

# ¿Para los “herederos” o para los “des - heredados”? El complejo paso de la escuela secundaria a través de los cambios de la sociedad actual<sup>1</sup>

Fernando Cazas<sup>2</sup>

## Resumen

El presente artículo retoma el debate sobre las dificultades para transformar a la escuela secundaria en una institución democrática e inclusiva. Partiendo desde sus orígenes elitistas y vinculados a un orden social moderno-capitalista se avanza a lo largo del artículo en analizar el modo en que impactan los cambios en el orden social en la escuela secundaria actual en la Argentina. Para ello se toman los resultados de diversas investigaciones que han trabajado sobre el “cotidiano de la vida en la escuela”. Esto permite acercarse al problema desde las prácticas de la enseñanza y no solo desde los estudios de las políticas educativas y las normas curriculares. Finalmente se aborda la cuestión desde el par colonialidad-decolonialidad para pensar en el

## Summary

This article takes up the debate on the difficulties to transform the secondary school into a democratic and inclusive institution. Starting from its elitist origins and linked to a modern-capitalist social order, the article goes on to analyze the way in which changes in the social order affect the current secondary school in Argentina. For this, the results of various researches that have worked on the “daily life in school” are taken. This allows approaching the problem from the teaching practices and not only from the studies of educational policies and curricular standards. Finally the issue is addressed from the coloniality-decoloniality pair to think about the Latin American social context.

contexto social latinoamericano.

**Palabras clave** Escuela secundaria;  
democratización; enseñanza

**Keywords** High school;  
democratization; teaching

Fecha de Recepción: 04/12/2017  
Primera Evaluación: 17/12/2017  
Segunda Evaluación: 01/01/2018  
Fecha de Aceptación: 05/01/2018

## **Introducción**

En las últimas décadas, en la sociedad argentina, se ha convertido en lugar común las críticas a la escuela y en particular la escuela media. La preocupación por la situación de la escuela secundaria aparece instalada en la sociedad en su conjunto. En los medios de comunicación masiva (como los periódicos, los programas de televisión, etc.) le dedican un tiempo considerable al tema. Puede escucharse también a muchos políticos y funcionarios de gobierno que se suman a estas críticas a la escuela. Se dice que los jóvenes aprender poco o nada, que los docentes trabajan mal, que faltan mucho, etc. También que los alumnos no son responsables y que sus familias no se ocupan lo suficiente. Por todo esto, pareciera, que la escuela ya no es lo que supo ser. Se dice que la escuela fue una institución respetable y prestigiosa pero a causa de todas las cuestiones enumeradas ha caído en desgracia. La solución que se propone desde los gobiernos y se sugiere desde los mismos medios de comunicación, es que debe llevarse adelante una eficaz reforma que lleve a la escuela a ser como fue en los principios del siglo XX. Pero existen otro tipo de críticas a la escuela secundaria, provenientes de otros sectores de la sociedad. Así se cuestiona a la escuela secundaria por ser autoritaria, expulsiva, poco democrática y por emplear métodos de enseñanza obsoletos con sus estudiantes. Para quienes sostienen estas críticas, la solución es la misma que para los otros

sectores: una reforma del nivel.

Sin embargo, la propia experiencia de reformas de los últimos treinta años en la Argentina, demuestran que el ciclo críticas-reformas se repite invariablemente sin conseguir que la escuela vuelva a ser la que fue (Braslavsky, 1995 y 2001) o se transforme en una nueva escuela secundaria democrática y contenedora. ¿Sería correcto pensar que los males achacados a la escuela secundaria son producto de la mala voluntad o de la incapacidad de sus actores (docentes y alumnos, particularmente)? ¿Sería correcto adjudicar estas deficiencias a la mala gestión de los distintos funcionarios de gobierno? Al decir de F. Acosta (2006) “*¿Desde qué perspectiva mirar las instituciones educativas cuando se las cuestiona?*”(p. 179) Se avanzará sobre estas críticas desde una perspectiva sociológica para analizar lo que pasa con la escuela en el marco de un determinado orden social: el capitalismo post-fordista. En el convencimiento que la lectura de lo que sucede al interior de las escuelas medias no puede hacerse en forma desconectada del orden social del cual es parte.

