

Southwell, Myriam

¿Particular?¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades

Propuesta educativa

2008, vol. 15, nro. 30, p. 23-35

Southwell, M. (2008). ¿Particular?¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. Propuesta educativa, 15 (30), 23-35. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10697/pr.10697.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Propuesta Educativa

E-ISSN: 1995-7785

propuesta@flacso.org.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias

Sociales

Argentina

SOUTHWELL, MYRIAM

¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades

Propuesta Educativa, núm. 30, noviembre, 2008, pp. 23-35

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041702004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades

MYRIAM SOUTHWELL *

"Cuando alguien, con la autoridad de un maestro, describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si te miraras en el espejo y no vieras nada."

Adriene Rich (1951-1999)

Introducción

La preocupación que quisiera discutir a través de este trabajo ha surgido a partir de dos proyectos de investigación sobre escuela media en la Argentina¹, que tienen como problema de referencia la cuestión de la fragmentación y la desigualdad social y educativa en las provincias de Salta, Neuquén, Buenos Aires, y en la Ciudad de Buenos Aires.

Un aspecto que se ha hecho evidente en estos estudios es que algunos componentes centrales del dispositivo escolar moderno se encuentran manifiestamente puestos en discusión. Así, comienzan a instalarse formas de funcionamiento, dinámicas institucionales y funciones de lo escolar que difieren con algunas premisas centrales de aquél dispositivo. Tomaremos, para explorar este problema, dos nuevos formatos escolares: Escuelas de Familia Agrícola y Escuelas de Reingreso; el recorte de estas dos modalidades no excluye el reconocimiento de otras que no describiremos en este texto pero que merecerían ser analizadas en profundidad².

A partir de esa constatación, surgen dos preocupaciones que quisiéramos discutir aquí. La primera es, si se quiere, más interna al discurso pedagógico y refiere a hasta qué punto podemos hablar de la escuela o lo escolar y remitir a un conjunto medianamente homogéneo de características, cuando en realidad la diversificación de experiencias ha pasado a ser mucho mayor de lo que los formatos tradicionales incluían. Es decir que, enfatizamos, si bien el canon de la experiencia escolar moderna y contemporánea se organizó en torno a un sistema de escolarización que seguía rígidos patrones de funcionamiento, siempre hubo experiencias alternativas que se corrían de esa prescripción fija. Mayormente, lo que se encontraba era, bajo las características generales del mismo formato, la introducción de perspectivas, modelos de formación, cambios en la toma de decisiones, etcétera. Por ello, no estamos planteando que esto sea un hecho inédito, pero sí que parecemos estar frente a la presencia de cierto "desordenamiento" de aquel patrón de funcionamiento que resultó muy eficaz durante mucho tiempo, así como frente a organizaciones o expresiones nuevas que dialogan y a la vez se distancian de aquel modelo. No debemos perder de vista que la denominación de escuela redujo en su mismo origen la pluralidad de experiencias de lo escolar. Algunas nuevas características que se están poniendo de manifiesto parecen desafiar aquel conjunto, medianamente estable y homogéneo al que solemos remitir cuando hablamos de lo escolar. En un punto, la denominación de escuela —en



Ph.D. del Departamento de Gobierno, Universidad de Essex, Inglaterra; Mg. en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina; Profesora y Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; Docente e Investigadora, FLACSO Argentina, CONICET y Universidad Nacional de La Plata. E-mail: msouthwell@flacso.org.ar

la lógica moderna— involucró una capacidad metaforizante que permitió construir un canon o modelo. Esa capacidad metaforizante parece estar estallada y las razones de lo escolar buscan ir localizándose en nuevos formatos que desafían los más conocidos.³

La segunda preocupación es, sin lugar a dudas, un problema central e histórico del pensamiento pedagógico que se reactualiza permanentemente y que requiere incluir nuevas perspectivas y desafiar las respuestas conocidas. ¿En qué medida puede procurarse que la escuela se inscriba en un horizonte de construcción de lo común con implicancias en el desarrollo de formas de igualdad, distribución y justicia?

Para esto, en primer lugar describiremos las modalidades escolares mencionadas, buscando marcar las diferencias de la modalidad hegemónica de escuela, y realizaremos una exploración conceptual en torno a la tensión universalismo particularismo.

Lo común como metáfora

Describir a qué denominamos dispositivo escolar moderno resulta para los lectores especializados que accedan a estas palabras un dato ya conocido. Sintetizaremos sólo algunos elementos que son necesarios para nuestro argumento. La idea moderna de “escuela”, como plantea Inés Dussel (2004, pág. 307), apareció en la modernidad temprana en contraposición a la educación del príncipe, guiada por un instructor y realizada en un marco principalmente doméstico y de la corte; en forma opuesta, la escuela elemental se destinó al pueblo —un conjunto heterogéneo de sujetos— y aunque inicialmente podía tener lugar en una iglesia o establo, conocerá una especialización creciente tanto de sus agentes como de sus locales. Como ha sido caracterizado por numerosos autores, ese formato llevaba implícitas la necesidad y la importancia de garantizar la educación para toda la población, aún confrontando con sectores privilegiados que “pugnaban por no extender sus beneficios”, (Ibídem). Así, la escuela moderna es para nosotros esa práctica histórica que se cristalizó en un marco institucional particular, contingente y arbitrario, y que ha servido a múltiples propósitos que exceden a los que fueron proclamados en su origen, así como a las definiciones liberales y a aquellos preocupados por denunciar la subordinación y la represión propias de esa experiencia.

Allí, la igualdad se constituyó en una articulación discursiva que perduraría por siglos y significó en la Argentina un proceso formidable de inclusión y movilidad social. Pero, como también sabemos, la igualdad se volvía equivalente a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, estableciendo la equivalencia discursiva entre inclusión y homogeneización.

