

En torno al tipo de alumno esperado en un grupo de secundarias universitarias: “sálvese quien pueda... ser autónomo”

Nombre y apellido: Emilia Di Piero

Pertenencia institucional: UNLP- FLACSO/CONICET

Correo electrónico: medipiero@gmail.com

Introducción

La libertad absoluta lleva al aprovechamiento de esta desigualdad por parte de los aventajados,
de los inteligentes frente a los más tontos, de los fuertes frente a los débiles,
de los atrevidos frente a los tímidos
(Simmel, 2003: 114).

En este trabajo indagamos los procesos de producción y legitimación de desigualdades presentes en el grupo de escuelas secundarias dependientes de la Universidad Nacional de La Plata. Específicamente, nos interesa problematizar la noción de autonomía en relación con el tipo de estudiante que se espera recibir y construir en y desde las instituciones.

El caso bajo estudio se sitúa en la capital de la provincia de Buenos Aires que — con un total de 654.324 habitantes¹— conforma la jurisdicción Gran La Plata, la cual es parte del sistema educativo bonaerense, el más numeroso de Argentina. La ciudad presenta un perfil administrativo y universitario: es sede de la Universidad Nacional de La Plata, una de las Universidades más antiguas del país, y de otras universidades tales como la Universidad Tecnológica Nacional, la Universidad Católica de La Plata y la Universidad del Este. Se trata, así, de un espacio signado por una sociabilidad joven fuertemente vinculada al mundo educativo, cultural y artístico. De allí la relevancia que adquiere el caso abordado en la tesis *per se* en tanto estudiamos dos de los establecimientos secundarios de “pregrado” dependientes de la primera de las universidades mencionadas, establecimientos

¹ Disponible en: www.censo2010.indec.gov.ar/. Consultado el día: 09/05/2016.

considerados como “las mejores escuelas de la ciudad” por buena parte del imaginario educativo platense².

La investigación se realizó en la ciudad de La Plata entre los años 2012 y 2016³. Se trató de un estudio de caso múltiple centrado en las dinámicas que acontecen en escenarios particulares (Eisenhardt, 1989): en este caso, dos escuelas de pregrado dependientes de la Universidad Nacional de La Plata ubicadas en la ciudad homónima. Una de ellas adoptó completamente el mecanismo de sorteo como forma de ingreso desde mediados de los años '80 basándose en un discurso “democratizador”. La otra adoptó ese mecanismo de admisión parcialmente en el momento de retorno de la democracia al país, incorporándolo para el total de aspirantes sólo a partir del año 2015 en un contexto en que gravitó una narrativa en favor de la “inclusión” educativa. Entre los años 2012 y 2016 fueron realizadas observaciones, entrevistados en profundidad trece (13) actores “clave” para las instituciones; efectuadas sesenta y siete (67) encuestas presenciales a docentes seleccionados de modo aleatorio, revisadas las Actas Taquigráficas del momento en que se discutía la modificación del método de admisión en el Consejo Superior de la Universidad en los años '80 y recuperado un *corpus* compuesto por seis documentos institucionales.

1. En torno a las escuelas

A diferencia de la noción de *segmentación* (Braslavsky, 1985) socioeducativa, que sostenía la persistencia de un todo integrado en el cual era posible medir la distancia entre los grupos sociales en términos de grados, con la idea de *fragmentación* (Kessler,

² Hasta tal punto estas escuelas ocupan un lugar de prestigio en la ciudad, que el diario local de mayor tirada convoca periódicamente encuestas online indagando a sus lectores acerca de la pertinencia del sorteo como método de admisión. Por otra parte, así se refería el expresidente Néstor Kirchner a la obra de restauración llevada a cabo en la Escuela 3 el 27 de mayo de 2007: “A mí hay dos obras que me emocionan muchísimo: una es la Escuela 3, un colegio hermoso, espectacular. No sé si algunos de ustedes ha tenido la suerte de conocerlo, que hace a la historia misma de la formación de muchísimos alumnos que han ingresado a la universidad sin el famoso curso de ingreso y demás, lo que significaba estructuralmente y culturalmente. Y lo estamos trabajando con el rector de la Escuela 3, con el rector de la Universidad Nacional de La Plata, y si Dios quiere, dentro de algunos meses estará totalmente restaurado”.

³ Este trabajo es parte de la tesis correspondiente al Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales entregada en julio de 2016 y en espera de evaluación para su defensa oral.

2002; Tiramonti, 2004) se hace referencia a mundos distantes que no resulta posible comparar ni ordenar jerárquicamente.

