

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

## Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba

Tesista: Mgtr. Silvia Servetto

Director: Dr. Juan Pablo Abratte

Co-Directora: Mgtr. Mónica Maldonado

Octubre 2014



Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba por Silvia Servetto se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 2.5 Argentina](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/arg/).

Este documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional de Córdoba.  
<http://rdu.unc.edu>.

*A Manuel y Mora*

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiera sido posible sin la generosidad, acompañamiento y sostén afectivo de amigos, amigas, colegas, compañeros/as de ruta, familiares e instituciones donde se llevó adelante el trabajo de campo. A todos ellos y ellas mi más sincero y sentido agradecimiento.

A las directoras de las escuelas que abrieron cálidamente las puertas de las instituciones para llevar adelante esta investigación; a las y los docentes, preceptores/as, profesoras, padres, madres y, fundamentalmente, a cada uno de los y las alumnas por haber brindado desinteresadamente su tiempo, historias y preocupaciones. Sin sus aportes, nada podría haberse realizado. Gracias.

A las autoridades del Consejo Católico para la Educación, exdirectoras de colegios confesionales católicos, sacerdotes, monjas y todos aquellos que, vinculados directa o indirectamente con la educación católica, ofrecieron sus opiniones, historias y puntos de vista que contribuyeron a la realización del trabajo.

A mis compañeras del equipo de investigación: *Guadalupe Molina, Carolina Saiz, Olga Bartolomé, Adriana Bosio, Mariano Pussetto y Roxana Mercado*. A todos ellos, mi agradecimiento por la contención afectiva e intelectual, por sus sugerencias, preguntas e intervenciones, que me ayudaron a no claudicar cuando parecía perder sentido.

A mis colegas, amigas, compañeras de trabajo, de aquí y de allá, *Miriam Abate Daga, Alicia Lescano, Liliana Vanella, Susana García Salord, Sandra Carli, Elena Achilli, Mariana Nemcovsky, Liliana Sinisi, Laura Santillán, Elisa Cragnolino, Laura Ominetti, Niche, María Elena Duarte, Sisí y a mi hermana Alicia...*, a cada una de ellas les debo su apoyo, estímulo, lecturas, sugerencias, escucha atenta y vigilante, pero, por sobre todas las cosas, su generosidad y compromiso con el saber.

Un especial agradecimiento a *Facundo Ortega*, con quien he mantenido largas conversaciones sobre los temas centrales de la tesis. Algo de su mirada y perspectiva analítica de “lo social”, se encuentra plasmado en este trabajo.

Un reconocimiento a las instituciones como el Centro de Estudios Avanzados, la Escuela de Ciencias de la Educación y el Doctorado en Educación por su apoyo incondicional a la realización de este trabajo. En las actuales condiciones de producción de conocimiento, bien vale el apoyo de las instituciones que nos cobijan.

A *Luciana*, bibliotecaria del Centro de Estudios Avanzados, que ayudó con la búsqueda de libros e información sobre documentos antiquísimos. A la bibliotecaria del Colegio Santo Tomás por su disponibilidad para el trabajo de archivo y textos sobre las congregaciones en Córdoba.

A *Mariú* por el delicado trabajo de corregir el estilo de la tesis.

A *Juan Pablo Abratte* y *Mónica Maldonado* por el marco de absoluto respeto y libertad que me ofrecieron desde el primer día que emprendimos este desafío. Agradezco además sus lecturas atentas, minuciosas y rigurosas de cada uno de los capítulos de este trabajo. Un sincero reconocimiento a su orientación y acompañamiento que me brindaron tranquilidad de saber que iba por el camino correcto.

A mis padres –*Esio e Irma*– porque siempre están.

A *Claudio*, por sus agudas e inteligentes observaciones dichas al pasar. A *Manuel y Mora*, por recordarme, a cada instante, que la vida está en otra parte.

# ÍNDICE

<b>INICIO</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>24</b>
<b>Estado, sociedad e Iglesia: avatares de una relación inconclusa</b>	<b>24</b>
<b>La educación cristiana desde la conquista hasta la consolidación del Estado nacional</b>	<b>27</b>
<b>El espíritu de la Ilustración y el rol de la Iglesia en el siglo XIX</b>	<b>32</b>
<b>La educación católica en los albores del Estado nación. Siglo XX</b>	<b>38</b>
<b>La Argentina católica</b>	<b>46</b>
<b>La Segunda Guerra Mundial y el rol de la Iglesia católica</b>	<b>48</b>
<b>Iglesia católica y peronismo</b>	<b>50</b>
<b>La Iglesia de los años 60 y la opción por los pobres</b>	<b>54</b>
<b>Iglesia católica, golpe militar y el retorno de la democracia</b>	<b>56</b>
<b>Cierre parcial de capítulo</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>63</b>
<b>Los años 90, la crisis y el 2003. Viejas y nuevas configuraciones socioeducativas</b>	<b>63</b>
<b>Los 90, la Iglesia y la encrucijada de las escuelas católicas</b>	<b>63</b>
<b>La crisis del 2001 y el después: herencias y</b>	<b>72</b>

nuevos aires	
Córdoba, Iglesia y la Ley 1420. Viejas discusiones con nuevos actores	79
De la educación católica a católicos para la educación	82
Las escuelas católicas: entre la burocracia y el carisma	86
Cierre parcial del capítulo	91
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>94</b>
Escuelas, cultura escolar y prácticas educativas institucionales	94
El colegio Virgen María: señoritas, familia y religión	97
Las tensiones de la identidad católica en la institución	104
El colegio San Gabriel: crecimiento y cambios	109
Entre la pastoral y el mercado	114
Lo urgente le gana a lo importante	120
Cierre de capítulo. Desafíos y encrucijadas de las escuelas	123
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>129</b>
Tradiciones, herencias y apuestas: El lugar de padres y madres en la socialización y escolarización de sus hijos e hijas	129
Cuadro Colegio Virgen María	133
Cuadro Colegio San Gabriel	138
Parecidos pero no idénticos. Similitudes y diferencias de los grupos familiares del colegio	146

<b>San Gabriel y Virgen María</b>	
Una escuela donde se encuentre gente como uno. Alejandro y Marisa, los padres de Santiago	150
La escuela ya no es como era antes. Claudia, madre de Mariana	155
La escuela, un lugar de contención afectiva. Magalí, madre de Agustina	160
Escuela católica, Iglesia y familia hacia un mismo proyecto formativo. Susana, madre de Sandra	164
La ruptura de la tradición. Fabiana, madre de Victoria	167
Cierre de capítulo. Trayectorias, apuestas y experiencias educativas: ingredientes de la socialización	171
<b>CAPÍTULO V</b>	179
Experiencias escolares de alumnos y alumnas que asisten a escuelas católicas	179
La unión hace la fuerza. Colegio Virgen María	183
Las grietas de la cohesión	188
Hacerse diferente. Colegio San Gabriel	197
Cambia, todo cambia	204
Cierre de capítulo: autoridad, normas y lazos sociales. Las experiencias escolares	215
<b>CAPÍTULO VI</b>	220
Las líneas espirituales de las escuelas confesionales católicas: Escolapias y Hermanos de la Sagrada Familia	220
Orígenes, enfoques y legados	220

<b>José de Calasanz, el santo de los niños. Los y Las Escolapias</b>	<b>222</b>
<b>La rama femenina de los escolapios: Paula Montal</b>	<b>228</b>
<b>Hermanos de la Sagrada Familia. Gabriel Taborin, el siervo de Dios</b>	<b>234</b>
<b>Las congregaciones en la Argentina y Córdoba</b>	<b>240</b>
<b>Cierre de capítulo. Una sola autoridad y dos modos diferentes de relacionarse con ella</b>	<b>245</b>
<b>CAPÍTULO VII</b>	<b>251</b>
<b>Socialización, espacios significados y múltiples temporalidades</b>	<b>251</b>
<b>Córdoba en clave urbana</b>	<b>251</b>
<b>Las apuestas por el futuro. Alumnos y alumnas del colegio San Gabriel</b>	<b>257</b>
<b>Fines de semana, vacaciones o tiempo de descanso</b>	<b>265</b>
<b>El peso del pasado y las apuestas a futuro. Colegio Virgen María</b>	<b>272</b>
<b>Los grupos juveniles y el trabajo pastoral</b>	<b>279</b>
<b>Cierre de capítulo. La premura, lo urgente y la larga duración</b>	<b>282</b>
<b>A MODO DE CIERRE</b>	<b>288</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>303</b>



## Inicio

*A mí me encantaba contemplar ese desayuno tan refinado, tan digno de “un hombre de mundo”. Aquellas escenas matutinas parecían una celebración religiosa. Mi padre empezaba sus días con unos movimientos tan sosegados y solemnes, se preparaba de tal modo para la jornada de trabajo que después no era posible que nada ni nadie lo perturbara; estaba protegido por haber conseguido lo que tenía, por haber llegado hasta donde se encontraba. Aunque en realidad mi padre ni había conseguido nada ni había llegado a ninguna parte, era su clase social la que había conseguido lo que tenía, la que lo había llevado hasta donde estaba, y la conciencia de pertenecer a esa clase era lo que confería a los gestos y al comportamiento de mi padre un aire de seguridad y dignidad. Los hombres que pertenecían a su clase podían empezar el día con la mayor tranquilidad.*

“Confesiones de un burgués”

Sandor Márai

Preferiría, si el lector lo permite, hablar de inicio y no de introducción. A mi parecer, la introducción remite a una anticipación de lo que vendrá, una preparación advertida al volumen de páginas que se espera leer. El inicio, en cambio, evoca la génesis del objeto de estudio: cómo se gestó, pensó, armó, tomó forma en el tiempo y con el tiempo.

Este trabajo aborda procesos de socialización y escolarización de adolescentes que asisten a escuelas secundarias de gestión privada confesional. Las preguntas iniciales que marcaron el rumbo del trabajo fueron ¿cómo se construye la socialización y escolarización en espacios educativos atravesados por lógicas provenientes de instituciones como el Estado y la Iglesia?, ¿qué alquimia particular se produce en la vida cotidiana de espacios educativos donde la religión ocupa un lugar importante? Al mismo tiempo ¿qué sucede del lado de los y las adolescentes/estudiantes en tanto sujetos sociales activos?, ¿cómo interpelan estos espacios donde se manifiestan fuerzas sociales, políticas e ideológicas de diferentes vertientes?

Como cualquier objeto de estudio, esta tesis tiene historia y trabajo colectivo. No nació del azar ni por arte de magia sino como producto de debates, investigaciones anteriores y reflexiones con pares y colegas. También –como toda historia– cuenta con varios inicios y no necesariamente relacionados entre sí:

I. Uno de los inicios –y quizá el más relevante– deriva del proyecto de investigación “Las relaciones sociales en la escuela media” iniciado en el año 2004 bajo la dirección de

Mónica Maldonado<sup>1</sup>. En ese proyecto se indagó sobre la configuración de las relaciones sociales que entablan los y las estudiantes en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba. A partir de su convivencia en el mundo cotidiano, estudiamos cómo construyen semejanzas y diferencias, aproximaciones, distanciamientos y segregaciones entre sí e intentamos comprender los modos en que se fabrica “el otro” entre los mismos estudiantes.

Para ello, iniciamos el trabajo de campo en una escuela pública urbana, con una población estudiantil heterogénea de aproximadamente 700 alumnos distribuidos en dos turnos, conformada por adolescentes de diferentes sectores sociales y provenientes de barrios aledaños a la escuela. Años posteriores sumamos dos escuelas en contexto de pobreza ubicadas en la periferia de la ciudad.

Cuando ingresamos a terreno en el año 2004 encontramos una institución convulsionada, aún con heridas abiertas por acontecimientos ocurridos en años anteriores y en alerta permanente ante la posible aparición de nuevos conflictos. En los relatos de los y las alumnas, los avatares vividos en 2003 estaban a flor de piel, y tanto estudiantes como preceptores y docentes remarcaban que vivían años caóticos (Maldonado *et al.* 2013).

Distintos fragmentos del trabajo de campo señalaban que el año 2003 había sido un año muy difícil en el cual se sucedieron situaciones de violencia y agresión entre alumnos/as, hacia docentes y hasta con vecinos de la escuela: robo de útiles escolares, dinero y equipamiento escolar y agresiones contra las instalaciones de la escuela que acrecentaron el abandono producto de la desinversión educativa de aquellos años. Los recambios del personal docente y el ensayo de algunas estrategias, como implementar talleres con dos profesores frente a un curso para intentar evitar situaciones de agresión en el desarrollo de las clases, eran síntomas de un clima institucional que los adultos no podían manejar o encauzar. Los mismos estudiantes señalaban la falta de sanciones u otras medidas por parte de las autoridades escolares frente a ciertas prácticas transgresoras como fumar o beber alcohol dentro de la escuela, romper las instalaciones o prender fuego en algún curso. Inclusive varias veces, para disipar disturbios o amedrentar al alumnado, se llamó a la policía (Maldonado *et al.* 2013).

Desde 1997 en esa escuela –y probablemente en otras instituciones educativas también– los recambios del personal directivo eran moneda corriente. Para el año 2005 se contabilizaron ocho directores en tan solo nueve años. Los que más permanecieron en el

---

<sup>1</sup> Investigación dirigida por Mónica Maldonado, con subsidio de SeCyT. UNC. Res. N° 123/04, 197/05, 162/06, 114/07 y 069/08. En ese entonces el equipo estaba integrado por Mónica Uanini, Guadalupe Molina, Roxana Mercado y Silvia Servetto.

cargo lo hicieron por un período de dos años, la directora que menos duró estuvo dos meses. Sin duda, la autoridad escolar, la conducción pedagógica de la escuela y el clima institucional se vieron afectados considerablemente con tantos cambios (Maldonado *et al.* 2013).

A las repercusiones del estallido de fines del año 2001 en nuestro país, se sumaron los efectos aun vigentes de las políticas educativas implementadas en los años 90, con sus particularidades para el caso cordobés. La falta de previsión, de gradualidad en la implementación de los cambios, de estrategias de difusión masiva de la información y de acuerdos con diversos actores locales (docentes, gremios, Iglesia católica, etc.) marcaron el contexto de gestación de un nuevo perfil de la secundaria que ya avizoraba los primeros signos de fragmentación (Maldonado *et al.* 2013).

Cabe resaltar también la significativa movilidad de docentes en la escuela, los espacios curriculares sin cubrir dadas las renunciadas docentes o las licencias por carpeta médica y, como efecto, horas libres para los y las estudiantes con sus consabidas complicaciones en el orden de la gestión institucional (Maldonado y Servetto 2009).

Por otro lado, ante una cuestión que no parecía zanjarse dada la evidencia del desgranamiento en diferentes escuelas y cursos, la política del gobierno provincial desde 2004-2007 insistió en “contener” a los alumnos y mantenerlos dentro de las instituciones el mayor tiempo posible. Sin embargo, el mandato no vino acompañado de recursos técnicos, pedagógicos, ni económicos. Quedó librado al ingenio y voluntad del personal de la escuela la manera de lograr la deseada “contención”. Asimismo, las condiciones de precariedad e inestabilidad en las que se encontraban docentes y directivos en distintas escuelas tampoco ofreció un marco propicio y adecuado para cumplir con este objetivo. La “contención” ordenada por el Ministerio se ejerció fundamentalmente sobre los dispositivos de evaluación, disciplina y registro de faltas y en menor medida mediante el vínculo que algunos preceptores y profesores ofrecieron a sus estudiantes (Maldonado *et al.* 2013).

En el día a día escolar las únicas herramientas para tan compleja tarea fueron las negociaciones, concesiones y una multiplicación de oportunidades para retener a los y las estudiantes por lo menos hasta ese fin de año.