En el próximo apartado describiremos las características de las organizaciones escolares que —entendemos— desafían aquel dispositivo, pero resulta conveniente plantear un par de aspectos generales antes. Un rasgo que evidencia que estas escuelas se salen del canon clásico es que al enunciarse como nuevas modalidades, el gobierno escolar cataloga a algunas de estas instituciones como “privadas”, como lo hace con las Escuelas de Familia Agrícola, las escuelas de fábrica que pertenecen a empresas mayormente estatales⁴, las escuelas organizadas por movimientos políticos alternativos, etcétera. Esta categorización de privadas —en un país con fuerte tradición de educación pública— es el modo en que ubica y expresa su excepcionalidad o particularidad, pero que no describe las características que conforman a esas instituciones. Nos referimos a que aplicar a estas escuelas la caracterización de privadas dice poco de su funcionamiento, teniendo en cuenta que escuela privada ha remitido tradicionalmente a la modalidad en la cual los alumnos pagan una matrícula o arancel por la educación que reciben; además, éstas han sido clásicamente instituciones destinadas a sectores medios y altos y/o organizadas en torno a un credo religioso, de nacionalidad o algún motivo particular que construía comunidad entre un grupo.

En las escuelas que vamos a presentar, lejos de que la escolaridad sea financiada por quienes asisten a ella, el sostenimiento económico se da por participación estatal en conjunción con otro financiamiento proveniente de la sociedad civil, o de la autofinanciación que la escuela misma logra a partir de algunas de sus producciones. Como esperamos que vaya quedando claro en el transcurso de este texto, decimos que estas escuelas desafían el canon hegemónico que orga-

nizó la experiencia escolar porque subvierten algunos de los pilares disciplinarios y de la táctica escolar. Además, no queremos perder de vista que estas instancias son —con matices en cada uno de los casos— creadas, impulsadas, sostenidas y reconocidas por los gobiernos jurisdiccionales e instituciones públicas.

Otro elemento que debe ser tenido en cuenta es que se trata de experiencias impulsadas para resolver la exclusión educativa de los jóvenes que pertenecen a los sectores más pobres de la población. Los ejemplos de escuelas que mencionaremos en este trabajo refieren a instituciones que atienden a sectores populares. Ya hace tiempo atrás, estudiosos de la sociología y la política educativa han marcado que los sectores medios han sido los grandes beneficiados con la escuela que la modernidad afianzó, ya que ella ha adoptado modalidades de vida, intereses y orientaciones productivas —entre otros aspectos— de los sectores medios (Power et al, 2003). Los nuevos formatos de escuela que vamos a presentar hacen evidente —una vez más— la insuficiencia o la falta de pertinencia de aquella modalidad para atender a sectores clásicamente castigados y a nuevos fenómenos propios de la fragmentación y diferenciación social creciente.

Desordenando el canon: dos nuevas modalidades de escuela media

Escuelas de Familia Agrícola (EFA)⁵. La alternancia como propuesta pedagógica tiene ya una historia de algunas décadas en nuestro país, aunque una cobertura muy pequeña. En los últimos años se ha expandido la creación de estas escuelas, a la vez que se ha conformado un movimiento que nuclea a setenta y cinco de ellas en asociaciones que promueven la creación de otras nuevas. De ese modo, ha habido un fuerte desarrollo de estas experiencias alrededor del año 2000 por la creación de algunas de ellas y por la consolidación de organizaciones que las fueron fortaleciendo.⁶ Su trabajo se caracteriza por proponer como modalidad un sistema de alternancia que consiste en que los alumnos permanecen una o dos semanas en la escuela y una o dos semanas en sus casas, propiciando cursar los estudios secundarios a los jóvenes campesinos pero estimulando —a la vez— estrategias de la vida rural, fortaleciendo el arraigo, la valoración y el mejoramiento de ese medio rural.⁷

Un aspecto central de la propuesta es la preocupación por consolidar el arraigo del joven a su tierra y sus comunidades. Se realiza una combinación de las actividades áulicas con los trabajos de producción agropecuaria y la elaboración de alimentos a partir de transformar la materia prima local. La escuela funciona también como centro de actividades culturales, capacitación “no formal” para el sector campesino y es sede de reuniones de la Feria Campesina, un emprendimiento de comercialización sustentable de productos campesinos.

Las fuentes políticas en las que estas experiencias abrevan son diversas. Las más viejas contuvieron propuestas de educación popular, extensionismo y militancia social de base. Otras más recientes se han vinculado con políticas focalizadoras y organismos públicos de desarrollo rural y también existen vinculaciones con la Iglesia Católica y la Evangélica. La acción de la Escuela está dirigida a jóvenes y familias rurales aborígenes y campesinos criollos que sean agricultores, ganaderos, jornaleros, peones y empleados públicos que vivan en el medio rural y tengan actividades relacionadas con el mismo. Esto incluye a población aborigen de distintas etnias (wichi y guaraní, entre otras) y a algunas viejas colonias que fueron resultado de procesos migratorios (como colonias agrarias de italianos en Santa Fe). Es condición excluyente para asistir a ella pertenecer a comunidades indígenas o criollas pero que vivan y trabajen en el ámbito rural. Las familias se reúnen en la EFA para reflexionar sobre cuestiones concretas de la vida de la escuela, con poder de decisión sobre los planes de estudio u otros problemas pedagógicos. Para ello, se organizan en un Consejo de Padres que tienen responsabilidades jurídicas y económicas, ligadas a asegurar condiciones edilicias y de equipamiento. Sus responsabilidades también alcanzan a articulaciones políticas —para integrar la escuela a la comunidad y relacionarla con otras instituciones de la zona y la región— y pedagógicas, participando en la toma de decisiones sobre la definición curricular junto al equipo docente. Este sólo aspecto sería motivo de una riquísima discusión sobre el lugar de las comunidades y del Estado en la definición curricular y la propiedad de las escuelas.