Siguiendo a Tiramonti, el concepto de *fragmento socioeducativo* surge para conceptualizar el abandono de la referencia a un espacio diferenciado dentro de un campo integrado propia del concepto de *segmento* y para remitir “a un campo estallado caracterizado por las rupturas, las discontinuidades y la imposibilidad de pase de un fragmento a otro. La fragmentación nombra la pérdida de la unidad, la ausencia de referencias comunes” (Tiramonti, 2004 A: 35). Se trata de fragmentos inmersos en una dinámica de *cierre social*: cada uno de ellos se cierra sobre sí mismo, promoviendo una socialización “entre iguales”. Tal como afirma Parkin siguiendo a Weber, el concepto de cierre social refiere al “proceso mediante el cual las colectividades sociales buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos” (Parkin, 1964: 69). Como afirma el autor desde un enfoque neoweberiano, las titulaciones, las calificaciones y los méritos académicos y profesionales constituyen, junto a la propiedad, los dos dispositivos principales de exclusión en las sociedades capitalistas modernas. De este modo, Parkin se distancia de los teóricos marxistas que atribuyen un valor mayor a la diferenciación por propiedad en relación con la diferenciación por cualificación o gerencia.

Así, el concepto de fragmentación educativa apunta a analizar la fabricación de espacios organizados en torno a un conjunto de valores, creencias, expectativas en relación con la escolaridad, capitales (materiales, sociales y culturales), estilos de vida, opciones religiosas que definen culturas institucionales y patrones de socialización que difieren entre sí. Es decir que no se trata de circuitos paralelos segmentados sino de espacios múltiples que configuran un paisaje educativo caleidoscópico.

El peso de esas identidades locales y particularizadas condujo al reemplazo de la idea de sistema y del Estado como dador único de sentido para las instituciones educativas, por la de un conglomerado de propuestas y de sentidos fragmentados otorgados a la educación: “la escuela tiene un sentido diferente para cada grupo” (Tiramonti, 2004 A: 37). En el caso de las escuelas abordadas en este trabajo, se trata

de instituciones prestigiosas que portan la excelencia académica en el ámbito estatal como marca distintiva.

Estas escuelas de “pregrado” se rigen por el sistema preuniversitario. Esto implica que las asistencias son computadas por horas y no por días de clase, la existencia de materias optativas en las cuales se mezclan estudiantes provenientes de distintos cursos habilitando una sociabilidad ampliada, así como también la posibilidad de acceder a los establecimientos sin regulaciones de entrada y salida estrictas. A continuación presentamos cada una de las instituciones con mayor detalle.

1.1. La Escuela 1: “*No era cualquier señorita*”

La Escuela 1 es uno de los tres establecimientos secundarios de pregrado de la UNLP situados en la ciudad de La Plata. La misma fue creada en 1907, dos años después de que ocurriera la nacionalización de la Universidad provincial, ante la demanda de una educación preuniversitaria femenina frente a la existencia del Colegio Nacional destinado únicamente a varones. En un primer momento esta escuela, cuyo nombre hasta los años '60 fue Colegio Secundario de Señoritas (CSS)⁴, funcionaba en el piso superior de la Escuela 3. El edificio actual, ubicado en el centro de la ciudad, había sido sede de la Escuela Normal de Maestras (hoy escuela exnormal 1).

Son 844 los alumnos que al día de hoy componen la matrícula de la escuela, y 150 personas las que conforman su planta docente (alcanza las 200 si se conciben como “docentes” también a los preceptores y ayudantes de los Departamentos, aunque no se desempeñan estrictamente “frente a alumno” ni llevan a cabo una clase).

Desde el año 1986 el ingreso a la escuela es directo, es decir, sin examen. Así, cuando la cantidad de inscriptos excede las vacantes previamente establecidas (hecho que va *in crescendo* año a año), se realiza un sorteo entre todos los aspirantes. Ingresan entonces 150 estudiantes distribuidos en 5 cursos de 30 alumnos cada uno, si bien la cantidad precisa de vacantes a sortear depende del número de aspirantes provenientes de la Escuela primaria de

⁴Se lo conoció con diferentes nombres desde su fundación: Colegio Secundario de Señoritas (1907-1952 y 1955-1957), Colegio Secundario de Señoritas “Eva Perón” (1953-1955), Colegio Secundario de Señoritas “Victor Mercante” (1957-1959); y con su nombre actual desde 1960 (por Ordenanza N° 21 de diciembre de 1959), año en que comenzó a ser mixto.

la UNLP, quienes poseen prioridad para el ingreso en forma directa a cualquiera de las instituciones medias.

1.2. La Escuela 2

Al igual que las otras dos instituciones secundarias dependientes de la Universidad Nacional de La Plata, también la Escuela 2 se ubica en el casco céntrico de la ciudad. En este caso, situado a dos cuadras de distancia de la Facultad de Bellas Artes de la misma universidad, se trata de un bachillerato con especialidad artística que se propone articular conocimientos de las ciencias humanas y naturales con saberes relacionados con los lenguajes artísticos de la música y de las artes visuales.