Unos de los principales ejes tensionales encontrados en torno a las experiencias escolares y las relaciones sociales entre estudiantes de escuela secundaria se relacionó con los cambios permanentes de alumnos y alumnas entre instituciones educativas. En efecto, en esas condiciones sociales, ir a la escuela era como arribar a un espacio cargado de desencuentros, dispuesto para hacer nada, dada la cantidad de horas libres y los cambios

de cronograma sobre la marcha, lo que generaba estilos de trabajo con el conocimiento, y de relaciones con los docentes y sus pares basadas en la eventualidad (Maldonado y Servetto 2009).

Las historias de los cursos hablaban de rupturas, ingresos recientes, ausencias y expulsiones encubiertas en forma de “pases”. Límite de amonestaciones, inasistencias, problemas con sus compañeros, repitencia, eran algunas de las razones que esgrimían los alumnos y alumnas para explicar sus cambios de escuela, sección o turno.

En ese entonces, hablábamos de pasajeros en tránsito (Servetto 2008) porque las y los estudiantes circulaban por rutas que los conducían a no afincarse en ningún lugar, no importarles lo que sucedía porque “*total –decían entre ellos– ya me voy*”. Esta situación dificultaba el seguimiento del proceso de escolarización de los jóvenes en tanto la institución recibía todos los años alumnos a quienes había que enseñarles nuevamente las normas y reglas institucionales y el proceso de enseñanza/aprendizaje se tornaba tedioso y lento.

Ante ese cúmulo de datos empíricos, conjeturamos que esas prácticas se encontraban en proceso de naturalización y la contingencia cotidiana constituía disposiciones, como modo subjetivo de habitar la escuela. Esos estudiantes no lograban sentirse reconocidos como sujetos ni por parte de la institución ni por parte de sus compañeros, y las tensiones vividas o provocadas se zanjaban o disipaban dejando la escuela, cambiando de turno, quizá con la ilusión de encontrar reconocimiento en otra parte.

Otra característica que habíamos advertido en las relaciones sociales de estos jóvenes eran los agrupamientos en pequeños grupos de amigos/as con quienes mantenían lazos afectivos en la escuela que luego no continuaban por fuera de dicho espacio. Los compañeros del curso parecían amistades acotadas, efímeras, que duraban un tiempo relativamente breve. También aparecían disputas y peleas tanto entre grupos como al interior de cada uno de ellos. A su vez encontramos alumnos solos que no participaban de grupos de amistades, ni en peleas y se mantenían ciertamente al margen de uniones y desuniones (Maldonado *et al.* 2013).

En términos analíticos, este trabajo de investigación, además de enfrentarnos al malestar de las instituciones, grupos e individuos en tiempos de crisis estructurales, nos obligó a revisar algunos conceptos que se habían cristalizado en el sentido común y obturaban la comprensión de los fenómenos sociales. En el sentido común (y científico) pervive la imagen del estudiante secundario como aquel que mientras reconoce la autoridad, se resguarda en la distancia y la considera como un otro. Al mismo tiempo, cultiva ciertas lealtades con los pares, constituyendo un “nosotros” que defiende los intereses de sus

miembros como un todo. La construcción de identidad se sostenía articulada a la noción del “nosotros”, por oposición a un “ellos” que marcaba tanto las diferencias con el otro como las similitudes con los propios. Tiempo y espacio eran las herramientas necesarias para lograr esa identidad.

Se partía del supuesto que forjar identidades requiere tiempo de permanencia con el mismo grupo y en un mismo lugar. Estar juntos posibilita la construcción de experiencias colectivas para gestar y apropiarse de la idea/sentimiento del “nosotros”.

Pero esta producción es factible cuando las condiciones sociales objetivas hacen posible la continuidad del grupo, la autoridad, las reglas y los agentes. En el caso abordado, ninguna de estas condiciones estaba presente, ni en la construcción del cotidiano escolar ni en las relaciones entre los y las adolescentes que asistían a la escuela. Por el contrario, el emergente era la transitoriedad. ¿Cómo pensar entonces la identidad, los lazos sociales y los procesos de subjetivación sin caer en la fatalidad durkheimniana de la anomia social?

Resultaba fácil mirar lo que faltaba, especialmente porque la realidad parecía imponerla, pero esa mirada cuasi moral impide ver el lugar de los sujetos en la configuración y transformación de las tramas sociales. Había que dar otro salto.

Los desafíos y logros que abrió ese proyecto dieron paso a uno nuevo, denominado “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”<sup>2</sup> que llevamos adelante desde el año 2010. Con ese nuevo proyecto buscamos reconstruir experiencias juveniles de escolaridad relacionadas a distintos contextos institucionales, históricos y sociales, profundizar sobre las tramas de relación que construyen los jóvenes en sus diferentes espacios de escolaridad y sumar a los análisis en curso las maneras en que familia, medios de comunicación, instituciones religiosas, participan en la configuración de prácticas y sentidos que adquiere el encuentro con el otro en los diferentes espacios educativos.

A modo de confrontar a los trabajos de investigación realizados desde el año 2004 en escuelas secundarias públicas, consideramos interesante y enriquecedor indagar sobre formas de construir y reconstruir tramas y lazos sociales que generan los y las adolescentes en otras escuelas con otras características. En parte para ampliar el universo de indagaciones que permitiese relativizar las hipótesis y conclusiones, pero en parte

---

<sup>2</sup> “Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos”. Integrantes del equipo: Silvia Servetto, Guadalupe Molina, Roxana Mercado, Carolina Saiz, Olga Bartolomé, Adriana Bosio y Mariano Pussetto. Directora: Mónica Maldonado. CIFYH –Área Educación– Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC - SeCyT. UNC Resolución 162/12 y 214/10.

también, para dar respuesta a preguntas teóricas sobre cómo se forjan los sujetos en tiempos de transformación social, de qué andamiajes –conscientes o inconscientes– disponen para resolver conflictos o enfrentar situaciones complejas.

En ese marco se comenzó a delinear el problema de investigación sobre procesos de socialización y escolarización de los y las adolescentes en escuelas confesionales católicas habida cuenta del lugar que históricamente ocupó la Iglesia en la educación de niños, niñas y jóvenes de la sociedad cordobesa, en especial en los sectores medios y altos de ésta. Como han señalado varios historiadores de la educación (Puiggrós 2006; Roitenburd 1997, 2001; Abratte 2007), la Iglesia católica mantiene una larga y compleja historia en relación con las políticas educativas provinciales y nacionales tanto a nivel de toma de decisiones para el conjunto del sistema educativo como en la definición de la gramática escolar.

En efecto, las escuelas confesionales católicas resultaron un espacio propicio para capturar, desde un punto de vista particular, la compleja relación entre los actores, las instituciones y los procesos sociales emergentes. Allí se conjugan voces propias y voces que derivan de múltiples inscripciones que poseen estas escuelas. Entre ellas se encuentran las de la Iglesia, el Estado –provincial y nacional– y el sector de clase –clase media y media alta– al que pertenecen alumnos, docentes y autoridades.

¿Cómo se eligen estas instituciones?, ¿cómo se articula la relación entre familias, escuelas y jóvenes en estas instituciones públicas de gestión privada/religiosa?, ¿qué características presenta la socialización en estas escuelas?, ¿cómo se construyen las relaciones sociales hacia su interior?, ¿qué fronteras sociales se forjan en estos espacios?, fueron algunos de los interrogantes que dieron origen a este objeto de estudio.

**II.** Otros inicios que incidieron en la construcción de este objeto de estudio se relacionan con acontecimientos fortuitos que abonaron progresivamente el rumbo del trabajo. Entre ellos menciono los siguientes:

- La dirección de la tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación de Marcela Castro, que llevó como título “La formación en valores en los grupos Scout. Un análisis socioeducativo desde su experiencia pedagógica” que analizó la estrecha relación entre la participación en grupos juveniles Boys Scouts, una escolarización religiosa, el sector de clase que asiste (clase media) y la posterior ocupación de rangos jerárquicos en el mercado laboral.

Dice Castro:

[...] De las entrevistas surgió que algunos ex dirigentes scout ocupan actualmente cargos jerárquicos como gerentes, presidentes o encargados de empresas (públicas o privadas) del medio. Otros son destacados estudiantes de instituciones de enseñanza superior [...] (2008, 120).

Para Castro, la experiencia formativa de los grupos scout no responde solo a la incorporación de valores como respeto a la autoridad, amor a la patria, solidaridad, compañerismo, sino a la formación de líderes con capacidad de organizar, coordinar, dar órdenes y tomar decisiones. Pero, para ello, el joven primero debe saber obedecer y respetar la autoridad.

- La difusión y circulación de los nuevos trabajos de Monique De Saint Martin sobre formación de las elites en Europa. Si bien la investigadora contaba con una vasta producción científica sobre socialización y escolarización de las clases dominantes en Francia<sup>3</sup>, los últimos trabajos editados entre los años 2009-2010 daban cuenta de una renovada mirada que reconocía el lugar de la religión protestante o católica en los procesos de socialización y sus diferenciales con respecto a la educación de las mujeres europeas.

En oportunidad de su viaje a Córdoba y en una entrevista concedida a Mónica Maldonado, publicada en el año 2010 en el portal del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), De Saint Martin comentó:

[...] Nos llama la atención el peso o desarrollo de las escuelas privadas en los distintos países, incluso en Rumania y Suecia. Lo que nos parece que podemos comparar mejor son las clases medias, ya que las clases medias en los distintos países están en posiciones bastante inestables y muy afectadas por los distintos procesos de mundialización y transformación a partir de la crisis reciente (...) Cuando se confronta en una familia entre la educación que recibió y la que se va a dar al niño, las fronteras son muchas veces expresadas con términos morales (honesto, correcto, limpio / deshonesto, incorrecto, sucio). Este fenómeno es quizás más visible en las familias de las clases medias (...) Hay fronteras, en los distintos países, que existían desde hace mucho tiempo pero que hoy aparecen con más fuerza. Pienso sobre todo en las fronteras de barrio de residencia y por otra parte, la importancia de las fronteras culturales y de las fronteras morales. Se trata sobre todo de fronteras ligadas a juicios morales que indican muchas veces cambios de estatuto social [...] <sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Cfr. con De Saint Martin y Dinu Gheorghiu (2010), De Saint Martin (1993), Bourdieu y De Saint Martin (1987), De Saint Martin (1985), entre otros.

<sup>4</sup> <http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/%E2%80%9Clos-sociologos-se-deben-comprometer-con-los-movimientos-de-defensa-de-los-derechos-humanos%E2%80%9D/> Recuperado el 07/07/2014

También se puede consultar en la *Revista Cuadernos de Educación* del Área de Educación del CIFYH/FFyH/UNC Año 8, Nro. 8 (2010).

En la Argentina, con una línea de indagación similar a la planteada por De Saint Martin, los trabajos de investigación coordinados por Tiramonti (Flacso), fueron otro antecedente inmediato para la construcción de este objeto de estudio. Los textos *La trama de la desigualdad educativa* (2004) y posteriormente *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades* (2008) daban cuenta de circuitos educativos cada vez más segmentados entre instituciones, sectores de clases y lugares de residencia. Tanto en un texto como en el otro, las autoras ubicaban a la mayoría de las escuelas confesionales católicas en el extremo alto de la sociedad porteña y a las escuelas públicas en los bordes marginales.

Pero, a diferencia de los aportes de De Saint Martin, Tiramonti y Ziegler encuentran que entre sectores sociales, instituciones educativas y aspiraciones individuales no se produce una reproducción mecánica sino que, paradójicamente, esa relación es errática y fluctuante fruto de los avatares políticos del país:

[...] A pesar de la creación de instituciones que aspiran a seleccionar a los sectores tradicionalmente vinculados con las elites políticas, culturales o económicas, los modos de promoción social no están regulados. Es así que las iniciativas individuales parecerían ser las principales estrategias empleadas en la lucha por el ascenso social y en la apropiación de los capitales necesarios para conseguirlos. Lo anterior no significa que la disputa está igualmente abierta a todos los sectores sociales sino que al no estar establecidas las trayectorias, las estrategias y los recursos de antemano, las mismas se van definiendo *ad hoc* según las coyunturas [...] (2008, 17-18).

Tanto los planteos de De Saint Martin como de Tiramonti y Ziegler contribuyeron a establecer puentes analíticos entre los procesos de escolarización de sectores dominantes y la desigualdad, no para mitigarla sino para romper el círculo vicioso de estudiar por separado la fragmentación social y educativa.

- Otra vertiente de insumo fue la investigación realizada por Gessaghi quien, desde una perspectiva antropológica, abrió una línea novedosa de estudios etnográficos sobre trayectorias educativas de la clase alta de Buenos Aires. En ese trabajo la investigadora plantea que en la Argentina la categoría “clase alta” se refiere a una “red de familias cuyos apellidos se vinculan con quienes formaron parte de la ‘elite fundadora de la patria’ y que tienen un pasado en el país con anterioridad a las inmigraciones masivas” (2012, 67).



Gessaghi (2012) plantea que en “nuestra sociedad no hay privilegios de nacimiento y las familias debieron enfrentar dos grandes problemas”: su propia legitimación como familias tradicionales y la dinámica histórica del país, que modificó la reproducción mecánica de sus capitales económicos, culturales y simbólicos, en especial con la irrupción del peronismo a mediados del siglo XX. Entre avatares históricos, la escolarización de sus herederos, ensamblada con la herencia familiar, aparece como una estrategia de reconversión para preservar su propia reproducción.

Este trabajo resultó un disparador interesante porque renovaba la preocupación por la desigualdad social al incluir una mirada antropológica sobre las elites y de los procesos en los que participan. De alguna manera, y al igual que los estudios de Tiramonti y Ziegler, plantea que el estudio de los sectores dominantes contribuye a entender la trama de la desigualdad educativa y la pobreza.

En síntesis: los resultados parciales de una investigación en curso y las inquietudes teóricas y empíricas que comenzaron a perfilarse en torno a la educación de las clases medias y altas fueron el caldo de cultivo para construir el objeto de estudio sobre procesos de socialización y escolarización en espacios educativos de gestión privada religiosa; a sabiendas que son instituciones con características particulares, donde la intervención del Estado se encuentra mediada por otras instituciones como la Iglesia, las congregaciones y, en este caso, por el sector de clase que hace uso de ellas.

Los **objetivos** del trabajo se plantearon en los siguientes términos:

#### Objetivos generales

- A partir de incursionar en una línea de indagación específica como es el mundo de las escuelas confesionales católicas con particularidades claramente definidas, aportar al campo científico nuevas conceptualizaciones que ayuden a comprender las actuales configuraciones sociales.
- Comprender las articulaciones entre las diferentes estructuras sociales que se ponen en juego en la formación de un tipo particular de sujeto social, específicamente las relaciones entre Iglesia, familia, escuela y sujeto.
- Estudiar los procesos de socialización y escolarización que tienen lugar en las escuelas secundarias de corte confesional católico, considerando particularmente las tramas que se construyen entre los alumnos/adolescentes.

- Reconstruir las distintas maneras en que la socialización y escolarización tienen efecto en el forjamiento de un ethos social en los jóvenes que asisten a escuelas secundarias católicas.
- Analizar los significados y sentidos que trazan la compleja composición de las expresiones sociales, atendiendo particularmente a las relaciones entre pares-adolescentes-alumnos.

#### Objetivos específicos

- Indagar en torno a las acciones, comportamientos, percepciones y opiniones que los alumnos de escuelas secundarias confesionales católicas construyen sobre sí mismos y sobre sus pares.
- Identificar los mecanismos de socialización que operan en las diversas y múltiples acciones que desarrollan los jóvenes durante su estadía en las escuelas, poniendo énfasis en la interacción áulica y extra áulica.
- Describir las configuraciones que construyen los estudiantes alrededor de sus relaciones de pares, considerando los límites, fronteras, divisiones y agrupaciones que emergen de esas construcciones.
- Reconstruir las tramas de relaciones que establecen las instituciones implicadas en la escolarización y socialización de los adolescentes; en este caso particular, entre las familias, escuela e Iglesia católica.
- Reconstruir las trayectorias familiares, sociales y culturales de los alumnos y alumnas adolescentes que asisten a las escuelas confesionales católicas.
- Indagar acerca de las disposiciones, razones y expectativas que los grupos familiares expresan sobre la formación y escolarización recibida o a recibir en las escuelas confesionales católicas.