La organización de la que la escuela forma parte se propone valorar la variada riqueza cultural dada por los pueblos indígenas y los pequeños productores campesinos. Asimismo, se busca darle valor educativo a ese acervo cultural tradicionalmente poco valorado por el modelo educativo más difundido. Asimismo, se plantea el compromiso de docentes y alumnos de analizar la realidad en que se vive, colaborando con el enriquecimiento de la comunidad; se retoman aquí algunos principios de la pedagogía freireana, en relación con la importancia de superar la antinomia educando-educador, saber popular-saber científico, etcétera.

Escuelas de Reingreso.⁸ Esta modalidad comprende a ocho escuelas creadas en la Ciudad de Buenos Aires por la Secretaría de Educación a partir del año 2004, destinadas a una población que reúna la característica de haber pasado por los menos un período de un año o más fuera del sistema, es decir, sin escolarización. También, se debe tener la edad mínima de dieciséis años y máxima de dieciocho para inscribirse en el primer nivel de las asignaturas del plan.



El punto de partida de la propuesta fue un diagnóstico extendido acerca de que una de las causas por las que los jóvenes abandonan la escolaridad está asociada a la rigidez del régimen académico, con poca flexibilidad horaria, y a la repitencia por deuda de asignaturas que no reconoce aquellos conocimientos que sí han sido acreditados. Por supuesto no puede obviarse la incidencia de las dificultades económicas, sociales, y de falta de protección y asistencia, propias de las condiciones de vida de esos jóvenes.

A la causa antes mencionada, se suma la conclusión que la pedagogía viene mostrando desde hace algún tiempo acerca de que los jóvenes tienen dificultades con la cursada simultánea de tantas asignaturas. Esa cursada en bloque de una decena o docena de materias constituiría también un problema a la hora de avanzar en la escolaridad. A partir de esas caracterizaciones, se buscó crear una oferta específica para un sector de la población joven, que se constituyera en una adecuación personalizada a las condiciones educativas de cada estudiante y que tomara en cuenta que muchos de los jóvenes que asisten o pueden asistir a estas escuelas se encuentran trabajando.

Por ello, uno de los pilares de la propuesta ha sido la flexibilidad como un aspecto estructurante que no sólo impacta en la definición curricular sino en la organización del día a día escolar y en los dispositivos normativos que deben acompañarla. Para esto, se gestó un plan de estudios y un régimen académico flexible para adecuarse a las posibilidades de cursar de esta población. En él se reduce la cantidad de cursos en simultáneo que “admite la construcción de diversos trayectos formativos, permitiendo que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aun cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar” (Resolución 814/SED/04). De acuerdo con esta estructura, el alumno tiene la libertad de decidir si cursa actividades opcionales, cuáles serán y en qué momento de su trayecto

formativo las realiza.

Para lograr la construcción de trayectos formativos diversos, el plan dispone de un sistema de cursada y promoción por asignaturas y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores, de tal modo que durante el mismo año lectivo un/a alumno/a puede cursar y aprobar asignaturas de distintos cursos o niveles del plan de estudios. De este modo, queda sin efecto la promoción por año de cursado y por lo tanto la situación de repitencia o recursado del año completo para aquellos/as alumnos/as que no aprobarán más de dos asignaturas de un curso. Así, los/as alumnos/as no deben recurrar ninguna asignatura ya aprobada. Además, el plan está acompañado por un régimen de asistencia por asignaturas, definiendo la regularidad de los estudiantes en función del porcentaje de asistencia en cada una de las asignaturas. Contempla una combinación de materias anuales y cuatrimestrales, y de unidades curriculares de cursado optativo. Estas últimas son opcionales para los estudiantes; se trata de Artes, Actividad Física y Taller Práctico. La normativa agrega que “el plan está centrado en las materias básicas de la currícula. Su desarrollo completo abarca cuatro (4) años de estudio, que varían en función de los ritmos individuales y la acreditación de saberes previos” (Resolución 814/SED/04 y 4539/SED/06).

Un aspecto organizativo que se diferencia es que algunas de estas escuelas abren la inscripción y tienen actividades de agosto a agosto, lo que modifica el planteo tradicional del año lectivo que va de marzo a diciembre —con inscripción solo en el comienzo o en el final de ese ciclo— y que se interrumpe en los meses de enero y febrero presuponiendo que se trata de un ciclo vacacional de verano en familia.

Con las características que hemos descrito, el estudiante tiene mayores opciones de avanzar en su trayectoria y obtener una valoración por sus logros y no sólo por sus fracasos. Junto con eso,

hay una organización ligada a fortalecer la autonomía de los estudiantes que muchas veces son trabajadores —informales o formales— o que intentan serlo, padres y/o sostén de familia. Este conjunto de factores ha permitido que la escolaridad vuelva a ser una parte de la vida para un grupo de adolescentes que habían descartado anteriormente ese tránsito.



Existe una discontinuidad de los alumnos que también puede interpretarse en sintonía con la necesidad de trabajar. Generalmente, los alumnos suelen obtener trabajos temporales lo que los lleva a dejar por unos meses la escuela, pero muchos de ellos, en cuanto pueden, vuelven a la institución, ya sea durante el mismo ciclo lectivo o el siguiente. Cuando sucede esto

durante el mismo ciclo lectivo, el alumno ha quedado libre en las materias pero tiene la posibilidad de reincorporarse al curso, recuperando las clases que perdió en el período de tiempo que no asistió a la escuela, reacomodando el trayecto, o bien, reincorporándolo a las materias en que haya quedado libre. Como sabemos, el seguimiento de una secuencia establecida e inalterable fue un elemento que consolidó el disciplinamiento escolar moderno; esto y la no intercambiabilidad de los lugares esenciales de alumno (sujeto de no saber) y docente (sujeto de saber) fueron pilares fundamentales de la constitución del dispositivo. En este nuevo esquema, esa temporalidad y secuencia se desordenan. Este es un aspecto central a la hora de analizar la propuesta, ya que constituye uno de los elementos estructurantes que implicó la necesidad de pensar ciertas variaciones sobre el formato escolar.