En un primer momento se realizará una breve conceptualización de la escuela moderna (da la cual es heredera la actual) en el contexto del capitalismo fordista o industrial. Luego tomaremos algunos datos de investigaciones recientes sobre lo que sucede en las escuelas secundarias argentinas. Finalmente, para tratar de

comprender fenómenos relativamente nuevos como los de la segmentación y la fragmentación, propondremos una caracterización de lo que, algunos autores, denominan el orden social del capitalismo post-fordista. Con esto se intentará plantear que una lectura de lo que sucede en las escuelas desde la perspectiva de los cambios que se están produciendo en el orden social vigente, resulta más productiva a los efectos de la comprensión de estos.

### La escuela moderna

La escuela actual es heredera de la escuela de la modernidad. Esta institución escuela ha cumplido un rol fundamental en la difusión de los ideales del orden social moderno. En este sentido, Tadeu Da Silva (1995) señala:

*“La escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distribución del proyecto moderno de sociedad y política. (...) Es la institución moderna por excelencia.”* (p. 5)

La definición de Tadeu (1995) no deja lugar a dudas sobre el rol que este autor le asigna a la escuela moderna en el sostenimiento del orden social. En el mismo texto, se afirma que la escuela es la institución encargada de producir un tipo particular de sujeto: el sujeto moderno. Este responde a los ideales del proyecto político de la modernidad. Es un sujeto autónomo, independiente y auto-referencial (Tadeu, 1995).

Bourdieu (1996), también destaca el papel de la escuela en el mantenimiento

y reproducción del orden social moderno:

*“(...) uno de los poderes mayores del Estado, el de producir y de imponer (principalmente por medio de la escuela) las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo y al Estado mismo.”* (p. 1)

Hasta aquí puede decirse que la escuela cumple la tarea clave de formar los sujetos necesarios para el mantenimiento y reproducción del orden social (Bourdieu, 2003). Pero ¿Cómo lo hace? El concepto de habitus de Bourdieu, resulta útil para comprender en que consiste la tarea concreta de la escuela moderna. Dice Bourdieu en *El sentido práctico* (2007): *“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistema de disposiciones duraderas y transferibles (...)”* Este habitus de clase, funciona como un regulador de las prácticas y de las representaciones del sujeto sin que este lo perciba como producto de la obediencia a ciertas reglas impuestas. La formación de este habitus no requiere necesariamente de una enseñanza explícita en una institución determinada. El habitus se va conformando a través de las relaciones del sujeto con su familia, sus amigos, etc. La escuela también participa de la formación de este habitus. Como se dijo, no necesariamente dando un “curso de habitus”, sino que lo hace por medio de una enseñanza implícita (Jackson, 2007) que se trasmite en la experiencia escolar. Las características de esta aportan fuertemente a la

conformación de un habitus en los términos de Bourdieu.

El habitus está ligado a “*una clase particular de condiciones de existencia*” (Bourdieu, 2007). Aquí debe recordarse que el orden social moderno es un orden capitalista, y por tanto un orden con clases. La escuela del siglo XX, en especial la de la posguerra, corresponde a lo que se denomina capitalismo fordista. Un capitalismo caracterizado por un crecimiento económico sostenido, una fuerte industrialización con un mercado de trabajo formal en expansión y un crecimiento de las masas urbanas (Tenti Fanfani, 2003a). Como en todas las etapas del capitalismo, la distribución de los bienes de la sociedad es desigual. La sociedad distribuye de forma desigual tanto los bienes materiales como los simbólicos (García Canclini, 1984).

La escuela, en tanto parte del orden social capitalista, contribuye a la conformación de los habitus de clase que permiten sostener la distribución desigual de los bienes materiales y simbólicos. Así como naturalizar las jerarquías sociales entre clases. Para García Canclini (1984), en esa estructuración de la cotidianidad, está el sostén de la hegemonía de una clase sobre las otras.

La escuela del capitalismo fordista, es la que en Argentina muchos añoran. Una institución con prestigio social y a la que todos querían pertenecer (Dussel, 2009), para poder ser parte de los beneficios de ese orden social.