El **campo de conocimiento** donde encuentra filiación este objeto de estudio se inscribe en la larga tradición sociológica iniciada por Durkheim con el concepto de socialización (interiorización del orden social) y continuada por Bourdieu a través de los conceptos de habitus (estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes), campo (red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones) y trayectoria (adecuación entre las estructuras objetivas y disposiciones de los agentes).

Se consideraron además los aportes de Elías sobre la noción de configuraciones sociales interdependientes. Para Elías, las tramas sociales no son novelas imaginarias que los individuos arman sobre sí mismos sino redes "... de la(s) que formamos parte, aun antes de nuestro nacimiento, en las que actuamos con más o menos limitaciones, sin que podamos librarnos de ellas, pero tampoco sin que esas interrelaciones puedan librarse de nosotros...." (Prefacio de Claessens en Elías 1995, 9).

Desde este particular interés se puso énfasis en la reconstrucción de "tramas de significación" entendidas como "multiplicidad de estructuras complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas" (Geertz 1995: 24).

Para dar cuenta de esta multiplicidad de estructuras se consideraron además aportes provenientes de otros referentes tales como De Certeau, Mauss, Foucault, Simmel, Geertz, Goffman, Williams y Lévi Strauss que posibilitaron vigilar permanentemente el objeto y hacerlo sensible a los reconocimientos empíricos.

Cada quien, desde su campo disciplinar, abonó el principio teórico metodológico de entender lo social como relación y no como sustancia y superar, de ese modo, la falsa dicotomía entre individuo y sociedad concebidas como entidades cerradas en sí mismas.

En un plano más cercano a las problemáticas educativas se incorporaron aportes de sociología y antropología de la educación: Dubet, Lahire, Rockwell, Achilli, Tiramonti, Ezpeleta, Carranza, García Salord, Maldonado, Neufeld, Batallán, Saucedo, entre otros, que ofrecieron miradas localizadas fruto de sus investigaciones pasadas y presentes.

Por otro lado, al tratarse de un trabajo sobre escuelas confesionales católicas exigió incluir insumos conceptuales provenientes de la antropología y sociología de la religión como así también estudios específicos acerca de la Iglesia católica argentina en sus dimensiones sociales, políticas e históricas. A tal efecto, los aportes de Di Stéfano, Zanatta, Cipriani, Agamben, Ansaldi, Donghi, Mallimacci, Morello, Puiggrós, Abratte, entre otros, fueron de suma utilidad en tanto permitieron inscribir o contextualizar la compleja trama de estas escuelas, atravesadas por lógicas diferentes. Asimismo se recuperaron las investigaciones historiográficas de Ayrolo, Punta, Gardenia Vidal, Crespo, Vagliente, que analizan, en distintos períodos históricos, el lugar de la Iglesia católica en Córdoba.

Los estudios sobre elites o clases dominantes cordobesas ocupan un lugar marginal en el campo de las ciencias sociales. La sociología local se encuentra interesada mayormente por problemas de marginación, pobreza y exclusión social desde una perspectiva que tiende a analizar los mecanismos de reproducción social y sus relaciones con el poder que

estructuran el espacio social. Entre ellos cabe mencionar el proyecto de investigación dirigido por Gutiérrez “Las clases y su reproducción en el espacio social cordobés (2003-2013)” cuyo propósito es “dar cuenta de la articulación entre las prácticas de los agentes sociales y la estructuración y la transformación del espacio social cordobés en el decenio 2003-2013 (centrados) en tres dimensiones de las prácticas: las estrategias laborales, escolares, y habitacionales”<sup>5</sup>.

En el ámbito educativo, la producción local sobre escolarización de las elites y clases medias es escasa, prácticamente nula. Desde una perspectiva sociopolítica, los trabajos de Abratte (2012), Carranza (2003, 2006, 2008) y Kravetz (2004, 2008) plantean la problemática de la desigualdad social y educativa y cómo esas políticas afectan o afectaron la vida cotidiana en las escuelas.

Por caso, Carranza afirma que las transformaciones llevadas a cabo en Córdoba durante la década de los años 90 trajeron serias dificultades en la “resolución material, social, laboral, de identidad y pertenencia institucional” (Carranza *et al.* 2006, 42). Sostiene, además, que el mapa del sistema educativo está completamente desarticulado, con una diversificación que redundó en profundizar las desiguales condiciones existentes.

Similar situación encontré con respecto a producciones de enfoques socioantropológicos sobre escuelas privadas o escuelas confesionales. Con excepción de los trabajos de Roitenburd (1997, 1998, 2000) que analiza el poder político del nacionalismo católico cordobés, el vacío era desolador y desafiante al mismo tiempo. El reto entonces fue construir un objeto de estudio que tendiese a mirar los procesos de socialización y escolarización desde adentro, microscópicamente, y dar cuenta de que Iglesia, religión, escuela, clase social y jóvenes no son algo en sí mismos sino parte de una trama relacional que constituyen y en las que se constituyen.

Respecto a investigaciones locales relacionadas con escuela media y juventud, la producción es prolífica. Las investigaciones en curso de Maldonado (2000, 2005, 2009, 2013), Paulín (2008, 2011, 2014), Beltrán & Falconi (2011), Falconi (2004), Molina (2013), Alterman & Coria (2010, 2012, 2014), Vanella & Maldonado (2013) fueron material de consulta constante, no solo por la cercanía de perspectiva desde la cual se estudia la estrecha relación entre culturas juveniles y experiencias socioeducativas de los y las adolescentes y/o jóvenes, sino por la posibilidad de referenciarse en trabajos que recuperan el conocimiento local tendientes a enriquecer el campo de investigación educativa.

---

<sup>5</sup> Extraído de <http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/proyectos-de-investigacion/proyectos-vigentes/areas/ciencias-sociales/#gutierrez> (Recuperado por última vez el 11/08/2014)

Para llevar adelante el trabajo de campo, se optó por el estudio de caso como **estrategia metodológica** que posibilitó acceder a la información. Entendemos los estudios de caso como “estudios en profundidad que facilitan reconstruir la complejidad de un fenómeno social, a través de identificar la trama compacta e “invisible” (los detalles) que lo estructuran” (García Salord y Vanella 1992, 12).

Desde este abordaje reconstruimos las condiciones objetivas de existencia de los sujetos y sus disposiciones puestas en juego, articuladas al plano de los sentidos y significados de sus prácticas. La etnografía resultó el camino más adecuado para registrar procesos, prácticas, discursos y comportamientos de los y las adolescentes que asistían a estas escuelas. Como planteó Malinowski, “hay toda una serie de fenómenos de gran importancia que no pueden recogerse mediante interrogatorios ni con el análisis de documentos, sino que tienen que ser observados en su plena realidad. Llamémosles *los imponderables de la vida real*” (1986, 36).

El trabajo de campo se realizó en dos escuelas confesionales católicas de la ciudad de Córdoba. Una de ellas lleva el nombre ficcional de Virgen María (VM) y la otra el nombre de San Gabriel (SG). Una vez en terreno, se realizaron observaciones en distintos momentos de la vida escolar, entrevistas grupales e individuales a estudiantes, docentes, directivos, preceptores y padres/madres. Se trabajó también con fuentes historiográficas tales como documentos de circulación restringida en las instituciones y archivos de acceso libre en los portales virtuales de las congregaciones, arquidiócesis, CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica), Vaticano, entre otros.

La estancia en los dos colegios comenzó en el año 2008 y finalizó en el año 2012. Con diferentes modos de ingresar a las instituciones, se realizó un seguimiento a dos cursos de alumnos durante el tiempo de mi estadía. Ese seguimiento permitió conocer, en el tiempo, los procesos con sus cambios y continuidades, como así también captar el punto de vista del actor, que no significa identificar dónde está lo individual y dónde lo social sino que trata de reconstruir cómo el sujeto, bajo estructuras sociales específicas, deviene ser social y singular al mismo tiempo.

El presente **escrito** consta de siete capítulos, introducción y conclusión. Cada capítulo se estructura con una fundamentación teórica que sustenta el trabajo descriptivo-analítico posterior y un cierre de capítulo.

El Capítulo **Uno** reconstruye el lugar privilegiado que ocupó la Iglesia católica en la sociedad argentina —y cordobesa particularmente— desde el período de la conquista y colonización hasta nuestros días, tanto como actor político clave en los asuntos de Estado como en la conformación de un sujeto social particular.

El Capítulo **Dos** es continuidad del capítulo anterior: reconstruye el lugar que ocupó la Iglesia católica en los asuntos educativos de la Argentina y Córdoba, desde la década de los años 90 hasta la primera década de los años 2000. Luego de ese recorrido y ubicados en un tiempo y espacio particular, el capítulo avanza en la reconstrucción de la estructura organizativa del conjunto de colegios católicos que permite visualizar sus jerarquías, dependencias, funcionamiento y autoridades.

El Capítulo **Tres** reconstruye las condiciones institucionales de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo tales como su génesis, organización, reglamentos, normativas, proyectos educativos y pautas disciplinares, en estrecha articulación con los procesos de socialización y escolarización de las y los adolescentes.

El Capítulo **Cuatro** avanza sobre la reconstrucción de las condiciones familiares de los y las alumnas; ese otro espacio social donde se tramita también la socialización de los y las jóvenes y donde se construye la matriz escolar de los adolescentes. Bajo esa perspectiva describimos quiénes son y qué hacen los padres y madres de los y las alumnas partícipes de este trabajo. Para ello, presentamos dos cuadros con las actividades más relevantes relatadas por los y las alumnas. El primer cuadro reviste la situación de 16 alumnas del colegio Virgen María. El segundo presenta las características de 29 alumnos y alumnas del Colegio San Gabriel. En una segunda parte, recuperamos relatos de cuatro madres y un padre, que envían sus hijos e hijas a formarse al colegio SG y VM.

En el Capítulo **Cinco** se abordan las experiencias educativas de adolescentes que asisten a las escuelas confesionales católicas de la ciudad de Córdoba en el marco de los procesos de escolarización que se llevan a cabo en un tiempo y espacio determinados. Desde la perspectiva de los mismos alumnos/as se describen las maneras en que ellos perciben y construyen sus experiencias escolares bajo los procesos de escolarización que configuran las instituciones involucradas.

El Capítulo **Seis** aborda la adscripción religiosa de las escuelas (congregaciones) donde se realizó el trabajo de campo para analizar sus mandatos fundacionales y la génesis de los esquemas de pensamiento y acción presentes en los procesos de socialización y escolarización de los y las alumnas.

El Capítulo **Siete** describe y analiza los procesos de socialización de los alumnos y alumnas participantes de este trabajo de investigación. Qué hacen, dónde realizan sus actividades, con quiénes las realizan son algunas preguntas que ordenaron la exposición del capítulo. Bajo las coordenadas tiempo/espacio se describió su uso y apropiación.

Por último, las **Conclusiones** del trabajo que recuperan parte de lo analizado en los capítulos precedentes y avanzan en el plano de reflexionar sobre los tópicos conceptuales que atravesaron todo el texto. Para distinguir ambos planos del análisis se juega con matices de colores en la fuente de letra utilizada. En un caso el negro y en otro el gris, cuyo objetivo es generar, a través de planos superpuestos, el pensamiento de pensamientos.

# Capítulo Uno

## Estado, sociedad e Iglesia: avatares de una relación inconclusa

Para comprender los procesos de socialización y escolarización de los y las adolescentes que asisten a escuelas confesionales católicas de la ciudad de Córdoba partimos de considerar que estos procesos no son hechos aislados, independientes unos de otros, sino que están imbricados en una red de múltiples tejidos enlazados entre sí superpuestos e incluso jerarquizados. En este caso, la red hace referencia al conjunto de instituciones presentes en la estructuración de la socialización y escolarización como son el Estado, la Iglesia, familias, escuelas y los propios adolescentes quienes construyen su visión de mundo articulada a sus núcleos de referencia, experiencias y contextos de acción.

El concepto de socialización fue acuñado primeramente por Durkheim, quien lo entendía como la interiorización por parte de los individuos del orden social vigente. Desde esa perspectiva se suponía que la interiorización de esquemas de pensamiento, acción y valoración se daba en un marco de armonía y escasa conflictividad, donde individuo y sociedad funcionaban como un todo equilibrado. Pero esa concepción obviaba el carácter activo del sujeto como de la misma sociedad que, lejos de ser un compuesto homogéneo y armónico, está constantemente en movimiento producto de sus propias transformaciones, crisis, avances y retrocesos, las que, en definitiva, son el motor de la vida social.

Sin abandonar del todo esa concepción, porque tuvo el mérito de haber instalado la preocupación por lo social en el individuo, recuperamos la noción de Bourdieu, quien entiende por socialización la construcción de una trayectoria en un espacio y tiempo determinados. Esto es, la socialización como punto de encuentro entre estructuras objetivas independientes de la conciencia o voluntad de los agentes (clases, grupo, instituciones) y la génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que construyen los individuos en tanto visión de mundo, modos de estar, de habitarlo (lo social internalizado, lo social hecho cuerpo, naturalizado).

La socialización no se da en el vacío, sino que es producto y efecto de la *práctica* en tanto

los objetos de conocimiento son construidos y no pasivamente registrados y que el principio de esta construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes constituido en la práctica y orientado hacia funciones prácticas (...) El lugar de la práctica es el lugar de la dialéctica del opus operatum y el modus operandi, de los productos objetivados y los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y los habitus (Bourdieu 2007, 87).



Lo mismo puede apreciarse sobre el concepto de escolarización: lejos de ser una respuesta a la concreción de principios ideológicos basados en intereses económicos, capacidades intelectuales o preceptos morales, se la entiende como una práctica histórica donde se conjugan la contingencia de las circunstancias que dieron origen al sistema educativo, los medios culturales disponibles para hacer efectiva la formación social y moral de la población y una forma particular de gobierno sobre las relaciones sociales como el gobierno de sí mismo (disciplina) (Hunter 1998).

Al ubicar la escolarización como practica histórica, se evita mirar la escuela y los sujetos desde un ideal socioeducativo, para verlos como la realización de lo posible en un tiempo y espacio determinado. De este modo, para entender los actuales procesos de socialización y escolarización de adolescentes que asisten a escuelas confesionales de la ciudad de Córdoba resulta necesario inscribir los esquemas de percepción en una trama compleja y de largo alcance que involucra productos objetivados de la práctica histórica, esto es, instituciones que gestan las matrices de la socialización y escolarización como así también el formato escuela, acuñados a una particular manera de gestación y expansión del sistema educativo.

Una de las instituciones presentes desde los orígenes del sistema educativo argentino fue la Iglesia católica<sup>6</sup> no solo porque la instrucción primaria era impartida por ella desde la época de la colonia sino porque en Córdoba la Iglesia fue y es una “institución de singular peso en la historia de la ciudad, íntimamente entrelazada con el poder a lo largo de los siglos” (Ansaldi 2012, 230).

Córdoba, también llamada la Roma chica o la Roma argentina, posee una presencia religiosa que trasciende los ámbitos eclesiásticos para estar imbricada en los diferentes espacios de la vida política, cultural y social. Según Vidal, esta presencia institucional, “se inserta en un contexto social claramente inclinado, no solo hacia la religión católica desde una perspectiva de la fe, sino a una conducta cincelada por pautas y moral católicas” que impregna “hábitos, creencias y prácticas cotidianas” (2010, 10-11).

