido incorporados al cotidiano escolar. En ese marco, la oposición entre un "ellos" (los jóvenes, sus familias, los nuevos sectores sociales) que tienen códigos, disposiciones y modales "naturalmente" distintos y hasta algo incomprensibles, y un "nosotros" (los adultos, los sectores sociales incorporados, los profesores) que actúa como vara de normalidad y de legitimidad, también ayuda a producir una desigualdad escolar, una distancia y una desconexión que algunos buscan reparar mediante aproximaciones casi antropológicas al estudio del "otro".

¿Producción, entonces, o reproducción de la desigualdad social? Veamos lo que dice otro director de escuela de la Ciudad de Buenos Aires:

"Nosotros no logramos, la escuela no logra revertir lo que ellos traen, ellos traen una falta de lectura, una carencia de lectura y escritura, unos errores gramaticales y una falta de comprensión que los cinco años de secundario no logran revertir. A pesar de todo el esfuerzo que se hace en la escuela, cuando se reciben e ingresan... al mes de magisterio les dicen que no pueden seguir...". (Director de escuela pública bachiller. Ciudad de Buenos Aires, sectores bajos y medios-bajos).

¿Hace la escuela todo lo que puede? Este director cree que sí, y que las opciones que se le presentan son muy difíciles desde el principio. Razones para pensar así, seguramente, no le faltan. Es cierto que las cartas del mazo social están marcadas, y que no hay muchas sorpresas en cómo sale cada mano. Pero habría que hacerle escuchar a este

alumno varón, egresado de una escuela similar a la que él dirige, que dice, con igual verdad que el director:

"(...) siempre decía una profesora de matemática de esta escuela que no es lo mismo si salís con una espada de cartón, o si salís con una espada de acero, depende del arma que vos tengas, el arma me refiero a tu preparación, a tu formación". (Varón, egresado escuela técnica. Ciudad de Buenos Aires, sector medio-bajo).

No es lo mismo el cartón que el acero, y en esa metáfora se juega mucho el horizonte de vidas posibles de los sectores populares en Argentina. Valdría la pena repetirlo para minar el determinismo sociológico y para fortalecer las propuestas que siguen pensando que la escuela puede hacer alguna diferencia en ese reparto social.

Notas

¹ En otro trabajo (Dussel, 2005) revisamos las discusiones sobre la noción de desigualdad y las grandes hipótesis que se plantean sobre el rol de la escuela. Remitimos a él para una lectura más detallada sobre esas posiciones.

² El proyecto (PAV 180) fue financiado por la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Fue dirigido por la autora desde el área de Educación de FLACSO/Argentina, y contó con la participación de las Universidades Nacionales del Comahue, La Plata y Salta, además de la Dirección de Investigación Educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Agradezco al extendido equipo (25 investigadores y 19 becarios) el trabajo de tres intensos años, y el aporte de ideas e interpretaciones que nutren este artículo. La investigación se centró en las prácticas de lectura y escritura; la socialización política en la escuela y la cuestión de las normas y la convivencia; y la relación con el mundo del trabajo. Agradezco especialmente a la Dra. Myriam Southwell, que compiló y analizó las entrevistas a directivos, y cuyos señalamientos fueron especialmente útiles para este trabajo.

³ En los párrafos que siguen, retomamos el análisis desplegado en un libro que publicamos recientemente (Dussel, Brito y Núñez, 2007) y en un artículo de próxima publicación (Dussel, en prensa).

⁴ Escardó observa que sus años escolares transcurrieron en forma paralela a la Primera Guerra Mundial y los levantamientos y masacres de 1919; pero se sorprende al reseñar que nada de eso entraba a la escuela por comentarios de los profesores, libros de texto o materiales de lectura. Recuerda, algo sorprendido, que muchos de sus compañeros de aula militaban en la Liga Patriótica Argentina, un movimiento protofascista de la década

de 1910; y se pregunta lúcidamente por qué, en un ámbito de formación liberal como el que se proponía el colegio, nunca se puso a discusión la acción xenófoba y autoritaria de estos estudiantes. Esta escisión entre saberes escolares, vida contemporánea y formación política se prolongaría hasta bien entrado el siglo XX, cuando la realidad se "colaría" por presiones estudiantiles y también por la sindicalización magisterial.

⁵ En algunas provincias (La Pampa y Buenos Aires) se extiende la opinión entre los profesores secundarios de que el nivel no debería ser obligatorio.