## **La escuela secundaria actual**

Esa escuela que muchos añoran, ya no existe tal como se la recuerda en esa supuesta “*edad de oro*” (Kessler, 2000). La escuela secundaria está cambiando.

Resulta pertinente recuperar algunas observaciones que surgen del campo de la investigación para poder comprender de qué se tratan estos cambios.

En el ya clásico trabajo de Cecilia Braslavsky (1985) sobre la discriminación educativa, la autora mencionaba la existencia de circuitos diferenciados de escolarización. Es decir que no todos los jóvenes reciben la misma educación en las escuelas secundarias argentinas. Los hijos de las clases dominantes circulan por un determinado trayecto de instituciones escolares que es distinto al recorrido que realizan los hijos de las clases dominadas.

En trabajos recientes, surgen nuevos datos que, de algún modo, van en línea con lo planteado por Braslavsky.

En un trabajo coordinado por Gabriel Kessler (2000), se ha indagado sobre la escuela media actual en la Ciudad de Buenos Aires. Allí, Kessler, encuentra algunas características de la escuela secundaria (al dialogar con los jóvenes que asisten a ella) que resultan de interés. Entre estas, a Kessler (2000) le llama la atención que “*(...) cada grupo de jóvenes hablaba de una escuela muy distinta a la de los otros grupos (...) el resultado esperable de la persistencia de la segmentación durante años (...)*” (p.20). Es decir que los relatos

de los alumnos no dan cuenta de “la escuela”, sino de “sus escuelas”. Las escuelas parecen hechas de “plastilina”, adaptándose a cada contexto y a cada situación. Los autores creen ver en estas características una creciente desinstitucionalización. No para todos la experiencia escolar significa lo mismo. En este sentido se habla de que cada escuela parece una isla, en la que sus alumnos y docentes desarrollan una experiencia escolar con su propio estilo y sus propios recursos.

Hay otro trabajo, también con escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, que realizó Felicitas Acosta (2006) y que consistió en el análisis de dos escuelas medias en sectores populares. En este caso, Acosta, se encuentra con una situación similar a la descrita por Kessler (2000): no existe un único modelo de escuela.

Habla de las “*escuelas sin modelo*”, a diferencia de lo que fuera la escuela moderna con una fuerte impronta institucional. La autora sostiene que las escuelas de sectores populares deben mantenerse en un formato flexible con relación a la escuela media “tradicional”, para poder tener éxito en su intención de incluir a sectores pobres y marginales. La escuela debe tener menos apariencia de escuela. Estas diferencias de funcionamiento institucional son asociadas a cuestiones de clase. Acosta (2006) sostiene que la desigual distribución de la riqueza (es decir del capital económico) se emparenta con una desigual distribución del capital cultural.

En el trabajo de Acosta también se destaca que entre los estudiantes entrevistados, aparece fuertemente la idea de la escuela como lugar de reconocimiento en su condición de jóvenes y de sujetos. De lugar en el cual puedan ser “*sujetos con voz*”. Este reconocimiento por parte de las escuelas estudiadas hacia sus alumnos, es recatado por los investigadores como una de las cualidades necesarias para tener éxito en su tarea.

Tanto en el trabajo de Kessler como en el de Acosta queda claro que la escuela secundaria actual, en particular la que recibe a los sectores sociales tradicionalmente excluidos de la secundaria, no es la escuela “tradicional”. Kessler plantea que para esta población de estudiantes, resulta una conquista poder acceder a la escuela secundaria. Pero en cierto modo resultan desilusionados cuando constatan que la escuela secundaria a la que acceden “*es otra cosa*”. (Kessler, 2000 y Terigi, 2007)