Si, como dice Beriain (en Ansaldi 2013, 230), todas las sociedades disponen de respuestas a las preguntas sobre la vida, la muerte y la verdad, en esta sociedad esas respuestas provienen del discurso católico: la Iglesia lleva 400 años de presencia y cubre casi todos

---

<sup>6</sup> A propósito del lugar de la Iglesia católica es interesante recuperar los planteos más generales que realiza Hunter sobre el lugar del cristianismo en la invención de la escuela moderna. El autor considera que “el cristianismo no dejó su huella indeleble en la escuela como una ideología o sistema de creencias. En lugar de eso, fue la fuente de una tecnología pedagógica específica, de una conjunto especial de «disciplinas espirituales» (de una práctica particular de relacionarse y gobernarse a sí mismo), personificada en la relación pastoral entre maestro y alumno” (1998, 23).

los intersticios de la vida social que logra configurarse como un ethos moral con énfasis en lo sagrado y divino. Esta configuración sociocultural no es producto de la magia social o de la adhesión tácita a sus argumentaciones y creencias sino el resultado de un largo trabajo que la Iglesia católica construyó en la sociedad cordobesa, sobre la base de su actividad educativa y pastoral fundamentalmente.

¿Cómo interviene? ¿Cómo rellena esos intersticios? ¿Cuáles son sus contenidos, formas, métodos? En definitiva, ¿qué estrategias despliega para ocupar un lugar dominante en la socialización y escolarización de jóvenes generaciones a quienes tiene de herederos y protagonistas? Sin duda, uno de los ámbitos “naturales” es la educación. Como señaló Durkheim hace ya más de un siglo, el cristianismo inventó la escuela porque la Iglesia tenía un proyecto universal de dominación de las almas. Para el sociólogo francés, que admiró la capacidad expansiva de la Iglesia católica, el secreto de la educación cristiana estaba en la inculcación de creencias y prácticas bajo un adiestramiento maquinal eficaz. El proceso y resultado de ese adiestramiento era la conversión: “un movimiento profundo por el cual toda el alma se orienta hacia una dirección del todo nueva, cambia de posición, de sitio y modifica, por consiguiente, su punto de vista acerca del mundo”. Sin embargo, como dirá más adelante, esa conquista del alma “no podía ser sólo un adiestramiento”, era también “una revelación del yo, un estado interior y profundo” cuyos cimientos se encontraban en la moral cristiana (1992, 57).

En Córdoba, la Iglesia católica y su proyecto evangelizador se encuentra presente desde el período de la conquista y ocupó un lugar hegemónico en la educación de niños y jóvenes hasta fines del siglo XIX cuando el entonces presidente Julio A. Roca promulgó la ley 1420 en el año 1884, que promovió la gratuidad y laicidad de la educación. A partir de allí, la Iglesia católica perdió, en parte, su hegemonía pero no renunció a su interés por los asuntos educativos y mucho menos a construir un Estado cristiano. El fin de siglo XIX, con los procesos de modernización en puerta, resultó un punto de inflexión en su disputa y ofensiva con el Estado por mantener vigente el control de las almas. Pero esa disputa no siempre fue igual ni se utilizaron las mismas armas para su combate. Hubo períodos de estrechas relaciones y alianzas y hubo períodos donde las relaciones se volvieron tensas e irreconciliables.

Sin embargo, el lugar de la Iglesia en los procesos de socialización y escolarización de jóvenes no se explica solo por la disputa que ella mantuvo con el Estado desde que este nació como tal, sino también por el modo histórico que construyó la Iglesia para producir católicos. La creación de instituciones como las escuelas confesionales resolvía la inclusión de la población al mundo cultural de la sociedad, pero en esa resolución se perfilaba un modo de hacer escuela y un sujeto social particular. Como afirma Campiche (1993) “los

católicos ‘no caen del cielo’, son un producto social y, por ende, la creencia *se produce*” (en Zanca 2012, 113).

Es esa imbricada trama social que interesa reconstruir para entender la génesis social como una manera particular de ver el mundo, estar en el mundo, de ser social. Veamos a continuación cómo se desplegó la trama del universo católico en la Argentina y particularmente en Córdoba desde su interés por la educación y la escuela<sup>7</sup>.

### **La educación cristiana desde la conquista hasta la consolidación del Estado nacional**

Según Di Stefano y Zanatta, durante el período colonial la Iglesia no era una institución entendida como un sujeto o “actor social autónomo, capaz de definir objetivos y estrategias”; por el contrario era más bien un

conjunto de instituciones y corporaciones muy autónomas entre sí, carentes de un centro de toma de decisiones, dependientes de las políticas dictadas por la Corona Española, prácticamente incomunicadas con la Santa Sede y muy vinculadas a los intereses de familias y clanes familiares (2009, 10-11).

En la época de la colonia, la misión de la Iglesia fue evangelizar y convertir a los indígenas al cristianismo, pero esta tarea no le resultó fácil ni inmediata por varias razones. La primera de ella fue la falta de experiencia de los misioneros: con excepción de los pueblos germánicos durante la Baja Edad Media, evangelizar y cristianizar a un continente entero nunca se había realizado. La Iglesia, en sus 1.500 años de existencia no contaba con registro ni memoria para emprender una tarea de tal magnitud; por lo que esta nueva misión no sólo fue extraordinaria sino fundamentalmente novedosa para ellos mismos.

Una segunda dificultad provino del desconocimiento absoluto del territorio y sus habitantes. A los misioneros les resultaban incomprensibles los modos de vida, prácticas, vestimentas e idioma de los nativos. El universo simbólico de referencia era completamente diferente e incluso, por momentos, llegó a ser ininteligible.

Un tercer obstáculo para los colonizadores se planteó en relación con el control sobre el mensaje que le transmitían al indígena: al no ser un eclesiástico el que emitía el mensaje sino un marinero, comerciante o aventurero, iletrados en la mayoría de los casos, la traducción era por aproximación al espíritu cristiano de la época. Del otro lado estaba la cuestión de qué aprendía el indio y cómo interpretaba el mensaje a partir de su universo cultural y estructura de pensamiento. Por caso, se puede mencionar la traducción de la

---

<sup>7</sup> Para el desarrollo de este capítulo he tomado como base la periodización histórica realizada por Di Stefano y Zanatta, *Historia de la Iglesia Argentina* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2009).

noción de pecado: para los indios se trataba de una fatalidad y no de una acción producto del libre albedrío; lo mismo sucedía con la imagen del diablo quien, en la jerga indígena, era un personaje pícaro y no maligno<sup>8</sup>.

Similar preocupación se planteó con la práctica de la confesión y fundamentalmente con la incorporación de la noción de obediencia ya que los misioneros consideraban que los indígenas no obedecían ni escuchaban sus prédicas. Un jesuita del siglo XVII que se encontraba entre los Paranaés relató: “es menester conquistar a cada uno de por sí, porque no obedecen (a sus superiores) más que en cosas de guerra” (Di Stefano y Zanatta 2009, 33).

Otro dispositivo con diferente significado giró en torno a la actividad de la caza: para los misioneros se trataba de una actividad perniciosa que no favorecía el aprendizaje de los rudimentos cristianos: andar todo el año cazando impedía la catequesis porque no estaban en un mismo lugar. Para los misioneros, el sedentarismo era la base del trabajo (labradores) y la evangelización para inculcar valores en un tiempo relativo largo y estable.

Según Di Stéfano y Zanata, esas diferencias culturales llevaron a muchos misioneros españoles a sostener que los indígenas “eran una especie de infradotados, incapaces de comprender los rudimentos de la religión” (2009, 37). Razón por la cual, someterlos a la esclavitud no generó ningún tipo de culpa ni remordimiento porque no alcanzaban el estatus de humano.

Pero las dificultades no sólo se contaron en cantidad por el lado de las distancias culturales y lingüísticas entre misioneros e indígenas. La política interna de la Iglesia colonial fue rudimentaria y hostil para con los mismos misioneros enviados a realizar acciones pastorales a tierras lejanas. Cuentan los cronistas que hasta inicios del siglo XVII la vida religiosa y la catequesis en territorio americano fueron extremadamente precarias por falta de clero quienes se resistían a desembarcar en “inhóspitas tierras y pobres de almas”:

[...] La región toda del Río de La Plata, desde Buenos Aires al Guayra, había ganado tan mala fama y era considerada tan pobre que, dice un documento, los españoles de otras zonas “en mentándola escupen” [...] (Di Stefano y Zanata 2009, 51).

Recién a fines del siglo XVI, con la reforma tridentina<sup>9</sup> que transformó sustancialmente la organización política de la Iglesia romana, la situación de la Iglesia colonial comenzó a

---

<sup>8</sup> Al respecto Todorov (1998) agrega que los indígenas no tenían incorporada la noción de la mentira ni de la traición, por lo que mucho menos podían entender por qué esas acciones que desconocían se convertían en pecado.

transitar un nuevo período de mayor vitalidad y empuje pastoral. Al calor de la reforma surgieron nuevas órdenes religiosas que aportaron ímpetu y entusiasmo. Entre esas órdenes se destacó el crecimiento y auge de la congregación jesuítica, liderada por el militar Ignacio de Loyola. Esta congregación arribó a tierras americanas en 1585 constituyéndose paulatinamente en una de las más dinámicas y modernas congregaciones, que llevó a muchos religiosos a considerarla un verdadero imperio.

Di Stefano y Zanatta señalan que:

[...] La Compañía de Jesús jugó un papel de primer orden en el complejo entramado de las alianzas surgidas en torno a los sucesivos conflictos de carácter económico, político-religioso y aun geopolítico del Río de La Plata. (Su poderío contaba con) importantes riquezas en esclavos y en bienes fundiarios –estancias, estanzuelas, chacras, propiedades urbanas– que explotaban directamente o arrendaban, en función de una muy meditada y minuciosa política orientada a maximizar recursos [...] (2009, 115).

Uno de los ámbitos más trabajados por los jesuitas fue la educación. La base militar, rígida y organizada, que impuso Ignacio de Loyola contribuyó a expandirse por el territorio y a crear colegios donde se formaban los hijos de nobles, sacerdotes del clero secular y los mismos jesuitas. La fundación del Colegio Máximo (1613) y del colegio Monserrat (1687) en Córdoba son muestras de la capacidad organizativa y expansiva que poseía la congregación en medio de un territorio hostil para con ellos.

En esos colegios se enseñaron las primeras letras, gramática, filosofía y teología según los lineamientos de la Ratio Studiorum. El latín y el griego eran las lenguas oficiales de la enseñanza y los contenidos estaban orientados por la “concepción de Santo Tomás de Aquino y de Pedro Lombardo” como las grandes ideas acerca de “las cosas, los signos, símbolos, Dios, criaturas, las virtudes y la salvación” (Puiggrós 2006, 32).

En el plano teológico y del derecho canónico, los jesuitas defendieron doctrinas contrarias a las adoptadas por la Santa Sede y la Corona. Una de esas teorías era la teoría moral probabilista que consistía en lo siguiente: ante una situación dudosa, se recomendaba sostener una opinión fundamentada aun cuando fuera improbable. Esta corriente no

---

<sup>9</sup> Luego de la excomunión de Lutero por su rechazo a la venta de indulgencias, la Iglesia romana decidió tomar medidas para detener el avance de protestantes y jansenistas y convocó a un concilio a realizarse en la ciudad de Trento, Italia. Durante ese concilio (1545-1563) se tomaron medidas que se conocen como Contrarreforma o Reforma católica. Los puntos más importantes de ese concilio fueron: fortalecimiento de la autoridad papal, reorganización del tribunal de inquisición para vigilar y controlar a los herejes, organización de misiones para la conversión de fieles (entre ellas se encuentran las misiones jesuíticas), promoción para el surgimiento de nuevas y más congregaciones religiosas, reorganización de fiestas religiosas con permiso para el culto de santos y la virgen María, prohibición de libertad en la interpretación de la Biblia y confirmación del celibato de sacerdotes y obispos (Bianchi 2010).

toleraba la duda o sospecha y para ello una buena argumentación era válida como explicación última de las acciones y acontecimientos. La posición contraria –la probabiliorista– consistía en seguir diversas pistas, estudiar el problema, encauzar la duda y luego, después de un minucioso análisis, elegir aquella pista con mayor grado explicativo de la situación.

Las teorías probabilistas sostenidas por los jesuitas fueron sospechadas de tiranas y leídas como una provocación al rey en un contexto donde la relación política con la Santa Sede no pasaba por uno de sus mejores momentos. El auge de estas teorías en Europa y las colonias, sumado al poderío alcanzado por los jesuitas en tierras americanas y al grado de autonomía que habían logrado con respecto al Papa y la Corona, condujeron al rey Carlos III a expulsarlos de las tierras americanas, dejando en manos de dominicos y franciscanos el trabajo de las misiones. En 1773 el entonces Papa disolvió por completo la Compañía de Jesús y sus miembros tuvieron que volver a Europa como clérigos seculares vestidos con sotana negra tal como exigía la Santa Sede después del Concilio de Trento.

Di Stefano y Zanatta reconstruyen el malestar provocado por la presencia de los jesuitas de la siguiente manera:

[...] la queja de los colonos y de algunas autoridades llegan asiduamente a la corte de España: se denuncia a los jesuitas acusándolos de haber concentrado por medios poco ortodoxos –ocultamientos, contrabando, dobles contabilidades– inconmensurables riquezas; de haber quitado a los colonos la fuerza de trabajo indígena para en realidad someterla a un régimen peor, caracterizado como una verdadera esclavitud; de haber demostrado escasa fidelidad al monarca y de haber construido un imperio dentro del imperio, un Estado dentro del Estado, que funciona en la práctica con total independencia de las autoridades civiles y eclesiásticas [...] (2009, 131).

Después de la expulsión se generó un vacío institucional difícil de llenar no sólo porque no se contaba con suficientes religiosos sino porque ninguna congregación ni el clero secular tenían la capacidad organizativa e intelectual de los jesuitas. La Corona Española instó al clero secular de Córdoba y Río de La Plata a que asumieran un rol más activo, situación que supieron aprovechar muy bien en pos de su conformación como aparato de poder burocrático.

Pero la expulsión de los jesuitas no significó una crisis de la Iglesia en América, por el contrario, se fortalecieron los mercedarios, franciscanos y dominicos con una tendencia progresiva a ocuparse de los asuntos educativos. En Córdoba, fueron los franciscanos quienes, por orden de la Corona y la Santa Sede, se hicieron cargo del Colegio Máximo y Monserrat e introdujeron, contrariamente a sus antecesores, ideas de la Ilustración.

Como señalamos párrafos arriba, con los jesuitas nació un sistema pedagógico que hacía del ejercicio y la rutina el centro de la formación. La repetición, el recitado oral y memorización eran las técnicas desarrolladas para hacer efectivo el aprendizaje, y los contenidos remitían a la cultura y filosofía grecolatina. Sin embargo, esta propuesta pedagógica rechazaba la enseñanza de la lengua materna, la filosofía moderna y los avances científicos<sup>10</sup>. Los franciscanos, más propensos a reconocer los cambios epocales, incorporaron en los planes de estudios la ciencia de Newton, la filosofía de Descartes, las lenguas vivas, ciencias exactas, físicas y naturales (Puiggrós 2006, 36).

En Córdoba, la educación jesuita dejó una marca indeleble que llega hasta nuestros días, no sólo como parte del patrimonio histórico a través de sus obras sino en la construcción de una identidad que ubica a los jesuitas como fundadores de un espíritu ciudadano. Tal como mencionamos páginas arriba, el calificativo de Córdoba como “la Roma argentina” se explica, en parte, por el espesor cultural y simbólico que los jesuitas abonaron a través de la educación impartida tanto en los colegios confesionales como en el Colegio Monserrat y Colegio Máximo.