De ese modo, la Escuela 2 data de una fundación más reciente que las centenarias Escuelas 1 y 3. Fue establecida por iniciativa de un grupo de profesores de la Escuela Superior de Bellas Artes (hoy convertida en Facultad), quienes posibilitaron la transformación de la Escuela de Dibujo de la Universidad en un Bachillerato especializado. Sus comienzos se remontan al año 1949 con la creación del Ciclo Básico dentro del área de Extensión, que incorporaba alumnos de escuelas primarias en los últimos tres años: los alumnos pasaban primero por el Ciclo Básico, luego por la Escuela de Dibujo y después por la Escuela Superior de Bellas Artes. En 1956 esta configuración se regularizó y fue creada la Escuela 2, que celebra en 2016 sus 60 años.

El primer plan de estudios fue aprobado con tres orientaciones en 1959: Dibujo Técnico, Dibujo Artístico y Música. Ante la preocupación por la salida laboral que la Escuela de Dibujo brindaba con su profesorado "secundario" se creó, entre 1960 y 1961, el Magisterio dentro del Bachillerato. Dicho título habilitó, hasta su eliminación en el año 2014, el ejercicio de la docencia en el nivel primario en las especialidades de plástica y música.

En nuestras primeras aproximaciones al trabajo de campo en esta institución experimentamos la libertad para el ingreso y egreso del mismo: la primera vez accedimos directamente, sin que nadie preguntara el motivo de la presencia allí. Sin embargo, al recorrer los pasillos luego de haber culminado la primera entrevista con uno de los

secretarios académicos, dos preceptores consultaron si “se estaba buscando a alguien en particular”. De este modo, este hecho revela que si bien no hay regulaciones en términos formales para el acceso, tampoco es legítima una circulación absolutamente libre por el edificio, sino que en determinado momento probablemente alguien consulte al “extranjero” por el motivo de su presencia en la institución.

Como indica el Plan de Estudios del año 2012, la organización curricular se estructura en dos campos: la Formación General y la Formación Específica. En el primer campo se inscriben las materias referentes a las Lenguas y la Literatura, las Ciencias Exactas, las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales, mientras que la Formación Específica articula las materias referidas al conocimiento de los procesos de producción, interpretación y contextualización de la Música y de las Artes Visuales, junto con las disciplinas de integración de lenguajes artísticos y otras disciplinas artísticas.

2. Una propuesta escolar con fuerte anclaje en la autonomía: el tipo de alumno que se forma, el tipo de alumno que se espera

La pretensión de homogeneización de la población escolar presente en el normalismo propio del momento de conformación del sistema educativo argentino, lejos de haber sido abandonada, persiste en muchas instituciones en la actualidad. En el caso del grupo de escuelas de pregrado de la UNLP, la promoción de una socialización con fuerte hincapié en la autonomía de los individuos aparece como el modo en que se tramita la tendencia homogeneizadora. Paradójicamente, el proceso de homogeneización del estudiantado en estas escuelas se realiza a partir de la individualización.

En ocasión de la realización de las Jornadas Extensas en la Escuela 2 en el año 2015, dos profesores exponían en una mesa de presentaciones en la cual se desarrollaban los resultados del trabajo en el año en tres disciplinas. Los docentes indicaban que existía una crisis en la sociedad y que eso se relacionaba con que el alumno desconocía el motivo de su retención en el sistema educativo. El alumno debía reconocer que es su propia voluntad de transformarse para seguir en el sistema educativo, y que “el que no quiere, tiene derecho a

no querer”. Por otra parte, indicaban que “retener no es contener”. De ese modo, también estos docentes apelaban a la decisión autónoma de los propios estudiantes en relación con la permanencia o abandono de la institución, y entendían que la obligación de la escolaridad atenta contra el derecho a elegir no escolarizarse.

Los gráficos que presentamos a continuación exhiben, agrupadas en porcentajes, las respuestas de los docentes cuando les solicitamos que definieran a un buen estudiante de la escuela. En el caso de la Escuela 1:

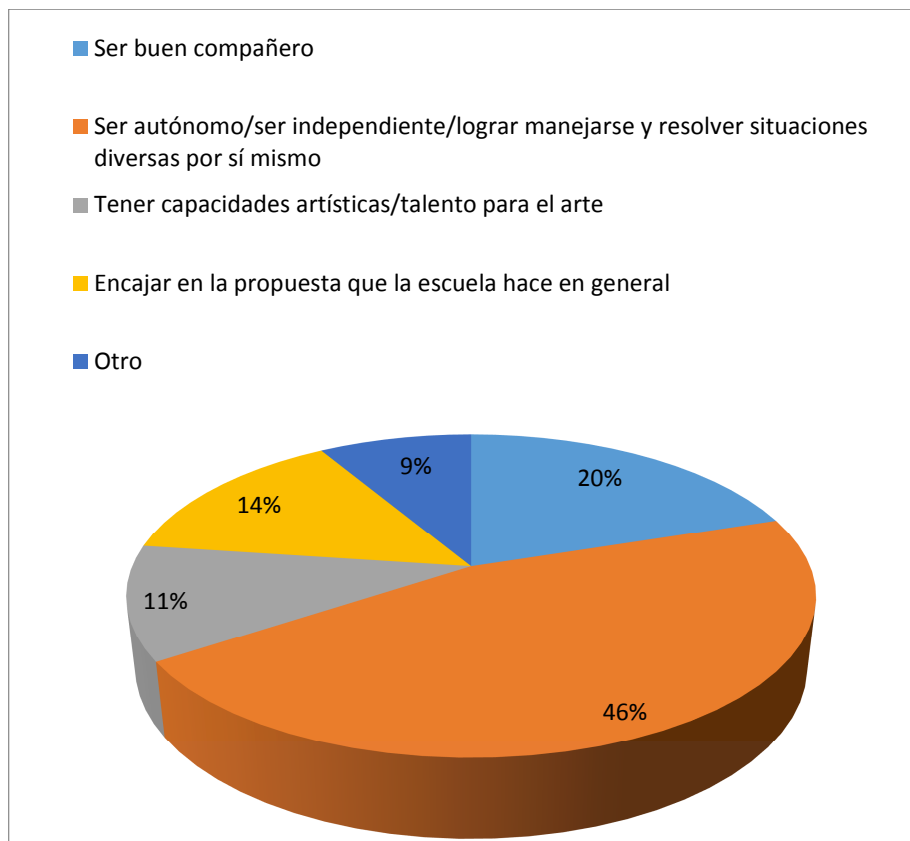
Gráfico 1. Escuela 1. Aspectos que definen a un “buen estudiante”



Fuente: elaboración propia

Así, el 65% de los docentes en el bachillerato común indicaba que un buen alumno debía ser autónomo. En cuanto a la Escuela artística:

Gráfico 2. Escuela 2. Aspectos que definen a un “buen estudiante”



Fuente: elaboración propia

Como muestran los gráficos, un “buen estudiante” en estas escuelas es definido primordialmente por su grado de autonomía: así lo indica el 65% de los docentes consultados en la Escuela 1 y el 46% de los docentes en la Escuela 2. Resulta interesante que en este caso la responsabilidad por el éxito o fracaso escolar recae completamente en los estudiantes y en el grado de autonomía y de organización de sí mismos que hayan o no hayan desarrollado. Por otra parte, no se contempla que los estudiantes puedan ser autónomos para otras cuestiones o tareas que no estén estrictamente relacionadas con lo escolar. En ese sentido, la autonomía entendida como premisa normalizadora es otro de los aspectos que incide en la producción de desigualdades. De ese modo, un docente de

Historia de 37 años de la Escuela 2, señalaba que la escuela pretende autonomía por parte de los estudiantes:

El que no logra la autonomía porque no encajó en la propuesta que la escuela les hace, se termina yendo. Esta escuela implica un compromiso grande por parte de los alumnos (Docente 12, escuela 2).

Bourdieu y Darbel (2007) refieren a la autonomía al analizar el público asistente a los museos de arte en Europa. En ese caso, indican que la ausencia de toda indicación o guía que facilite la visita presupone un público culto. La existencia de flechas, tablas, guías, conferencistas y recepcionistas daría el derecho de ignorar y de estar presente como ignorante, o el derecho de los ignorantes de estar presentes, contribuyendo a minimizar el sentimiento de inaccesibilidad de la obra y a que el espectador no se sienta indigno (2007:84). Los visitantes menos cultos ejercen la autovigilancia teniendo cuidado de llamar la atención por alguna incongruencia, incluso si deben realizar alguna pregunta a algún conocedor.

En palabras de una de las vicedirectoras de la escuela artística entrevistada:

Tiene que tener autonomía y poder adecuar el nivel de respuesta a la expectativa que le propone en general el colegio y cada profesor en particular. Y poder detectar qué es lo que importante en cada campo disciplinar para poder tener una respuesta ajustada a eso (...) La idea del bolillero que se te juega la vida si sabés o no sabés, eso sigue estando. Entonces, más allá de que nosotros podamos hacer un montón de estrategias, el final es que el alumno tiene que saber el programa. Y eso sigue estando. Entonces eso es lo que nos genera muchísima contradicción, porque además nosotros adherimos a que los chicos tienen que salir sabiendo, el tema es el camino que vamos tomando, ¿no? en esa cuestión. Y entonces ahí el alumno, hay un punto en el que está solo. (...) Y entonces, **un alumno de la universidad lo que tiene que lograr es esa autonomía**, para en cada una de las disciplinas o en cada uno de los campos en donde se tiene que mover produciendo, siendo evaluado, siendo calificado, y aprobado o desaprobado... es una construcción llegar a entender todas estas lógicas. Y desde eso que sería lo fundamental hasta, bueno, el horario en donde es mejor ir a sacar fotocopias. Entonces ahí hay un montón de cosas, de aprendizajes subsidiarios, que hacen también al todo y que tienen que ver con dominar la escena. Y que hacen que vos, qué sé yo, después vayas a la facultad a inscribirte, entres a ese mundo que no entendés, pero que lo vas a entender rápidamente. Porque ya te volviste un estratega conociendo la reglas del juego. Y acá sí, tomamos Bourdieu también, es decir, cómo yo entiendo cuál es el capital que está en juego, cuáles son las reglas. Las reglas de... este profesor me banca que no le entregue el trabajo y se lo entregue la semana que viene, pero este no. Y hasta dónde... Entonces empezar a entender eso para poder ir ganando lugares en ese campo. Ganando lugares antes era ser el mejor alumno, entrar a la facultad