En los instrumentos legales por medio de los cuales se impulsa esta política, surge la tensión de los pares inclusión – universalización/ adaptación – diferenciación⁹. Esta misma tensión puede observarse al analizar la fundamentación del plan de estudios, ya que intenta, al mismo tiempo, diferenciarse en pos de una población particular pero sin dejar de entregar una certificación común, con el fin de no establecer diferencias de acreditación con el resto del sistema. Se podría decir que contempla las diferencias en tanto punto de partida, intentando llegar a un resultado similar al del resto del sistema educativo.

En este apartado hemos buscado sintetizar aspectos que —a nuestro parecer— resultan desafia-

dos o revisados respecto del dispositivo escolar hegemónico; estos son, los agrupamientos escolares y la idea misma de gradualidad, la secuencia, la simultaneidad, el ciclado, el año calendario, las familias tomando parte de decisiones curriculares, entre otros. Un argumento que podría plantearse es que se trata de experiencias particulares; ese será el motivo de los próximos apartados.

La tensión particularismo-universalismo como matriz de interpretación

¿De qué manera dialogan lo particular y lo universal en las situaciones descritas? ¿En qué modo la relación que establecen con demandas particulares y/o universales permite democratizar la experiencia educativa que producen? ¿Cómo se vinculan con la construcción de un imaginario común? ¿En qué medida obstaculizan o promueven la construcción de lo colectivo? ¿Es esto último necesario para la escuela de hoy?

Hemos aprendido con Ernesto Laclau que el universalismo y particularismo son dos dimensiones inerradicables en la construcción de las identidades políticas, pero la forma de la articulación entre ambas está lejos de ser evidente. Plantea Laclau que

“es la “globalidad” de estos proyectos (Iluministas) lo que ha entrado en crisis. Cualquiera haya de ser el signo de la nueva visión de la política que está emergiendo, está claro que una de sus dimensiones básicas habrá de ser la redefinición de la relación existente entre universalidad y particularidad” (Laclau, 1996, pág. 8).

A partir de los casos descriptos en el apartado anterior, conviene hacer una puntualización general. La conformación del sistema educativo incluía —aunque más tardíamente a la escuela media que a la primaria—, una homogeneización de los sujetos y las políticas educativas a la vez que una transformación de las fronteras culturales y una vía de ascenso social e inclusión en el espacio público para sectores anteriormente excluidos. Tenía una incidencia menor si la escuela estaba enclavada en un ámbito rural, indígena, colonia de inmigrantes, de frontera o urbana, y el docente enseñaba sus conocimientos siguiendo las prescripciones aprendidas.

Entre las formas históricas en las que se pensó la relación entre universalidad y particularidad, encontramos aquellas en las que o bien el particular realizaba en sí mismo lo universal —es decir que se elimina a sí mismo como particular y se transforma el medio transparente en el que la universalidad opera— (la idea de civilización pedagógica y de cultura escolar tiene bastante de esto); o bien negaban a lo universal afirmando su propio particularismo (Laclau, 1996, pág. 47). Así, las resistencias de otras culturas eran vistas no como luchas entre identidades y culturas particulares sino como parte de una lucha totalizante entre universalidad y particularismos —la noción de “pueblos sin historia” expresaba la incapacidad de estos últimos de acceder a lo universal— (Laclau, 1996, págs. 50-51).

La separación entre lo universal y lo particular es infranqueable, lo que es lo mismo que decir que lo universal no es otra cosa que un particular que en cierto momento ha pasado a ser dominante. Por eso, nuestro punto de partida ha sido situar el formato escolar moderno como el modo en que una serie contingente y arbitraria de razones e instrumentaciones se convirtieron en dominantes. Sin embargo, la tendencia a “desordenar” —forma de nombrar que hemos encontrado para evitar dar nombres más definitivos y radicales— permite poner en evidencia que esos elementos —particulares y contingentes— pueden ser desplazados por otros —igualmente particulares y contingentes— que lleguen a ocupar una posición hegemónica. Esto nos lleva a situar nuestro análisis en una mirada que deja afuera el puro particularismo.

Una razón por la que el puro particularismo no es posible es porque si cada identidad está en una relación diferencial con todas las otras identidades, ella presupone no sólo la presencia de todas las otras identidades sino también el espacio global que constituye a las diferencias como tales. Si la particularidad se afirma a sí misma como mera particularidad en una relación puramente diferencial con otras particularidades, está sancionando el statu quo en la relación de poder entre los grupos. No es posible afirmar una identidad diferencial sin distinguirla de un contexto, y en el

proceso de establecer la distinción se está afirmando el contexto al mismo tiempo (Laclau, 1996).

Esa distinción conceptual nos permite interpretar la tensión que se da en el desarrollo de las experiencias escolares. Ellas expresan ese movimiento paradójico cabalmente: diferenciarse – desordenar el formato para atender a una población particular, pero a la vez esa diferenciación se hace en procura de garantizar un derecho universal. Hay allí otro modo de articularse con el significativo igualdad, desordenando el formato tradicional para habilitar que se posea las mismas certificaciones —y a través de ellas el derecho— de lo que tiene la población entendida en términos genéricos. Podríamos pensar que se produce allí una operación que pone a la igualdad (de derecho y capacidad) como punto de partida, que se diferencia en el trayecto que hace recorrer, pero sin dejar de ofrecer un punto de llegada común. En esa búsqueda la diferenciación no está siendo puesta en el sujeto que reúne determinadas condiciones particulares, sino en la institución educativa que debe desarrollar estrategias distintas para alcanzar un derecho común.