A propósito de ese legado y para dar cuenta de la innegable presencia en la cultura escolar cordobesa, hace apenas 15 años, en el año 1999, la Universidad Católica de Córdoba (heredera directa de la tradición jesuita) realizó un simposio titulado “La Ratio Studiorum en América latina. Su vigencia en la actualidad”. En ese tributo u homenaje a la pedagogía jesuítica, el sacerdote jesuita Miguel Petty abrió el simposio con una conferencia cuyo eje central fue recuperar hoy el espíritu educativo de la Ratio Studiorum. Presento aquí algunos de sus planteos:

[...] Sin dudas, uno de los objetivos primordiales de la educación jesuítica es alcanzar el **ideal de la formación humanística**: el hombre clásico equilibrado y plenamente desarrollado en todas sus facultades, inspirado en el modelo de los autores grecolatinos, con el complemento de la “dimensión cristiana”. La denominada “**elocuencia perfecta**” (Regl.Prof.Ret., 1), no consiste solamente en la facilidad de hablar, escribir y comunicar las propias ideas con facilidad y elegancia, sino en la capacidad de razonar, sentir, expresarse y actuar armonizando virtud con letras. Es decir, una formación integral y un estilo de vida en la línea de lo que podríamos llamar “excelencia humana”. La **atención a la persona** se transparenta en toda la Ratio, aunque en el texto no aparezca la expresión “cura personalis” (...) La *Ratio* no solamente pide a los profesores que oren por sus alumnos, los atiendan en coloquios privados, sino que expresamente les recomienda: “no tenga aversión a nadie,

---

<sup>10</sup> Según Durkheim, los jesuitas enseñaban la cultura grecolatina porque era un instrumento eficaz de educación cristiana. La literatura de su tiempo no hubiera podido utilizarse porque “estaba impregnada del espíritu de rebelión contra la Iglesia. Para lograr su objetivo, estaban muy interesados en huir de los tiempos modernos y refugiarse en la Antigüedad” (1992, 315).

interésese por los estudios del pobre lo mismo que del rico, y procure el éxito de cada uno de sus discípulos en particular” (Regl.Prof.Clas.Inf., 50). (...) Por otra parte y como es de suponer, la atención a la enseñanza de la **doctrina cristiana y la formación religiosa**, así como las prácticas de piedad ocupan un lugar de primer plano en la *Ratio*. La Misa diaria, la oración, el examen de conciencia, la frecuencia sacramental, las lecturas piadosas, los sermones, etc., jalonan toda la *Ratio*. En resumen, **piedad y letras** es el resultado que se espera de los estudiantes [...] <sup>11</sup>

A 400 años de su presencia en la ciudad de Córdoba, los jesuitas siguen interpelando la educación y la cultura, no quizás desde la evangelización sino desde la excelencia y la erudición como herramientas de los procesos formativos integrales.

### **El espíritu de la Ilustración y el rol de la Iglesia en el siglo XIX**

Volvamos a la época colonial. Con las reformas borbónicas del siglo XVIII, la actividad económica de la actual Argentina se desplazó paulatinamente desde el noroeste hacia el litoral y Buenos Aires cuyo principal motor ya no fue la extracción mineral sino la actividad agropecuaria, curtiembre y el libre comercio. Esta transformación gestó una nueva matriz sociocultural la cual, sumada al arribo de ideas liberales provenientes de Europa y a la expulsión de los jesuitas, reformularon el rol de la Iglesia colonial.

Entre esas reformulaciones se pueden reconocer tres núcleos claves de su política religiosa: a) mayor protagonismo del clero secular (por sobre el clero regular) quienes pugnaron por consolidar su poderío en el gobierno de la Iglesia<sup>12</sup>; b) surgimiento de un movimiento denominado “la Ilustración católica” de concepciones anti tridentinas que abrazaron con simpatía las ideas de la modernidad y la Ilustración, cuyos efectos religiosos se basaron en aceptar la razón humana como el instrumento idóneo para la comprensión de la naturaleza, aunque Dios conservó el lugar de la explicación final de todas las cosas; y c) la piedad comenzó a practicarse de manera “más recatada, más individual, más cerebral, más interior”. La piedad ilustrada se preocupó por “desmalezar la superchería” o brujería que “oscurece el verdadero culto y la verdadera fe” (Di Stefano y Zanatta 2009, 168-179).

En esa línea de sutiles transformaciones se modificó el rol del sacerdote quien ya no era un evangelizador sino un “civilizador”, un apóstol de la vida racional, un portador de conocimientos útiles, un mediador entre las culturas –la de las elites “ilustradas” y la

<sup>11</sup> <http://www.uccor.edu.ar/reduc/ratio.pdf> (Página visitada por última vez el 07/09/2012)

<sup>12</sup> Halperin Donghi coincide con esa afirmación al señalar que “expulsados los jesuitas, es el clero secular el que domina el panorama eclesíástico en las Indias, y la Corona juzga sin duda bueno que sea así” (1994, 64).



popular–, un intermediario entre el mundo urbano y rural” (Di Stefano y Zanatta 2009, 182)<sup>13</sup>.

A fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, los criollos españoles, imbuidos del espíritu de la Ilustración, ampliaron las iniciativas culturales en las que estos nuevos sacerdotes participaban como parte indisoluble de su sociabilidad. Ellos no sólo integraron las tertulias sino que fueron sus creadores más fecundos. Por caso, se puede mencionar la creación del primer periódico rioplatense, *El Telégrafo Mercantil* y las primeras escuelas elementales y academias. Como señalan Di Stefano y Zanatta, hasta esa fecha, “Iglesia y Sociedad coinciden casi exactamente porque la actividad intelectual está todavía hegemonizada por los eclesiásticos” (2009, 160).

Ansaldi, en su texto *América Latina. La construcción de un orden* afirma que el período colonial no se puede entender sin considerar el decisivo rol que jugó la Iglesia para lograr el orden social dominante:

[...] La iglesia controló durante todo el período colonial y, tras la independencia, hasta fines del siglo XIX, la educación en todos sus niveles (...) los hospitales, los cementerios y los registros de nacimientos, defunciones y matrimonios. El control de la educación fue el instrumento central para el dominio cultural de los colonizados. Los curas aprendieron las lenguas de los indígenas como un instrumento para hacer más efectiva la tarea de transferir las convicciones religiosas de estos a la católica impuesta por los colonizadores (...)

En rigor, la lengua y la religión fueron instrumentos de aculturación (Calvo, 1996: 204) y, mejor, para decirlo sin eufemismos, de exacerbación del control social, político e ideológico de los colonizados en tiempos de las reformas borbónicas, en pro del fortalecimiento estatal. La iglesia y la religión operaron con notable eficacia en el modelado de un imaginario social indígena dominado por el miedo: toda contravención del orden y sus jerarquías era un atentado a los designios de la Providencia y, por lo tanto, debía ser severamente castigado.

El papel de órgano de control para el Estado ejercido por la iglesia se acentuaba en tiempos de rebeliones indígenas: entonces, los curas fungían de informantes de conspiraciones, movimientos, etc. (el confesionario era una buena vía para conocer planes y acciones) y “so pretexto de permanecer en la región para suministrar servicios religiosos, muchos sacerdotes actuaban como espías” (Spalding, 1974: 157). El miedo a las represalias desempeñó un papel decisivo durante las luchas por la independencia y se re significó durante la dominación oligárquica [...] (2012, 156-157).

Sin embargo y tras el colapso de la monarquía borbónica y los procesos de lucha por la independencia, la Iglesia católica en la Argentina dejó de pasar por su mejor momento:

---

<sup>13</sup> En esta línea de argumentación, Halperin Donghi (1994) señala que la “lanceta de la vacuna” fue un instrumento potente de los párrocos para acercarse a los feligreses.

después de la expulsión de los jesuitas y ante el avance del clero secular, una gama de conflictos se desataron fruto de las escasas parroquias en las provincias del interior y del excesivo trabajo de los curas que no alcanzaban a satisfacer las demandas de sus feligreses. Las iglesias se deterioraban y los habitantes de las zonas rurales prácticamente no tenían asistencia religiosa.

El conflicto de mayor intensidad se produjo en relación con la recaudación y administración de los diezmos cuyo porcentaje mayor pasaba a las “arcas reales, la catedral, mesa episcopal y capitular”. En efecto, “hechas las cuentas, la sede episcopal se llevaba la parte del león” y la Corona disputaba también lo suyo para disponer de un porcentaje importante (Di Stefano y Zanatta 2009, 199).

A la pobreza de las parroquias se sumó la escasez de religiosos que comenzaron a reducirse por varias razones, pero la más notable fue el reclutamiento militar. Las invasiones inglesas y el proceso revolucionario en ciernes obligó a realistas y revolucionarios a sumar tropas para afrontar el complejo haz de guerras que abrió la independencia. En ese entonces no bastaban los esclavos para hacer frente en las batallas sino que se hizo necesario reclutar otros sectores convencidos de la lucha patriótica.

Por su parte, el ejército ofrecía la posibilidad de insertarse en un ámbito donde hacer carrera militar era mucho más fácil y menos sacrificado que hacerse cura: había más plazas, no se dependía de una autoridad extraterritorial y no era necesario dedicarse a tantos años de estudios sobre cuestiones complejas como la teología escolástica. Los efectos de la militarización se comenzaron a ver con buenos ojos, los que, sumados a la crisis y pobreza de las parroquias, llevó a muchos religiosos a abandonar los hábitos para alistarse en la guerra.

Como señala Halperin Donghi la “militarización sobrevive a la lucha y la imagen de una Hispanoamérica prisionera de los guardianes del orden (y a menudo causantes del desorden) comienza a difundirse” (1994, 143). Para las jóvenes generaciones decimonónicas resultaba más atractivo, fácil y rentable ser militar que cura. Un cambio de valores que tuvo serias repercusiones en la vida interna de la Iglesia argentina.

A principios del siglo XIX, la grave situación económica, la desigual distribución de los diezmos y la militarización de la sociedad provocó malestar y descontento entre los canónigos lo que trajo como consecuencia la demarcación territorial de las diócesis: la diócesis de Córdoba estuvo compuesta por La Rioja, San Juan, San Luis, Mendoza y Córdoba; la Diócesis de Salta por Salta, Tucumán, Santiago del Estero y Jujuy; Banda Oriental y Buenos Aires. Un problema no menor si se considera el problema de la distribución de diezmos y sacerdotes.

En la diócesis de Córdoba fue clave la figura del Deán Gregorio Funes como “político, educador, eclesiástico, historiador, agudo polemista y experimentado orador” (Crespo 1994, 184) quien, partidario de la Revolución de Mayo, decidió poner en marcha una serie de reformas en la Universidad Nacional de Córdoba y el Colegio Monserrat durante su corta gestión como rector iniciada en 1808.

Funes era hijo de una prestigiosa familia cordobesa,

[...] Era el mayor de tres hermanos varones. Estudió en la Universidad que condujeran los jesuitas hasta su expulsión y luego los franciscanos, recibiendo la borla de doctor el 10 de Agosto de 1774. En 1773 se ordenó presbítero pasando a España en 1775 donde estudió jurisprudencia en la Universidad de Alcalá de Henares. Allí recibió en 1777 el grado de Bachiller en derecho civil. En 1778 el rey Carlos III le concedió una canonjía de gracia en la iglesia catedral de Córdoba de la cual tomó posesión en 1780, al año de haber recibido el título de abogado de los consejos. De vuelta en Córdoba prosiguió su carrera eclesiástica ocupando las dignidades de vicario capitular, arcediano hasta la de deán, por la que fue más conocido [...] (Ayrolo 2010, 24-25).

Las reformas educativas introducidas se valían de las lecturas de autores tales como Aristóteles, Condillac, Rousseau, Raynal y “otros furtivamente escapados de la vigilancia de los jefes” (Crespo 1994, 199) que le valieron abrazar con simpatía y entusiasmo las ideas de la revolución. Afirma el Deán Funes en su plan de estudios:

[...] En los dos últimos años de teología juzgamos (...) debe estudiarse el tratado de *jure nature et gentium*. No es posible que los que son miembros de un pueblo soberano, cuando se dedican a otras ciencias ignoren los derechos del ciudadano y los que corresponden al cuerpo de su nación. Que los ignoren las monarquías, donde reconcentrados todos los poderes en un solo hombre no le queda al vasallo otro derecho que para temer y obedecer, pase, ésta es la condición de los buenos esclavos; pero en las repúblicas y gobiernos libres como el nuestro no puede ser permitida a ningún hombre de letras esa ignorancia [...] (1813, 242).

La importancia de estas reformas abreva en el lugar que comenzó a ocupar el colegio Máximo y Monserrat en la formación de cuadros políticos en el espacio rioplatense. Los clérigos e hijos de familias patricias (los cuales muchas veces coincidían) se formaron en los claustros de la Universidad. Como señala Ayrolo, desde comienzos del siglo XIX la “Universidad constituyó una importante matriz de formación de intelectuales en la región” (2010, 20).

Con la llegada de Rosas al poder en 1835 la confederación de las naciones unidas se desmembraba por doquier y las guerras civiles parecían no tener fin. La Iglesia católica fue

una aliada incondicional del gobierno de Rosas que estuvo marcada por decisiones que tomó el gobernador tales como la aceptación del regreso de los jesuitas en 1836 entregándoles la administración de las escuelas públicas, el apoyo a la educación privada en manos de congregaciones que llegaban desde Europa y la firma del decreto donde se ordenaba que la enseñanza no debía apartarse de los contenidos ideológicos acordes con el gobierno y la Iglesia católica (Puiggrós 2006, 62).

De ese modo, la Iglesia continuó ejerciendo el monopolio en materia educativa; en parte porque –como sostiene Puiggrós– era inconcebible la laicidad (aunque hubo indicios de separación entre “las creencias religiosas y la adhesión a la concepción medieval del poder” (2006, 48) y en parte también porque, con Rosas al poder, la Iglesia recobró fuerza y protagonismo. Según datos de Di Stefano y Zanatta, en 1831 Rosas mandó a “cerrar toda escuela ‘cuyo director, maestro y ayudante no tenga bien acreditada su moralidad y suficiencia, o no sea tenido y reputado públicamente por católico’” (2009, 245).

Para Rosas, la Iglesia era parte del aparato burocrático del Estado que cumplía una función clave en la causa federal que llevaba adelante. Rosas concebía a la Iglesia como un actor político y policíaco que debía contribuir al control de los feligreses y al orden social. Su protección no fue sólo por adhesión a la fe católica, fue también y principalmente por interés en la defensa de su proyecto político.

Con esas políticas hacia la Iglesia y ante la debilidad que arrastraba el clero por problemas internos en las diferentes diócesis, Rosas subordinó la esfera religiosa a la política en una alianza que no duró muchos años, en especial con los jesuitas por considerarlos tibios en asuntos de política militar. Esas acusaciones públicas le permitieron a la Iglesia gestar su autonomía como institución con una organización más militante de su propia fe y no tan devota.

A fines de la década de los años 50 y cuando el gobierno de Rosas comenzó a tambalear, las ideas de una democracia liberal y una sociedad secularizada circularon entre grupos de intelectuales formados en Europa. La generación del 37, en la figura de Echeverría y Sarmiento, abrió el debate sobre el lugar de la religión en el ideario liberal que estaba en boga.

Según narran Di Stefano y Zanatta, Echeverría consideraba que la religión era

[...] Un detestable conjunto de supersticiones heredado de la dominación española (...) La tradición católica colonial ha sido y es represora, hipócrita, farisea, abusadora de su “imperio inmaterial de las conciencias”, ajena al verdadero espíritu del cristianismo que

“trajo al mundo la fraternidad, la igualdad y la libertad, y (que) rehabilitando al género humano en sus derechos, lo redimió” [...] (2009, 256).

Sarmiento mantuvo opiniones cercanas a Echeverría sobre el catolicismo de raíz hispana. Consideraba que la religión católica era una de las causas del atraso y la ignorancia sobre todo en el interior provincial y rural. En su texto *Facundo* escribe:

[...] He aquí a lo que está reducida la religión en las campañas pastoras: a la religión natural; existe el cristianismo, como el idioma español, en clase de tradición que se perpetúa, pero corrompido, encarnado en supersticiones groseras, sin instrucción, sin culto y sin convicciones [...] (1845, 49).

Más tarde Alberdi sostuvo que para gobernar la república era necesario fomentar la incorporación de población anglosajona. “Ella está identificada al vapor, al comercio y a la libertad, y nos será imposible radicar estas cosas entre nosotros sin la cooperación activa de esa raza de progreso y civilización” (Alberdi en Margulis 1999, 101).