⁶ Para garantizar el anonimato, dado que en muchos casos se trata de categorías con una sola escuela, hemos unificado el género de los entrevistados en masculino. Se señala la escuela de referencia por su carácter público o privado, su modalidad, la localidad en la que se ubica, y el sector social al que atiende, definido éste por un proxy constituido *ad hoc* compuesto de caracterización en los sistemas de información educativa, opiniones de supervisores, y encuestas a alumnos sobre sus condiciones de vida, ocupación y nivel educativo de sus padres -que permitieron luego corregir algunas ubicaciones en algunos casos-.

⁷ Sin embargo, en opinión de los alumnos, el mayor sostén para sus estudios son sus familias (cf. Dussel, Brito y Núñez, 2007). Valdría la pena hacer un estudio en profundidad de los desencuentros entre escuelas y familias en el caso del nivel medio.

⁸ Sobre este desplazamiento de la compasión al desprecio, veáse el libro del sociólogo Richard Sennett (2003).

⁹ Cabe destacar que la participación y organización de los estudiantes neuquinos es muy superior a las de las otras provincias, consistente con el grado de politización de la sociedad en su provincia.

¹⁰ En esta idea de horizontes, nos inspiramos en Reinhard Koselleck, que habla de los horizontes de expectativas de los sujetos, producidos por sus marcos de experiencia (Koselleck, 1992).

Bibliografía

- Arfuch, L. (1998): *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Auyero, J. (2000): *Poor People's Politics. Peronist Survival Networks and the Legacy of Evita*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bauman, Z. (2002): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Birgin, A., Dussel, I. y Tiramonti, G. (2000): "Towards a new cartography of educational reform. Reflections on the educational decentralization

in Argentina", en *Journal of Curriculum Studies* 2000, vol. 32, núm. 4, pp. 537-559.

Braslavsky, C. (1985): *La discriminación educativa*. Buenos Aires: GEL

Brito, A., Dussel, I. y Núñez, P. (2007): *Más allá de la crisis. Percepciones de profesores y estudiantes sobre la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Corbetta, P. (2003): *Metodología y técnica de la Investigación Social*. Madrid: McGraw Hill.

Davini, C. (2005): *Mapa de la Formación Docente en la Argentina*. Estudio preparado para la Dirección Nacional de Formación Docente y Gestión Curricular, Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología de la Nación.

Del Cueto, C. (2004): "Elecciones educativas de las nuevas clases medias. Educación y modelos desocialización en countries y barrios cerrados del Gran Buenos Aires", en: *Revista Espiral*, vol. xi, núm. 31, Guadalajara.

Dubet, F. (2002): *Le déclin de l'institution*. Paris: Ed. du Seuil.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Dussel, I. (en prensa): "La escuela media y la producción de la desigualdad: Continuidades y rupturas", en Tiramonti *et al* (comps.): *La escuela media a debate. Aportes de la investigación*. Buenos Aires.

Dussel, I. (2005): "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas", en Tedesco, J. C. (comp.): *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO, pp. 85-115.

Escardó, F. (1963): *La casa nueva. Evocaciones del Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Campano.

Feijóo, M. Del C. (2002): *Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Fitoussi, J.-P., y Rosanvallon, P. (1997): *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.

Fitoussi, J.-P. y Savidan, P. (comps.) (2003): *Comprendre les inégalités*. Paris: Presses Universitaires de France.

Gallart, M. A. (2006): *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Editorial Stella/La Crujía.

- Hirschman, A. (1981): "The Tolerance for Inequality in the Course of Economic Growth". *Essays in Trespassing*, Cambridge: Harvard University Press.
- Hunter, I. (1998): *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares.
- Kancyper, L. (2003): *La confrontación generacional. Estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Koselleck, R. (1992): *Futuro pasado*. Buenos Aires: Paidós.
- Ocampo, M. (2004): *Más allá de las fronteras. Una mirada sobre la cultura escolar en escuelas católicas parroquiales de diferentes niveles socio-económicos*. Tesis de Maestría. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Redondo, P. (2003): "Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación", en Dussel, I. y Finocchio, S.: *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sennett, R. (2003): *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Tenti Fanfani, E. (2003): *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-IIPE-Unesco-Editorial Altamira.
- Tiramonti, G. (2001): *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO-Temas Grupo Editor.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tyack, D. y L. Cuban (1995): *Tinkering Towards Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA y Londres: Harvard University Press.
- Viñao Frago, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Weiss, E. (2000): "La socialización escolar". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, pp. 355-370.