Nos preguntábamos si estos nuevos formatos democratizan la experiencia escolar. Para ello tomaremos la distinción que Ernesto Laclau hace en *La razón populista* acerca de la apelación a lo democrático. Él toma distancia de la idea de democracia simplemente como régimen y utiliza la noción asentada en dos aspectos: que las demandas sean formuladas al sistema por alguien que ha sido excluido del mismo, es decir que hay una dimensión igualitaria implícita, y que su propia emergencia presuponga cierto tipo de exclusión o privación (2005b, pág.158). Las escuelas descriptas parten de demandas insatisfechas y de formas de exclusión y desarrollan estrategias destinadas a grupos particulares para garantizar un propósito universal de cumplimiento del derecho de la educación. Esto no significa perder de vista que las respuestas ensayadas abren otras tensiones y construyen también otras exclusiones. Lo hace, por ejemplo, cuando se plantea el carácter excluyente de ser productor campesino para asistir a una Escuela de Familia Agrícola, criterio por el cual se han dado casos relatados por los directores de las instituciones quienes no han admitido a otros jóvenes por no reunir esa condición.

Así, entonces, la democratización se localiza en torno a la construcción de la comunidad.

“¿Cómo pensar la unidad —tan relativa como se quiera— de comunidad, cuando cualquier aproximación a la misma debe partir de particularismos sociales y culturales que no sólo son más acentuados que en el pasado sino que son también el elemento que define el imaginario central de un grupo? ¿No excluye este imaginario toda identificación con valores humanos más universales? Y, visto desde el otro ángulo, ¿la misma proliferación de antagonismos, el mismo hecho de que no haya yuxtaposición exacta entre el grupo cultural y la comunidad global, no requiere un lenguaje de “derechos” que debe incluir la referencia universalista que está cuestionada?” (Laclau, 1996, pág. 8).

Las EFA tienen como preocupación evitar el desarraigo y la formación y experimentación en otro tipo de saberes y formas de vida que habiliten tomar distancia a los alumnos de su comunidad de pertenencia. En esa lógica, la posibilidad de la que escuela amplíe la perspectiva de transitar, conocer y explorar otras comunidades y dinámicas culturales es vista como un rasgo negativo e inclusive como un fracaso de su propio funcionamiento. Allí hay un estrechamiento de la noción de comunidad donde lo local, lo circundante, se transforma en el mundo de pertenencia inhabilitando el tránsito por otras experiencias y contactos culturales.

Una comunidad se define como tal mediante la concreción de una unidad entre un grupo de personas que definen y comparten un “nosotros”, principio sobre el que sustentan su identidad. Ese “nosotros” implica un “ellos” del cual diferenciarse, más allá de las semejanzas manifiestas por la existencia de rasgos compartidos. La cuestión planteada por las dinámicas comunitaristas pone en cuestión los procesos mediante los cuales se construyen las diferencias, principalmente las motivaciones asociadas a dicho proceso y las consecuencias derivadas de formar parte de un grupo “de iguales”. En algunos casos, la comunidad puede implicar la ausencia de confrontación entre sus miembros, excluyendo la negociación y suponiendo la existencia de las mismas motivaciones y valores. En otros, el peso puesto sobre las dife-

rencias concluye en el enfrentamiento y expulsión de quienes se parezcan más a “otros” del “ellos”, en una operación que define polos de seguridad y, en la dirección contraria, de inseguridad que deben combatirse.

Richard Sennett (2000, pág.145) refiere al uso del pronombre nosotros dentro de la comunidad como “un acto de autoprotección”, como “defensa contra la dislocación y la confusión” y “punto de referencia contra el mundo exterior”. Estos presupuestos pueden ayudar a comprender la construcción de las comunidades escolares y a explicar las diferencias entre las escuelas respecto de la regulación de la convivencia¹⁰.

Es así que la delimitación en torno a lo local plantea una paradoja ya que si bien fortalece a

los sujetos en sus localizaciones cotidianas, también ata horizontes a los límites de lo próximo. Si lo local aparece limitado a los recursos disponibles en el territorio, se convalidan las realidades contextuales y los circuitos educativos desiguales en términos de la producción de capacidades sociales y culturales. Analizando la dinámica de conformación de identidades políticas, Gitlin afirma

“la anatomía se convierte en destino (...) lo que comenzara como un esfuerzo por afirmar la dignidad, por superar la exclusión y la denigración y por obtener representación también ha desarrollado un endurecimiento de sus fronteras” (Gitlin, 2000, pág.172).

En el proceso de “localización”, las instituciones se “adaptan” a, y reciben demandas de, la realidad circundante, pero también configuran —contribuyen a formar— aquella comunidad de referencia. Así, construyen un “mapa” sobre lo próximo, sobre lo posible y lo deseable, sobre las demandas y las expectativas.

Introduciendo también algún matiz en el argumento que venimos presentando, no debemos dejar de decir que el escenario local contiene

potencialidades para romper con identidades y prácticas injustas y totalizantes de constitución de la vida social. No obstante, la participación encerrada en los muros del territorio, y fundada únicamente en las solidaridades próximas, corre el riesgo de acotar los problemas, los temas e intereses de los sujetos a la esfera de lo micro.