Alberdi entendía que la religión protestante, profesada por los anglosajones, era el motor del progreso económico porque en su filosofía estaban los cimientos del liberalismo y el individualismo; pero en la Argentina esa filosofía chocaba con el catolicismo reinante en la vida cotidiana:

[...] Si queréis pobladores morales y religiosos, no fomentéis el ateísmo. Si queréis familias que formen las costumbres privadas, respetad su altar a cada conciencia... Llamar la raza anglosajona y las poblaciones de Alemania, de Suecia y de Suiza y negarles el ejercicio de su culto, es lo mismo que no llamarlas, sino por ceremonia, por hipocresía de liberalismo [...] (Alberdi en Di Stefano y Zanatta 2009, 280).

El interés por atraer inmigrantes de otros cultos religiosos para vencer la resistencia de las distintas regiones a incorporarse al mercado mundial fue la principal razón que dio lugar a una nueva legislación que promovió la libertad de cultos, el matrimonio civil y la educación laica. Se consideró que estas acciones eran resortes necesarios para una modernización en ciernes.

En ese marco se promulgó la Ley 1420 (1884) que limitó la injerencia de la Iglesia católica en materia educativa. Al respecto dice la citada ley: “*La enseñanza religiosa solo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clases*”. Esa ley fue un punto de inflexión clave de la relación entre el Estado y la Iglesia. Desde ese entonces la relación casi simbiótica que mantuvieron ambas instituciones se rompió y comenzó a perfilarse una nueva relación de carácter más político que religioso.

El Estado apareció en escena, tan interesado en los asuntos educativos de la población como la Iglesia. Al igual que ella apostó a la educación pero no para construir un cristiano obediente de un orden divino sino para construir un sujeto social republicano, moralmente laico, imbuido del espíritu de la razón, identificado con una nación y un territorio. En definitiva, lo que comenzó a disputarse fue la construcción de un orden social.

Pero el duro golpe que significó para la Iglesia perder parte de su hegemonía, no se tradujo en una renuncia a su interés por la educación de la población: hacía tres siglos que residía en tierra americana y ya había conquistado almas y evangelizado a un importante porcentaje de indios, criollos y mestizos. Su presencia había penetrado las fibras más íntimas de la población y contaba con un voluminoso capital simbólico, material y humano difícil de resignar. La disputa, en todo caso, requirió un cambio de estrategia, entre ellas configurarse como un verdadero campo de poder<sup>14</sup>.

Por consecuencia, aprobada la Ley 1420 la Córdoba clerical ocupó un lugar central en la embestida contra la aplicación de esa legislación. Ante el avance del laicismo y la libertad de culto en la organización del Estado nación, la Iglesia católica cordobesa jugó un papel decisivo en la construcción de una contraofensiva que enfrentó al liberalismo. De ese modo, a fines del siglo XIX la Iglesia se transformó en un actor político independiente del Estado pero como “factor de poder que concentró los más importantes resortes políticos-ideológicos de la región –el interior– de la que Córdoba fue centro hegemónico...” (Roitenburd 2001, 61).

### **La educación católica en los albores del Estado nación. Siglo XX**

La historiografía argentina ubica la década de los años 1880 como el inicio de un nuevo período en la organización política, económica y cultural del país. El proceso de modernización tiende a ubicarse con claridad en este período aunque se reconocen algunos indicios en épocas pasadas que ya daban cuenta de un cambio en gestación.

Ansaldi sostiene que después de 1880 la historia social argentina puede subdividirse en dos grandes etapas:

---

<sup>14</sup> Por campo se entiende “una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)” (Bourdieu 2005, 150).

[...] 1) la de la *hegemonía burguesa*, subdividida en una fase *organicista* (1880-1916) y en otra *pluralista* (1916-1930); 2) la de la *crisis orgánica*, que se despliega a través de las prácticas dictatorial y democrática fraudulenta (1930-1943), del peronismo como intento frustrado de solución a la crisis de hegemonía (1943-1955), del Estado aislado de la sociedad ingobernable (1955-1976), de la dictadura y el terrorismo de Estado (1976-1982) y del actual proceso democrático [...] (1994, 116).

En el año 1880 asumió la presidencia Julio A. Roca quien con su concañado Juárez Celman implantaron en Córdoba un sistema político basado en el lema “paz y administración”. Durante la fase *organicista* se consolidó la economía agroexportadora, se construyó un Estado céntrico con fuerte concentración de poder y se configuró una estructura social de corte clasista.

El paisaje urbano se había modificado con la presencia de las líneas férreas; se multiplicó el aluvión inmigratorio y cesaron las matanzas y guerras; la alfabetización había dado grandes pasos después de la Ley 1420 como así también se mejoraron los niveles sanitarios, servicios e infraestructura de los cuales se servían los ciudadanos de los centros urbanos que crecían vigorosamente. Eran épocas donde se respiraba aire de progreso, dinamismo y riqueza.

Durante esa fase la Iglesia católica no quedó al margen de tales transformaciones no sólo porque sus feligreses habían cambiado sino porque los cambios la transformaron internamente: a fines del siglo XIX la Iglesia argentina seguía en estado crítico por las disputas en torno a la distribución de los diezmos y por falta de clérigos para cubrir todo el territorio. A los problemas reales de supervivencia, se sumaron nuevos enemigos como el liberalismo y el positivismo cuya característica ya no estaba asociada a un individuo infradotado como era considerado el indígena sino al universo de las ideas. Para luchar contra este nuevo enemigo hacía falta formación intelectual, capacidad, de la que carecían los viejos clérigos.

Di Stefano y Zanatta recuperan un fragmento discursivo del ministro Wilde de 1884 que expresa el descontento del Estado por subvencionar una Iglesia que no sólo se opone al liberalismo sino que además adolece de una curia con formación ilustrada: “el Poder Ejecutivo quiere que haya sacerdotes ilustrados, para que aparezcan los Esquiú y los Funes y no los Clara y los Rizzo”<sup>15</sup> (2009, 337).

Pero la Iglesia, lejos de asumir una actitud sumisa, rápidamente reaccionó y tendió a convertirse en un “bastión del renacimiento tomista y de la reacción antiliberal, que tenía

---

<sup>15</sup> Recordemos que Gregorio Funes contaba entre sus méritos ser teólogo, politicólogo y conocedor de las leyes.

su decálogo en el *Syllabus*” (Di Stefano y Zanatta 2009, 337). Esto es, sepultadas las ideas jansenistas, el clero se opuso enérgicamente a la secularización de la sociedad y el liberalismo político<sup>16</sup>.

Una de las medidas adoptadas para llevar adelante su cruzada fue promover el arribo de nuevas órdenes religiosas a la Argentina y de ese modo dinamizar y rejuvenecer una Iglesia que tenía todos los vicios de un viejo aparato burocrático con escaso trabajo pastoral. Las nuevas congregaciones se dedicaron “a organizar el catolicismo en la nueva patria, difundiendo en ella los métodos pastorales, los estilos pedagógicos, las técnicas de catequesis y las adquisiciones doctrinarias de sus países de origen” (Di Stefano y Zanatta 2009, 338).

Entre esas órdenes llegaron los salesianos, capuchinos, redentoristas, escolapios, lasallanos, los Padres del Verbo Divino y las consecuentes congregaciones de la rama femenina, provenientes todas ellas de Francia e Italia. El caso de los salesianos es emblemático por su apoyo a la Campaña del Desierto y por su asentamiento territorial en la Patagonia.

El telón de fondo de esta contraofensiva se sitúa en los avatares de la Iglesia universal. Después de la Revolución francesa, la Iglesia Apostólica, Católica y Romana debió enfrentar los avances del liberalismo y la consolidación de los Estados nacionales. Ante este embate, consideró necesario convocar un nuevo Concilio con el objetivo de unificar a la Iglesia romana. Tal Concilio se llevó adelante en Italia entre 1864 y 1870 con la sanción emblemática de la Infallibilidad del Papa; esto es, la concentración del poder en la figura papal y en la romanización de toda la Iglesia que implicó, entre otras cuestiones, cumplir con las normas fijadas por el Vaticano, así como la unificación de las liturgias y devociones: se combatieron las devociones populares y heterodoxas y se fortaleció la devoción hacia otros santos como San José, Sagrado Corazón de Jesús y en especial hacia la Virgen María. El culto mariano tuvo un fuerte impulso a fines del siglo XIX y principios del siglo XX por ser portador de una imagen influyente en la mujer y familia cristiana argentina.

---

<sup>16</sup> El *Syllabus Errorum* fue un catálogo que comprendió los principales errores de la época señalados en las encíclicas y otras cartas apostólicas al Santísimo Señor Papa Pío IX en el año 1864. Cfr. con [http://www.statveritas.com.ar/Magisterio%20de%20la%20Iglesia/SYLLABUS\\_ERRORUM.pdf](http://www.statveritas.com.ar/Magisterio%20de%20la%20Iglesia/SYLLABUS_ERRORUM.pdf) (Página visitada por última vez el 01/10/2012)

El jansenismo fue un movimiento religioso de la Iglesia católica que influyó en la vida de ésta a partir de los años 40 del siglo XVII basado en las posiciones teológicas de Jansenio quien consideraba que todas las acciones del hombre están envenenadas y solo la absoluta gracia de Dios lo salvará. Su postura propugnaba un ascetismo y rigorismo moral y una total renuncia de sí mismo para lograr el amor divino y la gracia de Dios. Cfr. <http://www.fundacionspeiro.org/verbo/1988/V-265-266-P-635-649.pdf> (Página visitada por última vez el 01/10/2012)



En el plano local, los grupos católicos se organizaron políticamente y se expresaron en el Congreso y la prensa. Entre las figuras destacadas se encuentran Achával Rodríguez, Demaría, Pizarro y Estrada, quienes, a través de los diarios *La Unión* y *La Voz de los Católicos* endurecieron su combate contra los liberales y defendieron con uñas y dientes al catolicismo ultramontano.

La acción militante de esta generación de intelectuales derivó en la creación de dos agrupaciones políticas que defendieron la restauración del reino social de Cristo: primero la Asociación Católica de Buenos Aires presidida por Estrada (1883) y la Unión Católica después (1884). Estas asociaciones llevaron adelante el primer Congreso Pedagógico donde se instó al Estado a defender el catolicismo y combatir contra el liberalismo.

En Córdoba, durante la “etapa *organicista*” la reacción fue más adversa que en el Litoral y Buenos Aires. Córdoba no adhirió a la implementación de la Ley 1420 y conservó la instrucción religiosa en los contenidos mínimos de su currícula hasta el año 1930 cuando el legislador Antonio Sobral presentó ante la Cámara Legislativa un proyecto educativo renovador, el que luego fue inmediatamente interrumpido por el golpe militar del mismo año (Roitenburd 2001, 63).

La resistencia cordobesa no se limitó sólo a la prohibición de la Ley 1420 sino que organizó una contraofensiva a través de un proyecto educativo que sostenía importantes resortes políticos-ideológicos de una lucha contra el avance del laicismo y liberalismo. Roitenburd denomina esta contraofensiva “Nacionalismo Católico Cordobés” cuyo eje vertebrador del discurso fue la construcción de una Nación Católica.

Dice Roitenburd:

[...] Partimos de la hipótesis de que la implantación del laicismo y la práctica de proyectos educativos democratizadores, se vio obstruida por la contraofensiva que fue conformando el NCC, cuya acción se articuló a fracciones de la Iglesia Nacional afines a su propuesta. El NCC sería una de las fuentes originarias de una acción relativamente exitosa destinada a revertir el proceso de avance del laicismo, tanto a nivel provincial como nacional [...] (2001, 61).

Pero, mientras la Iglesia argentina luchaba contra el liberalismo y la secularización de la sociedad, nuevos actores emergieron en la escena social como los anarquistas, socialistas y los primeros movimientos sindicalistas que pusieron en vilo no sólo el poderío de aquella sino los soportes ideológicos y teológicos sobre su concepción del mundo, el hombre y la existencia de lo sobrenatural. Para la jerarquía eclesiástica, la presencia de nuevos actores implicó un redireccionamiento de sus estrategias: los liberales dejaron de ser sus

enemigos y se convirtieron en sus nuevos aliados para luchar contra otro enemigo común considerado “el fruto envenenado de la modernización”: los anarquistas (Di Stefano y Zanatta 2009, 361).

Durante la etapa *pluralista* (1916-1930) –llamada así por el proceso de democratización que comenzó a construirse en la Argentina a través de la Ley Sáenz Peña sobre el sufragio universal masculino–, la Iglesia continuó con su disputa por el reconocimiento de la religión católica como única religión del Estado. Sin embargo, los vientos eran otros y su pelea quedó relegada hasta el golpe militar del año 1930.

El sufragio universal habilitó a la población a participar en política y su representación se vio ampliada en este terreno; la prosperidad económica creció rápidamente gracias a las políticas inmigratorias y a la inversión extranjera de origen británico. En el año 1916 llegó a la Presidencia de la Nación Hipólito Yrigoyen apoyado por las

clases medias urbanas del litoral, amplios sectores populares dentro de las ciudades, la clase media rural de la zona del cereal, una parte sustancial de los hacendados menores en la zona ganadera y grupos marginales dentro de las clases altas del interior (Halperin Donghi 1994, 340).

La participación política de los ciudadanos a través del sufragio sumado a las primeras organizaciones sindicales de los trabajadores contribuyó a gestar una sociedad más preocupada por los asuntos políticos y sociales que por los asuntos espirituales. Las autoridades eclesiásticas eran conscientes de esa situación que no podían controlar por los medios tradicionales. Por su parte, el anarquismo crecía entre los peones y obreros bajo un clima anticlerical.

En una carta pastoral que circuló durante esos años, los obispos expresaron: “se vive en un ambiente mortífero de incredulidad (...) todo lo que nos rodea conspira a apartarnos de Dios (...) la sociedad se precipita al abismo por el desconocimiento de los principios del orden moral” (en Di Stefano y Zanatta 2009, 366).

En el plano educativo, crecieron las escuelas normales que comenzaron a adoptar como método de enseñanza el positivismo pedagógico. Esta corriente proponía “modelos dirigidos a ordenar, reprimir, expulsar o promover en la escuela sistemáticamente a la población, alcanzando la mayor correlación posible entre raza, sector social y educación proporcionada por el Estado” (Puiggrós 2006, 96).

El higienismo fue un aspecto central en las políticas educativas de las primeras décadas del siglo XX. La preocupación por los hábitos higiénicos, alimentarios y sexuales se impuso

en el sistema educativo como consecuencia de las epidemias y condiciones de vida de los inmigrantes hacinados en la zona portuaria de Buenos Aires.

Por otro lado, en la Argentina se comenzó a gestar el movimiento de la Escuela Activa influenciada por las ideas pedagógicas de Montessori, Decroly y otros escolanovistas europeos quienes se oponían al positivismo y bregaban por una educación progresista, con dosis de creatividad y libertad. Sin desconocer los aportes de la ciencia y la razón, proponían incluir las artes como parte de la formación integral de niños y jóvenes.

En este escenario de avance secular, las escuelas confesionales católicas no tenían un protagonismo importante, se dedicaban a la educación de las elites locales con una pedagogía tradicional basada en el legado de los jesuitas a través de la Ratio Studiorum. Recordemos que durante las primeras décadas del siglo XX las congregaciones estaban instalándose en las ciudades más importantes en residencias o casas que aun tenían que acondicionar.