En un trabajo de investigación coordinado por Inés Dussel (2009), se analizó a 24 escuelas secundarias de distintas regiones de la Argentina. Entre las cuestiones que aparecen desde este trabajo, surge la idea de una escuela media que ya no es una sola. La autora plantea que lo que antaño refería a un solo tipo de experiencia, hoy hablar de escuela secundaria es hablar de una multiplicidad de experiencias que se dan dentro de las instituciones. Esta diversidad parece asociada, en cierto sentido, con la presencia de “los

nuevos”, como denomina la autora a los estudiantes provenientes de sectores sociales tradicionalmente excluidos de la escuela secundaria. La incorporación de estos “nuevos” alumnos dispara en muchas escuelas medias la necesidad de adoptar políticas institucionales de tipo asistencialista. Estos “nuevos” traen carencias que deben ser paliadas piadosamente por los docentes de las escuelas. Dussel dice que puede verse una división entre un “nosotros” y un “los otros” cuando se analizan las entrevistas a los directores de las escuelas secundarias estudiadas. Un “nosotros” referido aquellos que son parte de los sectores sociales que históricamente participaron de la escuela media. Un “los otros” que refiere a aquellos que provienen de sectores sociales históricamente excluidos de la enseñanza secundaria. Las escuela que reciben mayoritariamente a estudiantes del sector “nosotros” son instituciones que se parecen más a aquella escuela secundaria tradicional centrada en el conocimiento disciplinar. En cambio las que reciben mayoría de “los otros” pareciera que se hubiera operado un corrimiento de lo disciplinar hacia unos saberes básicos y hacia la socialización escolar. Dice Dussel para terminar:

*“El panorama que se desprende de la investigación (...) 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.” (Dussel, 2009: 86)*

### **La escuela en el orden post-fordista**

Antes de avanzar sobre la comprensión de los cambios y continuidades que pueden observarse en la escuela secundaria actual, es pertinente atender a los cambios que algunos autores observan en el orden social capitalista actual.

Si hay una característica clave, esa está relacionada con el trabajo asalariado y los modos de producción del capital. El capitalismo industrial se caracterizaba por puestos de trabajos estables y bien definidos. El trabajador industrial debía poseer ciertos conocimientos operativos que le permitieran cumplir con su rol en la línea de producción. Así la escuela se constituyó en una institución fuerte y de prestigio social que permitía el acceso a los bienes económicos. Pero también la escuela aportó a la conformación de los hábitos de clase, por medio de esas enseñanzas implícitas que facilitaban a cada sujeto ubicarse “felizmente” en su clase social. La escuela también cumplía un rol seleccionador, decidiendo quienes

estaban en condiciones de acceder y quiénes no. Y esto era naturalmente aceptado por la mayoría.

En los últimos años, el orden social capitalista ha experimentado cambios. Se habla de capitalismo post-fordista. Este nuevo orden social tendría ciertas características (Tenti Fanfani, 2003b), que lo diferencia del capitalismo fordista. Nancy Fraser (2000, 2008), analizando el tema de la justicia social en este nuevo orden social, señala una tendencia. Lo que en el capitalismo industrial era una puja por encontrar una redistribución más justa de los bienes, ahora se ha trasladado a una demanda por reconocimiento. Los sectores populares valoran más la lucha por ser reconocidos como parte de sus comunidades (un reconocimiento a su identidad) por sobre las tradicionales demandas de la justicia distributiva. Frade (2007) analiza algunos cambios en el empleo y la empresa del capitalismo post-fordista desde la racionalidad liberal. Señala una clara tendencia hacia la flexibilización del puesto de trabajo y hacia una inestable relación laboral del trabajador con su empleador. Además, se suma el discurso por la calidad total que cambia sustancialmente el lugar del obrero en la fábrica. Virno (2005) se pregunta al respecto:

*“¿Qué significa el discurso sobre la calidad total sino el reclamo de poner a disposición de la producción el gusto por la acción, la actitud correcta para afrontar lo posible y lo imprevisto, la capacidad de comenzar algo de nuevo?”* (p.64)

Virno (2005) sostiene que en esta era post-fordista, el pensamiento se convierte en el resorte principal de la producción de riqueza. Para ello, a diferencia de lo que sucedía en el capitalismo industrial, la producción ya no se sostiene en máquinas sino en técnicas y procedimientos comunicativos.