De cualquier manera, debemos acentuar otro aspecto. Lo universal es el símbolo de una plenitud ausente, y lo particular sólo existe en el movimiento contradictorio de afirmar una identidad diferencial y, al mismo tiempo, de anularla a través de su inclusión en un medio no diferencial. La construcción de identidades diferenciales sobre la base de cerrarse totalmente no es por sí misma una “alternativa política progresista” (Laclau, 1996, pág. 57). El derecho a la diferencia tiene que ser afirmado dentro de una comunidad global, es decir, dentro de un espacio en



el cual el grupo en cuestión tiene que convivir con otros grupos. Por ejemplo, quienes están comprometidos en una lucha por la reforma interna del marco institucional, si a la vez se niegan a reconocer el enraizamiento en valores políticos y culturales de los sectores tradicionales o dominantes, no pueden articular sus reivindicaciones en ninguna operación hegemónica más amplia. Esto los condena a una relación periférica y ambigua con las instituciones existentes que solo puede tener efectos políticos paralizantes (Laclau, 1996).

Siguiendo a Fitoussi y Rosanvallón (2003), podríamos afirmar que el debilitamiento de solidaridades colectivas lleva al fortalecimiento de las solidaridades del entorno próximo con el riesgo de profundizar aún más la lógica de fragmentación social. En este contexto, el espacio local —la zona o barrio— se transforma en el escenario en el que se dirige la diferenciación social y por lo tanto la forma que asume la exclusión en el espacio urbano. Esto obstaculiza la posibilidad de sentirse parte de un mismo conjunto social construyendo fronteras, ahora, alrededor de los entornos cercanos (Fitoussi y Rosanvallón, 2003).

En este punto, hay una serie de aspectos que nos hacen pensar que los nuevos formatos no son sólo la afirmación de una particularidad sino que ponen en evidencia algunas insuficiencias y exclusiones del modelo escolar tradicional, y golpean a su puerta con algunos ensayos diferentes que, por supuesto, no están exentos de relaciones de poder y de exclusiones. Así, adquieren relieve algunos de los lugares a los que la escuela tradicional no llegó o la subordinación y las injusticias que estableció en algunas culturas y formas de vida. De este modo, la exclusión se posiciona en las características adoptadas por el modelo y no en los sujetos que han sido apartados de él. La existencia de estas escuelas puede servir para interpelar al sistema, ya que pone en evidencia



los mecanismos por los cuales las escuelas excluyen sistemáticamente a los estudiantes y algunas formas de solucionarlas, pero también puede legitimar la existencia de un circuito paralelo que se encargue de aquellos que el resto de las escuelas expulsan. Muchas de las diferencias que presenta en la propuesta se vinculan con cambios y flexibilizaciones de los planes tradicionales que podrían ser pensados para toda la población y que intentarían dar respuesta a algunos problemas propios del nivel medio en general (Arroyo y otros, 2007).

Si la democracia es posible, es porque lo universal no tiene ni un cuerpo ni un contenido necesarios; por el contrario, diversos grupos compiten entre sí para dar a sus particularismos, de modo temporario, una función de representación universal. La sociedad genera todo un vocabulario de significantes vacíos¹¹ cuyos sentidos temporarios son el resultado de una competencia política. Es ese fracaso final de la sociedad en constituirse como sociedad, lo que hace infranqueable la distancia entre lo universal y lo particular y, como resultado, pone a los “agentes sociales concretos en cargo de esta tarea irrealizable, que es la que hace posible la interacción democrática” (Laclau, 1996, pág. 68).

Democratización, entonces, se enlaza aquí con nuevas prácticas que en nuestra sociedad habían restringido el universalismo de nuestros ideales políticos a sectores limitados de la población. Resulta posible retener la dimensión universal al mismo tiempo que se amplían las esferas de su aplicación, lo que a su vez redefine los contenidos concretos de esa universalidad. El universalismo, en tanto horizonte, se expande, a la vez que se rompe su ligazón necesaria con todo contenido particular.

¿El fin de la forma escolar?

Como hemos dejado entrever, existe el riesgo de la profundización de la fragmentación, empobrecimiento cultural y estigmatización de los sujetos. El desafío democrático —como lo definíamos más arriba— será construir un espacio de interlocución común que pueda contener variedad de experiencias, saberes, historias y riqueza cultural, donde la diversificación pueda estar contenida como obligación del sistema y no como descalificación de los sujetos “inadaptados”.

Nos encontramos así relativizando las fronteras entre lo particular y lo universal y, por lo tanto, las tensiones que estas experiencias tienen en su conformación. También debemos decir que el formato escolar moderno tenía las mismas tensiones en torno a lo particular y lo universal pero construyó una hegemonía sobre la base de algunos particularismos que se convirtieron en superficie de inscripción para todo lo que fue significado como escuela y, aún más, como educación. Hemos hablado de que estos nuevos formatos pueden estar desafiando esa construcción discursiva, disputando porque otros significantes absorban una pluralidad de significados en torno a la pluralidad de la experiencia formativa y por lo tanto, relocalizando otros particularismos en una nueva conformación hegemónica. Hay una disputa allí porque la noción de escuela no continúe siendo equivalente a clase media, urbana, de valores occidentales europeos, organizados en torno a familias nucleares sino que pueda albergar a jóvenes, trabajadores, tanto rurales como urbanos, sostenedores de la economía familiar. Pero además, otra cuestión que se pone en evidencia es que la forma escolar puede ser modificada para que sea ella y no la población destinataria la que deba transformar su lógica interna; es su eficacia y no la de los individuos la que debe ser puesta bajo la mira.