En Córdoba la situación era un poco diferente. La presencia del clericalismo era fuerte no sólo en los ámbitos religiosos sino en la vida cultural y política de la provincia. Ansaldi sostiene que durante 1871 y 1918 la ciudad de Córdoba vivió una etapa que llamó de “*modernización provinciana*” porque se integró –tardíamente– a los procesos modernizantes de la región pampeana pero envuelta en una cosmovisión regida por un Dios como creador del orden social:

[...] Es evidente que quienes ejercían el poder y la dominación en esa Córdoba habían generado un tipo de representaciones colectivas que exaltaba –casi hasta el fanatismo– el ideal del culto a Dios. Él presupone un orden social *dado*, jerárquico e inmutable definido de una vez para siempre por la Providencia. Ese carácter divino o providencial excluye toda idea de disenso y de conflicto interno, pues no se concibe que alguien ose alterar lo dispuesto por Dios; mucho menos admisible aun es que se produzcan actos contestatarios por parte de quienes ocupan los rangos o niveles sociales considerados inferiores [...] (2012, 230).

Para el historiador, la modernización quedó a mitad de camino porque la Iglesia obturó el proceso de modernización urbana e industrial al oponerse férreamente a los cambios que los liberales impulsaban en todo el territorio.

En esa línea de pensamiento se ubica la interpretación que realizó Aricó en los años 70. Pero para el autor no se trató de una modernización provinciana inconclusa sino de una característica particular de Córdoba. Para él, Córdoba era un lugar de frontera cultural. Aricó había advertido la coexistencia de dos Córdoba, una moderna que miraba al puerto

y a través de ella a Europa, la otra tradicional que seguía las huellas de la colonización española y la evangelización cristiana:

[...] Punto de cruce entre tantas tradiciones y realidades distintas y autónomas, Córdoba creció (...) como ciudad de frontera, sometida a fuertes contrastes, el confesionalismo católico, basado en la fuerte presencia de una iglesia de matriz ideológica integrista y un radicalismo laico persistente (...) nutrida por una cultura liberal y democrática [....] (1988,11)

En 1918 se produce un hecho insólito en la ciudad de Córdoba que tuvo impacto en toda la Argentina y América Latina: la Reforma Universitaria. Al cumplirse 90 años de aquella reforma, la Universidad Nacional de Córdoba editó un número especial de su revista *Hoy la Universidad* en la que historiadores, ensayistas y sociólogos analizaron aquel acontecimiento de envergadura internacional. El historiador Tcach lo recuerda de la siguiente manera:

[...] En el movimiento del '18 se dieron cita, entremezclándose, nuevos sectores –una primera generación de hijos de inmigrantes que accedía a la universidad– con los hijos rebeldes del patriciado cordobés, como el propio Deodoro Roca, quienes potenciaron el horizonte de la protesta estudiantil. Ese horizonte se nutría de diversos filones de pensamiento secularizado –Voltaire, Marx, Proudhon, Nietzsche, Spencer, Darwin, Comte, Freud– en un fluir de ideas cuya pluralidad era testimonio de su antidogmatismo. El cemento que unía esta alquimia iconoclasta en una práctica política común era el desafío al poder de las academias (solo los académicos tenían representación en la asamblea universitaria) y de los jesuitas (en la universidad continúa “obrando y mandando y esclavizando el siniestro escuadrón de Loyola”, La Gaceta Universitaria Nº 12, p. 7, 12-8-1918). Así, lo que comenzó como rebelión con luces de bohemia se convirtió en cuestionamiento de la hegemonía clerical conservadora.

El 21 de julio de 1918 Córdoba fue sede del Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios: exigió cogobierno, cátedras libres, el monopolio universitario del Estado y la supresión de “toda fórmula pre-establecida de juramento de los egresados”. La condena al militarismo, el apoyo a los obreros, las simpatías con la revolución rusa, el respaldo a la Asociación Feminista Nacional y la solidaridad con las minorías perseguidas (matanzas de judíos en Ucrania, Polonia y Rumania) suponían nuevos temas en la agenda estudiantil que eran el prefacio de una nueva época. Alguna vez Deodoro Roca, dijo ser parte de una generación que buscando un “maestro” encontró un “mundo”; frase que hoy podríamos completar añadiendo que ese descubrimiento marcó el nacimiento del siglo XX en Córdoba [...] (Tcach 2008, 3)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Es interesante contrastar cómo en Córdoba a fines del siglo XX, mientras la Universidad Católica de Córdoba conmemora el legado de los jesuitas a través de un simposio con presencia de sacerdotes jesuitas, la Universidad Nacional de Córdoba conmemora el legado de la Reforma Universitaria. Nuevamente la tradición y la modernidad se dan cita en esta ciudad quizás para recordarnos su doble identidad.

Si bien la Reforma Universitaria fue un movimiento universitario con repercusiones hacia el resto de las universidades argentinas y latinoamericanas, sus efectos se sintieron en la vida cultural y política de la ciudad mediterránea, no sólo porque su gesta tuvo lugar allí sino porque el cuestionamiento principal estuvo dirigido a la fuerte presencia del clericalismo conservador en la sociedad.

El mundo católico cerró filas entre sus férreos adherentes y convocó más que nunca a la unidad y obediencia de su autoridad: el Papa. Respetar el orden jerárquico y evitar la contaminación con el mundo profano fueron las primeras reglas que tanto sacerdotes como feligreses debieron cumplir. Tenían que lograr una Iglesia unida y no dividida. A tales efectos, la jerarquía eclesiástica organizó durante varios años y décadas, congresos eucarísticos, asociaciones de trabajadores católicos, peregrinaciones, misiones y fundamentalmente dieron fuerte impulso a la enseñanza del catolicismo en parroquias y escuelas.

Una de las acciones más importantes creadas durante la década de los años 20 fue la Acción Católica: un movimiento de católicos dispuestos a “luchar cuerpo a cuerpo con el enemigo” y “salvar nuestra sociedad”. En el año 1928 los obispos a través de un documento expresaron: “los enemigos de la Iglesia (...) aúnan sus fuerzas, disciplinan sus ejércitos y con satánica prudencia saben posponer sus intereses particulares, cuando se trata de combatir el reinado de Jesucristo” (Di Stefano y Zanatta 2009, 377). Después de varios intentos para lograr la unificación de las dispersas organizaciones sociales y católicas en pos de una verdadera unidad de católicos, se logró fundar la Acción Católica que consistió en la “práctica integral de la vida cristiana y la participación de todos, bajo la dirección de Jerarquía Eclesiástica, en el Apostolado Cristiano, o lucha por la extensión del reinado de Cristo en la Tierra” (Di Stefano y Zanatta 2009, 387). Con este acto fundacional se abrió la puerta para la organización de un partido político que llevó la discusión a otras esferas por fuera de la Iglesia que no tenía como objetivo reformar el orden político democrático sino refundar un nuevo orden cristiano, realizado desde acciones, con carácter masivo y público.

La prensa y las escuelas confesionales fueron los ámbitos propicios que los obispos consideraron decisivos para consolidar la presencia católica en la vida pública. Con respecto a la primera, la Iglesia creó varios semanarios como *La voz del Obrero*, *Criterios*, *El Pueblo*, y en Córdoba el diario *Los Principios*, con una marcada línea editorial católica donde explayaban y divulgaban su doctrina. Las escuelas católicas hicieron lo suyo en materia de difusión. Durante los primeros treinta años del centenario, las escuelas católicas crecieron significativamente no sólo porque la educación era considerada la actividad natural de sus funciones sino también porque fue “una propuesta que las

mismas autoridades civiles no cuestionaron en absoluto, por el contrario, percibieron como un útil complemento en aquellos lugares a los que el sistema escolar estatal no era capaz de llegar o no era bien aceptado” (Di Stefano y Zanatta 2009, 395).

Pero más allá de su expansión educativa, en estas décadas y al igual que con la prensa, la Iglesia introdujo en sus propias escuelas la “uniformidad doctrinaria y la organización jerárquica invocada por el Concilio Vaticano I y la Santa Sede” (Di Stefano y Zanatta 2009, 395). Recordemos que la Iglesia había sufrido una de las grandes derrotas en el campo educativo con la promulgación de la Ley de Educación Laica, razón por la cual la implementación de un plan de enseñanza religiosa ortodoxa no encontró demasiada resistencia, en todo caso se transformó en ámbito propicio para la Acción Católica en la embestida antiliberal cuya arma más poderosa fueron las ideas y la moral.

En realidad lo que estaba sucediendo hacia el interior de la Iglesia era la gestación de un movimiento que luego tuvo un fuerte protagonismo en la vida política del país con el golpe cívico-militar de 1930. A partir de allí y casi por 50 años se fusionaron –con excepción de un breve período durante el gobierno de Perón– la Iglesia y el Estado. La Argentina se configuró como “la Argentina católica”: el sueño de restaurar la ciudad cristiana como en la época colonial.

### **La Argentina católica**

A partir de la década de los años 30 la Argentina –como el resto de los países latinoamericanos– ingresó en una fase de fuerte inestabilidad económica y política producto del impacto que tuvo en estas tierras la gran depresión de Wall Street y la Primera Guerra Mundial. Según Ansaldo “La crisis desatada en Wall Street en octubre de 1929 no solo arrasó con la economía norteamericana sino que afectó el sistema capitalista a escala mundial” (2012, 12). Para el autor, esta crisis afectó todos los planos de la vida social (económica, social, política y de valores) que se reflejó en la transformación de una sociedad dominada por un régimen jerárquico y oligárquico hacia una sociedad de masas con fuerte presencia de trabajadores y un crecimiento inusual de las grandes ciudades.

Halperin Donghi dio en llamar este proceso el pasaje de la madurez del orden neocolonial con dominación político social oligárquico a la transición de una sociedad de masas (en Ansaldo 2012, 13). En efecto, después de la Primera Guerra Mundial, el mercado europeo entró en recesión y las exportaciones de productos primarios cesaron de manera estrepitosa: el modelo agroexportador se agotaba y fue necesario redireccionar la base económica del país que encontró en la industrialización de la materia prima un motor de su reactivación económica, lograda –en parte– hasta el estallido de la Segunda Guerra Mundial.

Con la industrialización creció la mano de obra trabajadora de fábricas e industrias y también una pequeña burguesía enriquecida por el desarrollo industrial y comercial. Ambos actores sociales se diferenciaron de los tradicionales sectores de la sociedad compuesta por terratenientes y peones, entre otras cuestiones, porque la burguesía industrial y el proletariado eran fenómenos exclusivamente urbanos organizados en pos de la defensa de sus intereses.

Ansaldi sugiere como hipótesis analítica que durante la década de los años 30 las sociedades “estuvieron signadas por la masificación urbana, un cambio cualitativo de sustitución de una sociedad congregada y compacta a una sociedad escindida, de ahí en más las sociedades vivieron una permanente tensión entre la integración y el enfrentamiento” (2012, 17) en las que los conflictos se resolvían de manera autoritaria y violenta.

En este escenario de transformaciones, la Iglesia ocupó un lugar importante en la definición y resolución de los conflictos que le permitieron recuperar protagonismo en la sociedad. La Iglesia bregó por recatolizar a la población resignificando los valores de orden, tradición y patria en estrecha alianza con el sector militar. En el orden moral se afirmó a la “familia como célula de orden social, conducida por la autoridad del hombre, con una visión militarizada de la masculinidad, que asignaba a las mujeres un papel estrictamente doméstico” (Ansaldi 2012, 24).

Como describe Mallimacci, en la década de 1930 se inició un

Lento pero persistente proceso de catolización del estado y los espacios públicos constituyendo al mismo tiempo una cultura católica difusa en el conjunto de la sociedad (...) La religión católica, apostólica, romana fue considerada por el Estado como “la verdadera religión”: se implementó nuevamente la obligatoriedad de la enseñanza católica en las escuelas públicas de varias provincias en el transcurso de 1930 y se terminó dicho proceso en todo el país entre 1943 y 1954 (2008, 245-246).

La primavera católica, como señaló Monseñor Franceschi en 1939, da cuenta del éxito que logró durante todo este período la religión católica en la vida social y política del país. Entre las razones de ese éxito Di Stefano y Zanatta recuperan dos elementos: el primero ligado a la militancia católica a través de la Acción Católica y una pastoral dirigida a obreros, y en segundo término el prestigio logrado en Europa –España particularmente– durante el período entreguerras y pos guerra.

En Córdoba, el proceso de catolizar la población no fue sorprendente porque el catolicismo cordobés ya había sentado las bases para su consolidación. Desde el período

anterior y con fuerte anuencia del Vaticano, el Nacionalismo Católico Cordobés (NCC) se impuso como corriente de pensamiento que impregnó los ámbitos educativos y políticos. La prensa local y las escuelas católicas aumentaron su visibilidad tanto en el plano religioso como en el de las discusiones intelectuales de la época. Recordemos que en el plano teológico el tomismo había logrado imponerse bajo las ideas de una Iglesia perfecta, armónica, con un custodio eterno sobrenatural que redime a los hombres del pecado o el mal: Dios.

Sin embargo, entre 1935 y 1939 se dio otra situación singular en Córdoba que funcionó como paréntesis a la hegemonía eclesiástica. En las elecciones gubernamentales del año 1935 triunfó don Amadeo Sabattini, un “caudillo carismático del radicalismo antialvearista” que llevó adelante un conjunto de transformaciones que dieron impulso a la economía cordobesa, entre ellas cuenta el proceso de industrialización a través del plan de centrales hidroeléctricas y la construcción de fábricas militares en Río Tercero, San Francisco y Villa María. En el ámbito educativo se realizaron transformaciones tendientes a generar una escuela pública afín con las ideas liberales propugnadas en la Reforma Universitaria. Roitenburd describe algunas de esas acciones de la siguiente manera:

[...] El gobierno expresaba su voluntad de promover cambios cualitativos, abrir discusiones a través de asambleas docentes, estímulos a la investigación; esto revitaliza la oposición del NCC. Todas las formas de actividad renovadora y participativa, todas las formas de “la pedagogía”, serán el blanco de incansable rechazo [...] (2001, 101).

Mientras en el escenario nacional la Iglesia había recuperado su protagonismo, en Córdoba las ideas reformistas, gestadas en la Reforma Universitaria, encontraron un suelo propicio para su desarrollo. Pero esta tregua duró poco: pasados los años de gestión sabattinista, la Iglesia retomó su bandera de recuperar la enseñanza religiosa en las escuelas públicas que fue concedida inmediatamente después del golpe del año 1943.

### **La Segunda Guerra Mundial y el rol de la Iglesia católica**

El clima internacional de la época que va desde 1930 hasta 1946 merece un paréntesis: la Segunda Guerra Mundial, el surgimiento de los totalitarismos como el nazismo, fascismo y el franquismo en España junto al avance imperial de Estados Unidos sobre Inglaterra fueron acontecimientos no menores en la historia de la Iglesia católica europea y argentina. La actitud concreta de ésta con respecto a la guerra fue ambigua, e incluso contradictoria. Desde hacía varias décadas, su gran enemigo era el liberalismo con quien batallaba desde todos los ámbitos pero particularmente desde los ámbitos educativos y pastorales. Con la guerra, los enemigos se triplicaron pero fueron tratados de distintas maneras.



Para la Iglesia, la palabra “totalitarismo” se aplicaba a “todos los regímenes que se declaraban indiferentes o negaban el fundamento sobrenatural del orden político y social” (Di Stefano y Zanatta 2009, 432). En ese marco, los totalitarismos fueron condenados, pero desde su concepción tomista de los acontecimientos políticos y culturales era tan totalitario el comunismo como el nazismo y fascismo. Sin embargo, la Iglesia no “excluía la posibilidad de colaborar, en caso de que estuvieran dispuestas a comprometerse en el respeto de sus ‘derechos’”, con las “diversas formas de autoritarismo o totalitarismo de derecha” (2009, 430). A tal efecto, el comunismo fue más condenado que el fascismo<sup>18</sup>.

[...] Mientras la encíclica *Divini Redemptoris*, con la que en 1937 Pío XI condenó al comunismo, tuvo una extraordinaria difusión en los círculos católicos argentinos, la *Mit Brennender Sorge*, que el Pontífice publicó pocos días después de la primera para condenar al nazismo, no tuvo la misma fortuna. Y sólo muy tardíamente, y tanto o más tímidamente, el mundo católico oficial tomó distancia del régimen que Mussolini había instaurado en Italia, más respetuoso de la Iglesia, a la par que nunca renegó de su profunda simpatía por la dictadura de Franco [...] (Di Stefano y Zanatta 2009, 432).