en las mejores condiciones. Hoy los pibes tal vez juegan más a poder sobrevivir. Y tal vez el esfuerzo lo hacen hasta ahí. Y hay otros que no. Para nosotros lo básico sería conocer las reglas del juego, y que se pongan en condiciones de tener una trayectoria más o menos saludable y armónica, y ahí estamos todos contentos.

(Mónica, escuela 2)

De ese modo, Mónica se refería a que el alumno de esta escuela debe tener capacidad de “sobrevivir” adaptándose a las diferentes situaciones que los docentes le van planteando.

Como indica Ulrich Bröckling al referirse a la figura del self emprendedor contemporáneo, cada uno debe arreglárselas para convertirse en empresario del sí mismo, el capitalismo de nuevo espíritu crea un régimen de subjetivación que establece cómo gobernar y autogobernarse. El self emprendedor que resulta de este régimen de subjetivación se mueve en un cosmos de proyectos, en una sucesión discontinua de acciones emprendedoras. El “proyecto yo mismo” no es como una alfombra de retazos sino que es como un caleidoscopio que muestra, después de ser movido, un nuevo diseño (2015: 282). Los mantras de este tiempo serían: “¡sé activo! ¡Toma tu vida en tus manos! ¡Sé tu propio presidente del directorio!” (2015: 285).

Uno de los ejes vertebradores de la propuesta de las escuelas es el empeño por inculcar ciertas pautas de socialización en el alumnado, pautas que permitan formar “estudiantes autónomos”. Según indicaba Mónica:

M: lo de la elección es algo recurrente. Nosotros tenemos algunos ejes que atraviesan todo el plan de estudios. Uno de ellos es la elección... la elección digamos, de alguna manera, de la mano de lo que significa la libertad... la producción básicamente en lo artístico, ¿no? La producción artística. Lo esperable sería que en todas las disciplinas se pueda organizar la propuesta académica desde la idea de la producción: la producción personal, la producción de cada uno. Y el otro eje es el desarrollo de competencias comunicativas. Esos serían como los pilares de la cuestión.

E: Sería: elección, libertad, producción y desarrollo de...

M: Competencias comunicativas. (...) Lo que sí tiene es un alto grado de optatividad todo el plan de estudios. Entonces por ejemplo en séptimo año tiene un paquete de diez horas, que los pibes lo eligen. Es decir, esas diez horas vos podés elegir cursarlas en ciencias exactas experimentales, podés elegir cursarlas en lengua, podés elegir cursarlas en ciencias sociales, o en el espacio de arte.

(Mónica, Vicedirectora, escuela 2).

Así, la vicedirectora hacía hincapié en la importancia de la libertad tanto en el momento de la elección de la escuela como durante el tránsito por la misma. También la secretaria de extensión de la Escuela 2 indicaba en ese sentido:

Esta escuela lo que ofrece es mucha posibilidad de elección para el alumno en su recorrido curricular, y esa capacidad hace que haya más de cuarenta modelos de analítico al finalizar cada promoción

(Nina, escuela 2).

De ese modo, se somete a los individuos a la coerción de la elección: la individuación actúa como una coerción paradójica. Al entender la autonomía como una premisa con la cual los estudiantes deben contar, entendemos que las instituciones de “pregrado” dejan a los alumnos “libres” para “fracasar” en la resolución de cómo autoadministrar su “libertad”: “los estudiantes de la universidad, y particularmente de las facultades menos controladas, se diferencian entre sí desde el punto de vista del grado de autodisciplina, del self-government y de ascetismo que saben demostrar en función de su socialización familiar y escolar anteriores” (Lahire, 2004: 98). En ese sentido y en concordancia con el tipo de “promoción desregulada” al que se refería Ziegler (2011), desde estas escuelas se espera que sus alumnos cuenten con esa autonomía innata.

Lahire (2004) propone el concepto de “repertorios de hábitos” para discutir con la noción de habitus elaborada por Bourdieu, entendida como los sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones (Bourdieu, 2010: 86). Al entender de este autor, las distintas situaciones sociales se constituyen en activadores de los compendios de las experiencias incorporadas. Sin embargo, Lahire aclara que puede suceder que las fuerzas actuantes en los distintos contextos exijan cosas que no podemos darles, por no encontrarlas en los repertorios de esquemas de acción acumulados. Según cuáles sean los contextos que atravesamos, deberán reprimirse o inhibirse algunas competencias, maneras de decir y hacer que acarreamos: como indica Lahire, el grado de represión será mayor en el caso de niños con éxito escolar poco probable.