Hay un elemento que deberíamos dejar planteado y se refiere al rol de la política en relación con lo que significa educar a toda la población; lo común remite a una articulación que es política, que interpreta cuáles son las necesidades y prioridades y debe abarcar lo común a todos. Pero además de expresar “intereses” donde éstos ya existen debe ayudar a su constitución. Se crea así —como afirma Laclau— una cierta zona de indeterminación entre sociedad civil y espacio público en la que las variables sociales y políticas se entrecruzan constantemente. De esta manera, se abre un nuevo tipo de transversalidad que ya no opera tan sólo en el plano de las formaciones políticas sino también en el de las fuerzas sociales, porque no hay política democrática sin incorporación de nuevos actores a la esfera pública (Laclau, 2005a). Tomemos un aspecto que hemos tocado tangencialmente: recuperar experiencias culturales que tienen que ver con tradiciones indígenas o saberes del ámbito rural e incorporarlos de modo jerarquizado al canon cultural no es un movimiento que deba pensarse para los grupos particulares que tienen esas experiencias más próximas, sino que debe convertirlos en patrimonio de la sociedad en su conjunto. Darle lugar a nuevas formas de inclusión puede ayudar a resolver algunas injusticias y a pensar mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas y las conviertan en una alteridad absoluta.

Pensar en la política implica pensar en planteos que litiguen por el espacio de lo universal, que se postulen como los mejores representantes del bien común (aun cuando estos planteos deban asumirse como abiertos y sujetos a permanente revisión), y en el procesamiento de las diferencias y de los antagonismos. La educación común designa no solamente lo básico para todos, sino que además pone de relieve el carácter abarcador de aquello que pone en común a todos, por encima de los deseos y necesidades particulares. Actualmente, la escuela sigue siendo una institución pública que responde a mandatos e intereses que incluyen pero también trascienden a quienes la hacen cotidianamente. Lo público, claramente, no es solamente del Estado, ni de los docentes como representantes de lo público, ni de las familias o comunidades. Pensar en lo público implica un espacio complejo que incluye el hacer de cada uno de nosotros, pero ese hacer de cada uno debe volverse más general, más inclusivo y menos sometido a lo individual. Esa es precisamente la mediación que debe hacer la política, puesto que las demandas sociales no tienden espontáneamente a confluir en un todo congruente y unificado sino que dependen de articulaciones cambiantes y contingentes, o sea, esencialmente políticas.

Retomemos las preocupaciones del comienzo: ¿hasta qué punto podemos hablar de la escuela y remitir a un conjunto medianamente homogéneo de características? ¿En qué medida puede procurarse que la escuela se inscriba en un horizonte de construcción de lo común? Ya ha sido

destacada la pluralidad de experiencias de la transmisión de la cultura, y la necesidad de que el discurso educativo pueda albergar la heterogeneidad como un modo de aproximarse a una distribución más democrática. Las situaciones escolares que hemos reseñado aquí no debieran ser subvaloradas como particularistas, ni tampoco sobrevaloradas como reemplazo de un discurso educativo. Ambas nos ofrecen pocas o nulas salidas, en primer lugar porque, tal como hemos buscado mostrar, particularismo y universalismo son inescindibles y —yendo un paso más allá— aquello que invocamos como universal surge desde particularismos que logran consolidarse como hegemónicos y así constituirse en horizonte de completud ausente.

Nos queda aún pendiente cómo inscribir esas distintas experiencias formativas en un horizonte común. Lo universal, como hemos visto, no tiene un contenido concreto propio (lo que lo cerraría en sí mismo) sino que es el horizonte siempre más lejano que resulta de la expansión de una cadena indefinida de reivindicaciones equivalentes. La conclusión parecería ser que la universalidad es inabarcable con cualquier particularidad, pero que a la vez no puede existir separada de lo particular. Por eso, un ejercicio como este debiera darnos la ocasión de volver a visualizar invisibilizaciones, injusticias y exclusiones que comprendió la forma escolar más extendida, y propiciar que ellas interroguen y marquen las insuficiencias de aquella, como un modo de interrogar, tensar y, por qué no, renovar lo escolar. Asimismo, abrir ese diálogo también debiera poner la atención en el riesgo de circunscribir intereses, prácticas y razones a una comunidad restringida.

Sería un error suponer que la interacción entre el formato escolar hegemónico y las nuevas experiencias emergentes no tiene ningún efecto en ellos. En estas condiciones, la institución escolar ha quedado en una posición ciertamente incómoda. Pero no nos estamos proponiendo refundar nuevos formatos totalizadores, sino mostrar que la capacidad de apertura lograda para nombrar las exclusiones e insuficiencias del formato escolar pueda ser también una apertura para entrar en diálogo con otras comunidades, y que lo que enlace pueda alcanzar las formas de lo plural y lo colectivo. Al poner la atención sobre estos nuevos formatos escolares no estamos intentando decir que la escuela está herida de muerte ni mucho menos. En su larguísima historia la escuela ha ido absorbiendo cambios y reorganizaciones que, también, le han infringido vigor. Lejos estamos de sugerir, diagnosticar y, mucho menos, desear la muerte de la escuela; lo que sí es cierto es que nuevos problemas y respuestas golpean a su puerta y ella podrá sacar buenos beneficios de abrirse al diálogo. Será una ocasión para interrogar el relato de la inclusión que conocimos, la narrativa que sostuvo que ese sistema escolar era (y es) la única manera de democratizar las sociedades.

Bibliografía

- ARROYO, Mariela; NOBILE, Mariana; POLIAK, Nadina y SENDÓN María Alejandra, "Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado", trabajo presentado en las **Cuartas Jornadas de Jóvenes Investigadores**, Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA, Buenos Aires, 2007.
- CARR, Wilfred and HARTNETT, Anthony, **Education and the struggle for democracy. The politics of educational ideas**, Buckingham, Open University Press, 1997.
- DE MAN, Paul, "Reading (Proust)", en DE MAN, Paul, **Allegories of Reading. Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke and Proust**, New Haven and London, Yale University Press, 1979, pp.57-58.