Si se compara alguna de las características del orden social post-fordista con algunas de las características descritas en las investigaciones sobre escuela media, no es difícil encontrar algunas coincidencias. La flexibilidad, la desinstitucionalización, la ausencia de modelos únicos, etc. Parecen ser una marca de este nuevo orden social. Pero la pregunta sería ¿Cambia el orden social, es decir las relaciones entre clases o cambia la forma de reproducción de las relaciones sociales? En principio parecería más atinado inclinarse por la segunda opción. Los cambios en la escuela secundaria parecen obedecer a un cambio en las formas de la reproducción de las relaciones entre clases. Las escuelas de élite conservarían la potestad de transmitir los saberes considerados valiosos por la sociedad, mientras que las escuelas para sectores populares parecen conformarse con satisfacer las demandas de reconocimiento ofreciendo escuelas que se adaptan a los requerimientos de sus comunidades. Mientras que los alumnos de las escuelas de élite reciben conocimientos, los pobres reciben solo escolarización. En las escuelas populares aparecen

en un lugar central la contención y el tratamiento de problemáticas específicas de sus comunidades (reconocimiento), pero parece quedar en un segundo plano la preocupación por la redistribución de los bienes culturales. La segmentación vertical y la fragmentación horizontal (Kessler, 2000) resultan, desde esta perspectiva, funcionales al orden post-fordista.

El acceso de los sectores populares a la escuela secundaria se presenta como un logro importante en términos de una democratización del acceso. Pero habría que ver a qué escuela media están accediendo. La segmentación y la fragmentación (Tiramonti, 2011) pueden escamotear esta conquista de los sectores populares. Quizás como en una cinta de Moebius, parece que todos transitan por el mismo lado de la cinta y sin embargo es solo una ilusión.

### **La perspectiva desde el binomio modernidad- onialidad**

Como ya se ha dicho la escuela actual en general, y la escuela media en particular, son herederas de la modernidad. Desde la visión europea, el proyecto moderno representa el momento culminante de la civilización. Todos los pueblos del occidente deben tener como meta alcanzar la modernidad. En esta, los hombres encuentran el momento máximo del desarrollo de la cultura, la ciencia y la sociedad. Con esta idea, los europeos son el pueblo que ha alcanzado la “*mayoría de edad*” (tal como lo pensaba Kant<sup>(3)</sup>) y los pueblos americanos deben

transitar el camino hacia esa meta. Transformar al “joven” continente americano en un pueblo moderno, ha de ser el objetivo principal de los colonos europeos. De este modo, estos pueblos de América son vistos como “en desarrollo”, que deben ascender hacia el modelo europeo. Ese modelo moderno que establece una forma de ser civilizado, una forma de hacer cultura y una forma de organizar los saberes. La modernidad establece un modelo único (encarnado por Europa) al que todos los pueblos que deseen ser considerados civilizados, deben aspirar.

Algunos autores provenientes de las ciencias sociales, han comenzado a plantear una mirada diferente con respecto a esta cuestión. Algunos de ellos sostienen que para realizar un correcto análisis de la modernidad (y también de la posmodernidad) será necesario pensar a esta como parte de un binomio inseparable: modernidad – colonialidad (Lander, 1997). Es decir, que es imposible pensar en la modernidad sino es asociada al sistema colonial que se desarrolla de forma contemporánea. Las ideas modernas impuestas por Europa al resto de occidente, implican una concepción colonial del mundo. Esto es, una concepción binaria de civilización y barbarie (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Para que Europa sea el modelo de civilización, se construye otro que sea la barbarie (América). Las relaciones entre civilizados y bárbaros son unidireccionales. Los bárbaros reciben la cultura y el saber de mano de los civilizados. Es decir, los europeos

son los encargados de difundir y universalizar el modelo moderno que es el punto máximo de desarrollo de los pueblos en la Tierra (Lander, 1997). Los pueblos bárbaros deben aceptar esto para su propio beneficio y colaborar con los europeos. Esta autopercepción europea de ser la cima de la civilización les da derechos para imponer sus ideas y creencias por sobre la de los otros pueblos. El modelo moderno implica un esquema económico que avala la explotación de los pueblos bárbaros y sus recursos naturales como contrapartida de la obra civilizatoria de los civilizados (Lander, 1993). Visto de esta manera, la modernidad está pensada en forma de pares opuestos: civilizados y bárbaros, inferiores y superiores, desarrollados y subdesarrollados, ciencia y creencias, europeos y americanos (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