Leyendo en esta clave el tipo de alumno mayoritariamente esperado desde de las escuelas de pregrado, entendemos que la autonomía innata se exige a los estudiantes como parte de su stock y opera como una premisa normalizadora. Asimismo interesa observar un supuesto en relación con que quienes no consiguen adaptarse al proyecto de las escuelas no son considerados autónomos, mientras que quienes egresan lo hacen con un certificado de autonomía que los legitimaría en un lugar de superioridad.

Finalmente, no se interpela a los alumnos como sujetos heterogéneos sino como seres monolíticamente autónomos. En ese sentido, se cae en un reclamo adultocéntrico de autonomía sin considerar las diferencias que los estudiantes traen en sus biografías, así como también, sobre todo en el caso de la Escuela 2, las distintas edades de quienes transitan la escolarización (que en ese caso van desde los 12 hasta los 19 años). Así, se predica sobre los alumnos, infantes y jóvenes, como si exclusivamente se tratara de la franja etaria de 18 a 19 años. De este modo, la categoría moderna de alumno como un sujeto único, indiferenciado y monolítico reaparece entre enunciadores que predicán sobre ellos desde una pedagogía que, anclada en la modernidad, no distingue particularidades.

3. Del auge de la autonomía como clima de época

Antón Pirulero, cada cual que atienda a su juego,
y el que no lo atienda, pagará una prenda
(Canción popular infantil).

En este apartado sostenemos que la autonomía que estas instituciones exigen a sus alumnos se encuentra en sintonía con un clima epocal específico. A estos fines, retomamos los aportes de Castel, Kessler, Murard y Merklen (2013), Boltanski y Chiapello (2002), Rosanvallon (2012) y Sennet (1982).

A fines de siglo XX, Robert Castel (1995, 2004) analizaba la crisis del trabajo como forma de integración social y su impacto en la vida de los sujetos en relación con el deterioro en las condiciones de vida a raíz de la redefinición del lugar del Estado y la

erosión de las formas como se había construido el lazo social⁵. Se trataba, a su entender, de la corrosión de la ingeniería social de la protección que había caracterizado a las “sociedades salariales”⁶, basándose en la centralidad del trabajo como integrador de la vida social y en el rol del Estado de Bienestar como garante de derechos y protección asociadas al status de trabajador. Estas transformaciones redefinen la cuestión social y plantean el problema de cómo incluir a los supernumerarios en la sociedad.

Asimismo, el autor indica que la pérdida de la centralidad del trabajo conlleva la existencia de procesos de “desafiliación” en los que cada individuo debe afrontar su situación social con sus propios recursos, dado que no existen regulaciones que lo protejan. De ese modo, se responsabiliza a los individuos por las consecuencias de sus actos: el nuevo mandato indica que cada quien debe “hacerse cargo de sí mismo”.

En ese sentido, los procesos de descolectivización- individualización impactan de modo diferente en los distintos sectores sociales. Quienes cuentan con una posición social medianamente asegurada, pueden asociar la individualización con un incremento de la independencia. La individualización se torna negativa cuando los individuos ya no cuentan con las antiguas protecciones, pero tampoco tienen recursos o sostenes propios. De ese modo, como señala Svampa (2000) para Argentina, existe una brecha entre quienes viven

⁵Zygmunt Bauman (2000) también se ha referido a estas transformaciones diferenciando dos tipos de modernidad en relación con los modos como se conciben el espacio y el tiempo. En relación con el espacio en la Modernidad Sólida o pesada, es decir, del capitalismo hardware, sostiene que la ciudadanía iba de la mano del sedentarismo y la falta de un domicilio fijo o la no pertenencia a un Estado implicaba la exclusión de la comunidad. Entretanto, en la era de la Modernidad Líquida o liviana, es decir del capitalismo software, la mayoría sedentaria es gobernada por una élite nómada y extraterritorial. En cuanto al tiempo, durante la modernidad sólida, el tiempo era un medio que requería ser cuidadosamente manejado. Asimismo, la rutinización mantenía el lugar íntegro, compacto y sometido a una lógica homogénea. Durante la modernidad líquida, por el contrario, el tiempo es insustancial e instantáneo (sin consecuencias), es la idea de plasticidad y del tiempo como satisfacción inmediata en paralelo a la desaparición del interés. En la era de la liquidez, el espacio se torna irrelevante, ya no limita la acción ni sus efectos, ha perdido su valor estratégico. El valor último es la instantaneidad: como todas las partes del espacio pueden alcanzarse en el mismo lapso, ninguna parte es privilegiada, ninguna tiene valor especial. Si es posible acceder a cualquier parte del espacio en cualquier momento, no hay motivos para llegar a ninguna parte en ningún momento en particular. Asimismo, Bauman encuentra una analogía entre esos dos tipos de capitalismo y los liderazgos diferenciados de Rockefeller a Bill Gates. En la era del capitalismo sólido las relaciones capital- trabajo estaban teñidas de compromiso mutuo, el trabajo estaba encarnado, la ciencia gerencial vigente era la de la conservación de la mano de obra, y existían compromisos duraderos y planificación a largo plazo. Entretanto, con el capitalismo líquido cristalizado en la figura de Bill Gates se inaugura la era del des compromiso, la elusividad y la huida fácil, el trabajo es desencarnado (y permite al capital no atarse, ser extraterritorial, volátil e inconstante). Asimismo, la liviandad del capital se transforma en fuente de incertidumbre mientras que el arte gerencial en boga es el de deshacerse de la mano de obra.