- DUSSEL, Inés, "Inclusión y Exclusión en la Escuela Moderna Argentina: Una Perspectiva Postestructuralista", *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, Nº 122, maio/ago, 2004.
- FITOUSSI, Jean Paul y ROSANVALLON, Pierre, *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial, 1997.
- GITLIN, Todd, "El auge de la política de la identidad. Un examen y una crítica", en ARDITI, Benjamín (Ed.) *El reverso de la diferencia. Identidad y política*, Caracas, Nueva Sociedad, 2000.
- LACLAU, Ernesto, *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel, 1996.
- -----, "Populismo y Transformación del Imaginario Político", en *Revista Todavía*, Nº 12, Buenos Aires, diciembre, 2005a.
- -----, *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005b.
- POWER, Sally; EDWARDS, Toni; WHITTY, Geoff and WIGFALL, Valerie, *Education and the Middle Class*, Buckingham, Open University Press, 2003.
- SENNETT, Richard, *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- SOUTHWELL, Myriam, "El emperador está desnudo. Figuras de Modernización y Educación", en VV.AA, *Lo que queda de la escuela*, Edit. Laborde - Centro de Pedagogía Crítica de Rosario, 2003.
- SOUTHWELL, Myriam; STAGNO, Leandro; LICHTMANN, Verónica y LEGARRALDE, Martín, "Producción y reproducción de la desigualdad educativa en la escuela media: exploraciones en La Plata y zona de influencia", ponencia presentada en la *I Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes*, Ciudad de La Plata, 2007.
- TIRAMONTI, Guillermina. (dir.), ARROYO, Mariela, NÓBILE, Mariana, MONTES, Nancy POLIAK, Nadina, SÉN-DÓN, María Alejandra y ZIEGLER, Sandra, *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa*, FLACSO, 2007, disponible en: http://www.flacso.org.ar/educacion/investigacion_formatosesc.php.

Notas

¹ Se trata de los proyectos "Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones (Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Neuquén, Provincia de Salta y Provincia de Buenos Aires)" e "Impacto de la reestructuración de los últimos 20 años en la desigualdad educativa". Ambos proyectos se desarrollan desde FLACSO, sede académica Argentina.

² Aunque no se explorarán en este trabajo, podrían incluirse en esta lista las escuelas desarrolladas por movimientos piqueteros u organizaciones similares, escuelas dentro de fábricas recuperadas, etcétera.

³ El uso conceptual que damos aquí a la noción retórica de metáfora retoma distintas fuentes, desde la aplicación dada por Freud para caracterizar los procesos de sobredeterminación y su relación con la analogía, así como la actualización sociológica de esa interpretación para caracterizar las formas de reenvío simbólico y pluralidad de sentidos. El concepto de sobredeterminación se constituye en el campo de lo simbólico, y carece de toda significación al margen del mismo. En ese sentido, la afirmación de Althusser de que "No hay nada en lo social que no este sobredeterminado" es la confirmación de que lo social se constituye como orden simbólico. La perspectiva que utilizamos retoma también la intervención de Paul De Man en torno a expandir las fronteras de disciplinas teóricas con la intervención de las literarias. El carácter simbólico de las relaciones sociales pone en juego procesos lingüísticos de condensación y desplazamiento, simbolización y revisión secundaria. Son estas consideraciones las que justifican la comprensión de la capacidad metaforizante de los discursos sociales.

⁴ Hemos explorado este caso en el trabajo Southwell, Stagno, Lichtmann, y Legarralde del año 2007, citado en la Bibliografía.

⁵ Este apartado retoma informes elaborados por el equipo pertenecientes al proyecto "Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones". Nodo Salta.

⁶ Por ejemplo, en el año 2001 se creó la primera escuela de este tipo en la provincia de Salta. También entre los años 2000 y 2001 se crearon escuelas de este tipo en Misiones, Corrientes y Santa Fe.

⁷Las EFA conforman un movimiento nacional, con ubicación mayoritaria en el Noreste Argentino; se nuclean provincialmente y a su vez nacionalmente en una asociación denominada APEFA (Asociación para la Promoción de Escuelas de Familia Agrícola).

⁸Una información más detallada de este tipo de escuelas puede consultarse en el informe de Tiramonti, (dir.), Arroyo, Nóbile, Montes, Poliak, Sendón, y Ziegler, citado en la Bibliografía. Esta descripción se ha hecho sobre la base de ese informe.

⁹Entre los considerandos de las Resoluciones que regulan el plan de estudios se encuentra “Que uno de los propósitos de la política educativa del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires consiste en la adecuación de la oferta educativa a las demandas de la comunidad, aspecto que se encuentra contemplado en el plan de estudios que se aprueba por la presente Resolución, ya que el mismo abre para los alumnos una base amplia de conocimientos y capacidades necesarios para su inserción en ámbitos académicos, laborales y sociales”.

¹⁰Nos hemos explayado sobre este punto en los informes elaborados por el equipo pertenecientes al proyecto “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”, Nodo La Plata.

¹¹ Con el uso de la categoría signifiante hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a tender a ser significantes tendencialmente vacíos —nunca totalmente vacíos— por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva, tal como expresa Ernesto Laclau en su texto **Emancipación y diferencia**.

Resumen

Este artículo presenta dos experiencias de escolarización de nivel medio o secundaria que presentan sustantivas diferencias en relación con las modalidades más extendidas. A partir de ello, las examina conceptualmente a partir de la tensión universalismo-particularismo. Ese recorrido es una ocasión para analizar las construcciones escolares en relación con la desigualdad social y el discurso de la inclusión.

Palabras clave

Universalismo - Particularismo - Desigualdad - Comunidad

Abstract

This article explores two experiences of secondary education with deep differences related to massive modality. It analyzes them from the tension universalism-particularism. Moreover, that point of view interrogates hegemonic educational pattern related to social inequality and inclusion discourse.

Key words

Universalism - Particularism - Inequality - Community