Un concepto clave en el planteo del modelo moderno es la denominada “*desigualdad natural*” (Mignolo, 2007). El planteo de la modernidad, implicó establecer que había razas superiores y razas inferiores. Esta diferencia era de orden natural y quedaba fácilmente asociada a rasgos físicos como el color de piel. Así, el blanco europeo era claramente superior al negro americano o africano. Se desarrollaron extensas justificaciones racionales para sostener esta idea. Esto reforzaba la postura de que Europa era la cima de la civilización a la que todos debían someterse e imitar.

La modernidad impone una forma de sujeto que es funcional a sus ideales. Se

trata de configurar las subjetividades de todos los seres humanos como sujetos racionales, disciplinados, y orientados a trabajar en beneficio de la colectividad (Castro-Gómez, 1993). Este modelo de sujeto implicó una invención del otro a imagen y semejanza del blanco europeo. Las misiones civilizadoras europeas por el mundo, se justificaron desde esta idea moderna. A los pueblos bárbaros les quedaron dos opciones: civilización impuesta o aniquilación (Lander, 1993). Este planteo oculta y reprime las diferencias. El modelo moderno admite un solo tipo de sujeto (Castro-Gómez, 1993). No admite la diversidad bajo ningún concepto.

Las ideas modernas (especialmente potentes a partir del siglo XVII), tuvieron su crisis a partir de mediados del siglo XX. Distintos autores hablan de posmodernidad (Lyotard), de modernidad inacabada (Habermas), de modernidad líquida (Bauman), etc. Para poder dar cuenta de los cambios que han surgido en aquel modelo moderno de sujeto y de ser civilizado que han aparecido en la segunda mitad del siglo XX. Pero estos cambios, no han afectado las bases del modelo modernidad-colonialidad, y para algunos autores estos cambios son una adaptación de las ideas modernas a las nuevas formas de producción y explotación económicas. Lo que sí parece afectado en este momento posmoderno, es la concepción de civilización y la organización y jerarquización de los saberes modernos. No así su esquema de explotación (Lander, 1997).

Si se mira a la escuela secundaria desde la perspectiva de los estudios sobre modernidad-colonialidad, pueden encontrarse algunas cuestiones interesantes para comprender (en parte) las fuerzas y tensiones que aparecen en esta en la actualidad. Ya se ha tratado en otro trabajo (Autor, 2015). la idea de pensar a la escuela media actual como la resultante de una tensión entre una fuerza aristocratizante y otra democratizante Si tomamos el caso de las reformas alineadas con la primera, no sería difícil sostener que parece haber unas similitudes importantes entre los planteos de la modernidad y las ideas pedagógicas que subyacen a las reformas aristocratizantes. Un modelo de estudiante al que todos deben aspirar, un enfoque de enseñanza universal, la necesidad de ayudar a los que presentan “carencias” notables con respecto al modelo a alcanzar, la idea de que la escuela media no es para todos, etc. Las reformas aristocratizantes, apuntan a sostener el modelo modernidad-colonialidad. Reproducen en las escuelas la concepción de civilización y de sujeto civilizado del modelo colonial europeo. La reformas del ‘68 y de los ‘90, ya en período posmoderno, se “aggiornan” y se modernizan sin tocar el fondo de la cuestión. La incorporación de novedosas tecnologías a la enseñanza, refleja esos cambios de la era posmoderna pero mantiene la idea de primitivos y civilizados, de desarrollados y subdesarrollados, de los más aptos y los ineptos. Estas reformas buscan ocultar las diferencias tras la imposición de

modelos únicos de enseñar y aprender. Los alumnos que no pueden aprender en este esquema, es a causa de sus ineptitudes fruto de su origen social o genético. Las reformas en línea con la fuerza democratizadora, en cambio, parecen hacer de la visibilidad de la diversidad uno de sus puntos clave. Considerar la posibilidad de que existan diversas formas de enseñar y diversas formas de aprender, la posibilidad de que existan diversos tipos de subjetividades, diversas formas del saber, ubican a estas reformas en líneas con lo que se ha denominado decolonialidad.