⁶ En Argentina se ha nombrado al Estado social desarrollado durante el primer gobierno peronista como Estado intervencionista (Sidicaro, 2002) o Estado de Bienestar “a la criolla” (Golbert, 1988).

positivamente la radicalización de la individualidad y quienes padecen el acrecentamiento de la vulnerabilidad.

Por otra parte, la responsabilización individual por los propios actos es uno de los aspectos que Castel, Kessler, Murard y Merklen (2013) señalan como parte de los “procesos de individualización” en auge: “ser uno mismo”, asumir una actitud activa, examinar la propia vida, se tornan exigencias en un contexto de “promoción del individuo”.

Por su parte, Boltanski y Chiapello (2002), cuando desarmen algunas de las críticas realizadas al Estado de Bienestar desde perspectivas que aparecen como antiautoritarias y hedonistas, indican que tales cuestionamientos acaban siendo funcionales a aquello que denominan, parafraseando a Weber (1969 A), “nuevo espíritu del capitalismo”, en relación con el movimiento de la “nueva gestión empresarial” emergido en los años '90. Desde estas posturas se rechaza el modelo de empresa del período anterior y se deslegitiman aspectos tales como la jerarquía, la autoridad formal, el taylorismo, las carreras dentro de una misma firma en el transcurso de la vida, la rutina, la rigidez y la planificación, en tanto la preocupación está puesta en promover la autonomía, la capacidad de adaptación, la flexibilidad y la creatividad, introduciendo criterios relacionados con la personalidad y las relaciones personales. Se aboga, dejando de lado los servicios especializados, por el trabajo en equipos pluridisciplinarios dotados de un coordinador en lugar de un jefe: se considera que el verdadero patrón es el cliente (Boltanski y Chiapello, 2002). A diferencia de la ciudad industrial, en la que actividad era equivalente a trabajo remunerado, en la ciudad por proyectos que describen los autores desaparecen las diferencias entre trabajo y tiempo libre: estar activo significa generar proyectos o integrarse en proyectos generados por otros.

Al preguntarse por las modalidades de control que promueve la nueva gestión empresarial, Boltanski y Chiapello observan el lugar preponderante que adquiere el desarrollo de autocontroles individuales, controles ejercidos de forma voluntaria sobre uno mismo. De ese modo, se induce a los asalariados a autocontrolarse y los nuevos dispositivos tratan de acrecentar la autonomía de las personas: el toyotismo de los '80 llegaba para derribar la idea de la organización taylorista en la cual se suponía una separación entre la concepción, el control y la ejecución. Los obreros se ven

progresivamente encargados del control de la calidad y de ciertas operaciones de mantenimiento, se los responsabiliza por la calidad y cantidad de la producción.

Asimismo, Pierre Rosanvallon indica que la nueva configuración adquirida por el capitalismo desde 1980 se distingue del anterior en su modo de organización del trabajo: “la movilización del obrero- masa de la era fordista dio paso a una valorización de las capacidades individuales de creación, y las cualidades de reactividad suplantaron el sentido de la disciplina” (2012: 270). De ese modo, en la era del “capitalismo cognitivo” la creatividad se convirtió en el principal valor de producción, reduciéndose la distancia entre el trabajador ordinario y el artista, e incrementándose la presión psicológica:

Ya no basta con que los asalariados se adapten mecánicamente a prescripciones generales para cumplir con sus tareas. Deben estar en condiciones de tomar iniciativas, de responder a lo imprevisto resolviendo los problemas que surgen de ejercer su responsabilidad

(Rosanvallon, 2012: 271).

Así, el trabajador debe conseguir movilizar sus propios recursos e involucrarse autónomamente en su tarea.