La escuela media en la Argentina, desde sus inicios, reprodujo el modelo europeo colonial. La formación de las elites gobernantes quedó en manos de la dupla colegio nacional-universidad y se alineó con los ideales modernos. Estos ideales son el corazón de lo que se ha denominado fuerza aristocratizante. Quizás a partir de aquí, sería más adecuado llamarla fuerza modernizante, en tanto impulsora y defensora del modelo europeo colonial moderno. Esta fuerza modernizantes pensó a la escuela media para el “nosotros” (en los términos que los plantea Dussel, 2009) y no para los “otros”. Para estos últimos, la modernidad tenía preparada la escuela primaria o básica. Una escuela primaria con claros fines civilizatorios. Para combatir la barbarie. Para los “otros” saberes básicos para ser buenos ciudadanos de la modernidad e incorporarse al trabajo siendo útiles a la colectividad. Para los “nosotros” una escuela secundaria y una universidad

para generar intelectuales y gobernantes al estilo europeo.

Cuando la escuela secundaria se ve obligada a democratizarse, acceden a esta sectores sociales a los que no estaba dirigida originalmente. Empiezan a acceder a la escuela secundaria parte de los “otros”. Las reformas democratizantes de los 80 y los 2000 levantaron o modificaron varios de los diques de contención que impedían el acceso real de los sectores sociales más desfavorecidos. Así se eliminó el examen de ingreso, el uso de uniforme, el régimen disciplinario, los enfoques de enseñanza y los sistemas de calificación y promoción. Ante esta situación, y como resultado de la tensión entre fuerza modernizadora y democratizadora, el nivel secundario se segmentó. Surgieron escuelas medias para los “nosotros” y escuelas medias para los “otros”. En apariencia iguales, la investigación demostró que la igualdad no era tal. Si se repasa algunas de las investigaciones ya mencionadas (Acosta, Kessler, Dussel), resulta clara esta división. Las escuelas de élite y para la clase media alta (los “nosotros”), mantienen el modelo “tradicional” de la escuela secundaria centrada en los saberes disciplinares e imitan el modelo universitario. Algunas se mantienen en el formato moderno y otras se muestran modernizadas con las nuevas tecnologías. Distintas estrategias mantienen por fuera a los “otros” de estas escuelas<sup>(4)</sup>. Las escuelas para los “otros”, adoptan un formato más parecido a la escuela

primaria que al modelo universitario. Se dan saberes básicos y escolarización. Los estudiantes de estas escuelas dicen sentirse decepcionados porque no es la escuela secundaria que ellos esperaban.

Si se adopta el binomio modernidad-colonialidad, puede pensarse a la escuela media como parte de ese orden social y como productora y reproductora de ese modelo eurocéntrico. Muchos de los elementos que surgen de la perspectiva histórica, de la perspectiva social y de las investigaciones recientes parecen abonar esta idea. De este modo la fuerza modernizante (aristocratizante) representa los ideales del modelo moderno-colonial impulsando su posición pedagógica, su enfoque de enseñanza y su concepción de aprendizaje, tanto en su versión tradicional como en su versión moderna que incorpora nuevas tecnologías del siglo XX a sus propuestas. La fuerza democratizante representa a las ideas decoloniales, presentes desde el origen mismo de la modernidad. Esta fuerza a ganado terreno en la segunda mitad del siglo XX y avanza tratando de modificar la distribución de los bienes culturales y el reconocimiento a la diversidad. Esta refiere no solo a los sujetos y sus culturas, sino también a las posiciones pedagógicas, a los enfoques de enseñanza y a las concepciones de aprendizaje.

En cierto sentido, la escuela secundaria actual es un escenario en el cual no se discuten solo sobre técnicas de enseñanza, sino que se pone en

tensión una forma de orden social. Así como la escuela nació como potente agente de la modernidad colonial,

también puede resultar un potente agente de la decolonialidad.

## Notas

(1)El presente trabajo forma parte de la investigación realizada por el autor para su tesis de posgrado titulada “Cambios y continuidades en los modos de enseñar en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires 1984 – 2010) (FLACSO – Argentina)

(2)Carrera de Profesorado / Fac. de Psicología / Universidad de Buenos Aires. Docente regular e investigador de la Carrera de Profesorado en la Fac. de Psicología (UBA). Especialista en Políticas Educativas (FLACSO). Maestrando en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) [fernandocazas@yahoo.com.ar](mailto:fernandocazas@yahoo.com.ar)

(3)Kant desarrolla esta idea en varias de sus obras, entre ellas el clásico artículo ¿Qué es la ilustración?

(4)Por ejemplo, algunas escuelas privadas cobran cuotas inaccesibles para la mayoría de la población o exigen como condición de ingreso, referencias de ex alumnos.

## Bibliografía

- ACOSTA, F. (2006): Escuelas medias y sectores populares: análisis institucional acerca de la potencia de las escuelas. En *Gestão em Ação*, Salvador, v.9, n.2, (pp. 147-148). BRASLAVSKY, C. (org.) (2001), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires: IPE-UNESCO sede regional Buenos Aires, Ed. Santillana.
- BRASLAVSKY, C. (1995): La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. En *Pensamiento Iberoamericano de Educación*, septiembre-diciembre, Madrid.
- BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Libro 1: Crítica de la razón teórica, capítulos 3, 5 y 8. (Original 1980)
- BOURDIEU, P., Horio, T. y Kato, H. (2003): Entrevista sobre la educación. En Bourdieu, Pierre (2003): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires. (Entrevista realizada en Tokio, Japón, en 1989)
- BOURDIEU, P. (1996) Espíritus de Estado. En: *Revista Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales*, No.8.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (1993) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: Lander, E. (comp.) (1993) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO. (145-161).
- CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. Ed. (2007) Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En *El giro decolonial* Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- Autor (2015) Moebius o la ilusión de una escuela secundaria para todos. En *Multiárea Revista de Didáctica*. Castilla – La Mancha. UCLM. Nro. 7, pp 167-182.
- DUSSEL, I. (2009) ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? En *Revista de Política Educativa*, número 1. Pp 67 a 90.
- DUSSEL, I. (2006) Currículum y conocimiento en la escuela media Argentina. En *Anales de la educación común*. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo, año 2, número 4 / Filosofía política del currículum. Pp 95 a 105.

- FRADE, C. (2007): Gobernar a otros y gobernarse a sí mismo según la razón política liberal. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 119/07 pp. 35-63
- FRASER, N. (2008) La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En *Revista de Trabajo*, año 4, Nro. 6
- FRASER, N. (2000) ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En *Revista Pensamiento Crítico contra la dominación*, N° 0. Madrid, Akal.
- GARCIA CANCLINI, N. (1984): Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo nuevas formas de organización popular. En *Nueva Sociedad N° 71*, (pp. 69-78).
- JACKSON, Ph. (2007) *Enseñanzas implícitas* Buenos Aires. Amorrortu..
- LANDER, E. (1997) Modernidad, colonialidad y postmodernidad. En *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 3 N° 4, octubre-diciembre de 1997 (11-28). También disponible en <http://ladb.unm.edu/aux/econ/ecosoc/1997/october/modernidad.htm>
- LANDER, E. (1993) Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, Edgardo (comp.) (1993) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, 1993 (11-40).
- KESSLER, G. (2000): *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, UNESCO, Buenos Aires
- MIGNOLO, W. (2007) El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. Ed. *El giro decolonial*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- TADEU DA SILVA, T. (1995): El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? En *Revista Propuesta Educativa* Nro 13. Diciembre (pp.5- 10)
- TENTI FANFANI, E. (ed.) (2003a) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira. Cap. 1.
- TENTI FANFANI, E. (2003b): La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Propuesta Educativa* Año III - N° 109
- TERIGI, F. y JACINTO, C. (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Editorial Santillana.
- TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (Comp.) (2011): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación*. Buenos Aires: FLACSO y Ediciones Manantial. Cap. 1.
- VIRNO, P. (2005): *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue. Cap. 3 y 4.