Por último, en *La autoridad*, Richard Sennet problematiza la noción de autonomía en relación con la autoridad: en este caso refiere a este concepto como la posibilidad de tener autoridad sobre uno mismo. Señala que la persona autónoma es la que se domina a sí misma, y por ello infunde respeto: la autonomía es, a su entender, la heredera del individualismo del siglo XIX. La persona autónoma puede decir a los otros lo que deben hacer porque la estructura de su personalidad hace que no busque la aprobación de los demás, existe un desequilibrio que lleva a que los otros necesiten más de la persona autónoma de lo que ésta de ellos, y eso instala una situación de dominio. Son cuatro las facetas de la autoridad autónoma que contempla el autor: la disciplina; el vínculo que establece la persona autónoma con un subordinado; cómo los controles de las personas autónomas sobre los otros están más velados en las burocracias actuales; y la creencia en la autonomía como una forma de la libertad.

Así, entre otras cuestiones, el autor muestra cómo se modifica el tipo de control ejercido sobre los empleados por parte de los jefes en la actualidad, en relación con que desaparece la imagen del capataz duro y brutal y llega, en su lugar, la voz blanda del supervisor

“orientado hacia las relaciones humanas”. Así, indica que la nueva ideología del trabajo se centra en lo que siente el trabajador: en los nuevos modos de gestión empresarial, a influencia parece venir de la nada, pero el empleado se ve, sin embargo, muy motivado.

En este punto resulta importante traer a cuento la diferencia que Robles (1999) desarrolla entre los procesos de **individuación y de individualización**. El autor diferencia la construcción de la individualidad en sociedades con mayor y menor grado de desarrollo, y sostiene que con el concepto de individualización se hace referencia a la construcción de la individualidad en sociedades desarrolladas, en las cuales dicho proceso recibe asistencia por parte del Estado. Entretanto, en las sociedades periféricas se da lugar a procesos de individuación en los cuales se masifica la exclusión de un modo desregulado de la acción estatal. Para el caso de las escuelas abordadas existen, de un lado, quienes experimentan positivamente la radicalización de la individualidad y la exigencia de autonomía y, de otro, quienes la padecen y se caen del sistema por no contar con las competencias necesarias para sostenerse por sí mismos en sus “stocks”.

De este modo, es posible pensar que la propuesta educativa de las escuelas de “pregrado” posee “afinidad electiva” con la formación de un sujeto acorde a un nuevo tipo de capitalismo *software*. En este capitalismo de *nuevo espíritu* la autonomía, la flexibilidad y la creatividad resultan fundamentales para el tipo de control y autoridad propuesto por la “nueva gestión empresarial” (Boltanski y Chiapello, 2002; Sennet, 1982). Sin embargo, como ya hemos mencionado, existe una brecha entre quienes sacan provecho de esa radicalización de la individualidad y quienes la padecen viviéndola como un acrecentamiento de su vulnerabilidad y afrontan dificultades en su escolarización.

Finalmente, entendemos que tales discursos apoloéticos de la autonomía individual y el *empowerment* invisibilizan, tal como indican Castel, Kessler, Murard y Merklen (2013), un sociocentrismo de clase: son los mejor posicionados los que reclaman mayor autonomía y libertad (Di Piero, 2014 A: 383).

Reflexiones finales

En esta ponencia nos propusimos analizar el tipo de alumno esperado en estas instituciones entendiéndolo como otro de los mecanismos que producen desigualdades. La exigencia de un alto grado de autonomía a los ingresantes demanda la presencia en sus “stocks” de habilidades relacionadas a la adaptación y flexibilidad.

Así, en pos de dar lugar a la libertad, se promueven trayectorias desreguladas y desiguales en tanto cada quien queda librado a sus propios recursos para permanecer. La exigencia de autonomía es individualizante y descansa en una ideología meritocrática en tanto está íntimamente relacionada con la capacidad de mostrar la propia capacidad de adaptación invisibilizando el peso de los soportes colectivos y las socializaciones previas.

A su vez, entendemos que este tipo de alumno “autónomo” esperado dialoga con un tipo de sujeto adaptable, creativo y flexible propio del capitalismo de nuevo tipo.

Referencias bibliográficas

Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid: Akal.

Bourdieu, P. y Darbel, A. (2007). O amor pela arte. Os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Bourdieu, P. (2010). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: FLACSO- Grupo Editor Latinoamericano.

Bröckling (2015). El self emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Castel, R., Kessler, G., Murard, N. y Merklen, D. (2013). Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente? Buenos Aires: Editorial Paidós.

Di Piero, M.E. (2014 A) *La educación prohibida: ¿desafío a la forma escolar o propuesta educativa funcional aun capitalismo soft?*. En Revista Trabajo y Sociedad N° 23.

Eisenhardt, K.M.(1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review* (14) 4.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO, I.I.P.E.

Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. España: Edicions Ballaterra.

Parkin, F. (1964). *El cierre social como exclusión*. En *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid: Espasa Calpe.

Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.

Simmel, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. España: Gedisa editorial.

Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.

Svampa, M. (2000). *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.

Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Ziegler, S. (2011). *Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?* En Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.