De alguna manera, Mussolini y Franco eran admirados no sólo por la defensa de los valores dignos de una civilización católica sino por fusionar en una misma institución nación y culto: posibilidad que se había debilitado después de la Revolución francesa.

Del mismo modo el laicismo –cuya expresión más emblemática era la educación laica– fue condenable como pensamiento totalitario. Sin duda, la Argentina debía imitar ese tipo de nacionalismo y dejar atrás al liberalismo que tanto mal le había producido al pueblo. Desde este paradigma ideológico sostenido por un amplio sector de la Iglesia católica, los problemas suscitados durante la década infame no eran tanto por “una crisis política, de la cual la ruptura de la continuidad institucional de 1930 y las elecciones fraudulentas constituían un emblema, ni una crisis económica provocada por la quiebra de Wall Street en 1929, sino una crisis ‘moral’ (...) provocada por la ‘traición’ a su auténtica vocación católica” (Di Stefano y Zanatta 2009, 435).

Bajo estas premisas y después de los fallidos intentos democratizadores otro golpe se efectuó en el año 1943. Golpe que no fue condenado por la Iglesia sino propiciado en pos de defender el mito de la nación católica. Los militares, lejos de ser su enemigo, fueron sus íntimos aliados cuya relación llegó a su punto cúlmine durante el golpe militar del año 1976.

---

<sup>18</sup> El nazismo también fue condenado pero el tono de la crítica fue más suave. Esto se explica, en parte, por el antisemitismo vigente en amplios sectores del catolicismo europeo y argentino.

El símbolo de la cruz y la espada unidas da cuenta de cómo se configuró la cruzada no sólo como representación colectiva del Estado cristiano sino como modelo para restaurar el anhelado orden cristiano.

### **Iglesia católica y peronismo**

El golpe de Estado provocado en el año 1943 fue la antesala de la llegada de Juan Domingo Perón al poder. El coronel Farrell asumió como presidente y nombró a Perón como Secretario de Trabajo y Previsión, lugar desde el que comenzó a cobrar notoriedad y a acumular poder en vistas a su política social y laboral con respecto a los trabajadores: mejoras salariales, aumento de indemnizaciones, creación de tribunales del trabajo, convenios colectivos, etc., que le otorgaron un grado de popularidad significativa. Su fama y popularidad generó desconfianza entre sus colegas que obligaron a Farrell a exigirle la renuncia y encarcelarlo en la Isla Martín García. En 1945 fue liberado y con rápidos reflejos políticos se presentó a las elecciones presidenciales convocadas para ese mismo año donde derrocó a la unión de fuerzas opositoras. En el año 1951 se presentó a reelección y ganó por amplia mayoría, gestión que duró hasta el año 1955 cuando fue desplazado por las fuerzas militares a través del golpe llamado “Revolución Libertadora”.

Durante la presidencia de Perón la actividad económica se reactivó con una fuerte intervención y regulación estatal. Tanto la actividad industrial como la agropecuaria crecieron con épocas de bonanza, en especial durante la primera presidencia. La presencia del Estado fue visible a través de la creación de escuelas, hospitales, centros vacacionales, rutas, que le dieron un renovado impulso a la vida social en general.

Por su parte, los movimientos obreros y sindicales consecuentemente encontraron un renovado impulso no sólo por el aumento de las fuentes laborales que crecieron en las pequeñas y grandes ciudades sino porque desde el Estado nacional se promovió e intensificó el diálogo con los trabajadores.

Con respecto a la Iglesia católica, Perón tuvo una compleja y difícil relación. En el primer período de su presidencia, Perón temía, al igual que aquella, el avance del comunismo y las ideas izquierdistas. Imbuido por ese espíritu anticomunista, Perón derogó la Ley 1420 y reinstaló la educación religiosa en todas las provincias del país con el propósito de apostar por un nuevo orden social basado en el mito de la nación católica, cuestión reivindicada desde hacía tiempo por la Iglesia.

Desde la jerarquía eclesiástica veían con buenos ojos las acciones del gobierno peronista: “la neutralidad en el conflicto mundial, la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, el regreso de las universidades a la tradición escolástico-tomista, la supresión de la

democracia partidaria y la solución corporativa de los conflictos entre capital y trabajo” (Di Stefano y Zanatta 2009, 449) daba cuenta del espíritu católico que reinaba en la conducción estatal. El crucifijo en todos los establecimientos públicos como las escuelas, hospitales, universidades, centros recreativos, etc. era el símbolo de la moral ciudadana.

Sin embargo, el idilio fue breve. Los conflictos entre Perón y la Iglesia no se hicieron esperar, entre otras cuestiones porque ni Perón quería subordinarse a la Iglesia ni ésta al poder estatal; lo que en otros términos podría leerse: el poder terrenal no quería subordinarse al poder espiritual ni el poder espiritual al terrenal.

Según la lectura de Di Stefano y Zanatta, el conflicto más grave entre Perón y la jerarquía eclesiástica se desató en el año 1949 con la reforma de la Constitución en la que “los constituyentes evitaron decretar a la religión católica como ‘religión del estado’ y se abstuvieron de elevar a rango constitucional tanto la enseñanza religiosa como la indisolubilidad del matrimonio” (2009, 465).

Pero hay autores (Touris 2012, Zanca 2012) que incorporan otros elementos disruptivos en la relación entre Perón y la Iglesia. Zanca considera que a fines de la década de los 40 y principios de los años 50 comenzó a emerger desde las bases del catolicismo un movimiento crítico al integralismo católico bajo la sigla *humanismo cristiano* que encontró en la obra del filósofo francés Maritain un planteo cristiano antifascista. Entre los rasgos sobresalientes de ese movimiento Zanca recupera los siguientes:

[...] a) Una *antropología* diversa de la del nacionalismo católico, basada en el reconocimiento de un importante avance en la sociedad moderna: la toma de conciencia del hombre, de su subjetividad y derechos; b) la aspiración a una *religiosidad* más íntima y sencilla, librada de un externalismo coercitivo; c) una identidad que catalizaba el sueño de una vida *integralmente* cristiana en una sociedad “en decadencia”, pero con la cual se podría *dialogar*; d) una *eclesiología* en la que los laicos gozaran de mayor autonomía (...); e) la defensa del *humanismo integral, teocéntrico*, como una forma de traducir/legitimar dentro del campo católico la noción de derechos humanos, el pluralismo ideológico y la democracia no liberal como sistema político, opuesto a la homogeneidad como necesidad vital de otros sectores ideológicos del catolicismo de entreguerras; f) *la separación entre la esfera secular y religiosa* [...] (2012, 116-117).

El problema del otro, la cuestión social y fundamentalmente la autonomía del individuo fueron ideas que levantó este grupo de católicos como una forma de “ser” católico diferente. A ello se sumó “la opción por los pobres” que varios obispos, sacerdotes y monjas comenzaron a pregonar tanto por la influencia del pensamiento de Maritain como por el lugar que había conquistado Perón entre los humildes y desamparados. El liderazgo de Eva Perón fue emblemático en esa dirección al ocupar progresivamente espacios que la

Iglesia consideraba de su natural intromisión. Evita concentró mayor devoción popular que la Virgen María y su popularidad e idolatría fue de tal magnitud que después de su muerte, muchos de sus seguidores pidieron su beatificación. Para la Iglesia se tornaba difícil hacer competir a una ídola de carne y hueso que hablaba con las mujeres y a quien se podía tocar, con una imagen y un relato de virginidad que nada tenía de real.

De este modo y según lo señalado por los autores arriba mencionados, la conflictiva relación entre Perón y la Iglesia no sólo se debió a disputas de poder y control sobre las almas entre ambas esferas institucionales. Además, la Iglesia enfrentaba una crisis interna en sus aspectos ideológicos y teológicos que estalló de manera contundente en los años previos al Concilio Vaticano II convocado en el año 1959 y realizado entre los años 1962-1965.

A pesar de la grieta que se abrió al interior de la Iglesia, la jerarquía eclesiástica no renunció a restaurar el orden cristiano en la sociedad y recrudesció el enfrentamiento con Perón. En esa cruzada, el nacionalismo católico cordobés ocupó un lugar central en la organización y ejecución del golpe de Estado de 1955 para derrocar a Perón. Córdoba aun era el bastión más conservador de la Iglesia en el que las ideas de un humanismo cristiano ingresaron de manera subterránea. Como señaló Agulla, la “aristocracia doctoral”, católica y tradicional, estaba acostumbrada a ejercer poder sin la ayuda del peronismo, esto es sin la ayuda de los trabajadores<sup>19/20</sup>.

Con la llamada “Revolución Libertadora” las fuerzas armadas, la Iglesia y los sectores oligárquicos se aunaron para derrocar a Perón, enviarlo al exilio y proscribir al peronismo de su participación en futuras elecciones presidenciales. Los presidentes que le sucedieron eran militares católicos que restauraron el soñado orden cristiano promovido por la Iglesia. Así, a la presencia de ésta en los asuntos políticos, se sumó de manera creciente la intervención de los militares con quienes construyeron una fuerte alianza de intereses comunes, entre ellos el sentimiento antiperonista como estrategia para reducir su fuerza social.

Pero las cosas ya no iban a ser como antes, el peronismo había tocado fibras sociales difíciles de erradicar y la Iglesia estaba fisurada en sus fueros internos. Después de dos años de golpe militar, llegó al poder Arturo Frondizi quien mantuvo la proscripción del peronismo, reorientó la política económica para favorecer el ingreso de capitales extranjeros y aplicó una política dura a los sindicatos que realizaban huelgas y

---

<sup>19</sup> La cita completa se puede consultar en Walter (2002)

<sup>20</sup> En el año 1974 en un mensaje del presidente Perón a los gremialistas cordobeses expresó: “Cuando llegamos al gobierno, en Córdoba no había más que doctores. Ahora hay trabajadores. Fuimos nosotros los que descentralizamos la industria (...)” (Servetto 1998)

movilizaciones. En materia educativa comenzó la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias, impulsó la enseñanza privada a través de la ley Domingorena, cuya aplicación dividió la opinión pública en dos grandes sectores: los que apoyaban la laicidad y los que defendían la libertad de enseñanza. Entre estos últimos se encontraban amplios sectores de la Iglesia católica quienes, en nombre de la libertad, abogaban por la educación privada. Libre o laica fue el duro tenor del debate que invadió los ámbitos educativos (Puiggrós 2006).

En Córdoba, donde la Iglesia continuaba con su poder hegemónico en el terreno educativo, el debate sobre la enseñanza libre o laica tuvo sus notas particulares. La educación privada –entendida en ese entonces como libertad de los padres para elegir libremente la escuela para sus hijos según sus convicciones o religión–, mantuvo su statu quo por el apoyo estatal a las iniciativas del sector privado. En ese marco se pretendía superar la dicotomía libre vs. laica bajo la discusión de una sociedad plural, tolerante y respetuosa de las diferencias. Martínez Paz explica que durante ese período se intentó dar un giro a la discusión y centrarla en la convivencia democrática:

[...] Esta concepción proponía, al fundarse en el respeto de las convicciones una *forma pedagógica de la tolerancia* y una fundamentación que dejaba de enfrentar a la enseñanza pública con la enseñanza privada. Se aseguraría una escuela unida en la libertad, pues en la auténtica democracia todos los ciudadanos participan realmente de la soberanía, haciendo valer sus derechos sin discriminaciones de clases, de partido o de creencias [...] (1986, 186-187).

Esa propuesta educativa obviaba, sin dudas, la proscripción del peronismo y la fuerte censura que regía para los trabajadores sindicalizados por lo que la transformaba más que en una alternativa superadora en una iniciativa controvertida. Por un lado, se reconocía la importancia de discutir y fortalecer los cimientos democráticos pero, por el otro, no se podía desconocer la matriz autoritaria y violenta en la resolución de los conflictos políticos.

Como sea, durante la década de los años 50 y bajo una política desarrollista impulsada por el presidente Frondizi, las escuelas católicas se expandieron con una fuerte legitimación social que les permitió consolidarse como una opción posible para la educación de niños y jóvenes, en especial para aquellos provenientes de sectores privilegiados de la sociedad que contaban con recursos para afrontar la cuota mensual. Los vaivenes políticos y los cambios curriculares que se sucedieron entre un gobierno y otro hicieron de las escuelas católicas un ámbito propicio, seguro y tranquilo para la escolarización.

## La Iglesia de los años 60 y la opción por los pobres

Los años que siguieron fueron una historia de luchas y revoluciones por la emancipación de los pueblos. La década de los 60 fue la década del Mayo Francés, la revolución en Argelia, la descolonización de Asia y África, la guerra de Vietnam, la Revolución cultural en China, la Primavera en Praga, la construcción del Muro de Berlín, el levantamiento de los negros en EEUU (black power) y los consecuentes asesinatos de los hermanos Kennedy y del defensor de los negros, Martin Luther King. En América Latina, los efectos de la Revolución mexicana, boliviana y fundamentalmente de la Revolución cubana cambiaron sustancialmente las relaciones geopolíticas de la región.

La figura de Ernesto *Che* Guevara comenzó a obtener reconocimiento y visibilidad entre las jóvenes generaciones como símbolo de lucha contra las injusticias sociales, en defensa de los pobres y oprimidos. Ese joven de clase media, médico, recién egresado, que abandonó todo para luchar contra la injusticia social, generó entusiasmo y adhesiones entre los jóvenes, no sólo en el plano de las ideas y acciones políticas sino en la resignificación cultural del ser social. Un cambio de época estaba sucediendo y no era justamente el que la Iglesia había soñado durante tantas décadas.

En la Argentina, el fervor político y sociocultural corría la misma suerte que el resto de los países: la proscripción del peronismo a participar de las elecciones presidenciales, la persecución a sindicatos y manifestantes, la presencia de los militares como fuerza política, sumado al fracaso por desperonizar la clase trabajadora, fueron elementos suficientes para la organización de una resistencia capaz de combatir los males de la sociedad. El Cordobazo primero y luego el secuestro y muerte de Aramburu –que marcó la visibilidad del accionar de Montoneros<sup>21</sup>– puso fin a la Revolución Libertadora mientras crecía la tensión, el descontento y la desorientación política (Halperin Donghi 1994, 593).

Esos cambios avizorados en el terreno político se correspondían al desarrollo científico y tecnológico que trajo fuertes innovaciones en la vida colectiva tales como el avión, teléfono, televisión, píldora anticonceptiva, leche pasteurizada, entre otras que significaron “la apertura súbita de nuevas áreas de libertad para trayectorias vitales encerradas hasta entonces en carriles asfixiantemente estrechos” (Halperin Donghi 1994, 551).

Paralelos a aquellos cambios se produjeron otros en el plano de las culturas juveniles de carácter contestarios y rebeldes a tono con el rechazo de las guerras y los autoritarismos.

---

<sup>21</sup> Montoneros fue una organización político-militar de origen peronista que tuvo su máximo desarrollo en la década de los años 70.

El surgimiento de las primeras bandas de rock adquirió popularidad entre los más jóvenes como así también el movimiento hippie, el pelo largo y la marihuana, que cuestionaban

el modelo de vida “decente” que necesariamente pasaba por el trabajo, el consumo, el estudio y la familia. La “liberación sexual” estaba a la orden del día: varones y mujeres se animaron cada vez más a reivindicar sus deseos como algo que no tenían por qué reprimirse u ocultar (Adamovsky 2009, 382-383).

La Iglesia, al igual que el resto de las instituciones, no podía desoír las voces de la sociedad. Los cambios culturales y el fervor político habían avanzado demasiado como para negar su presencia, no sólo porque estaban a flor de piel sino porque los efectos de los cambios eran una progresiva secularización de la sociedad y una pérdida creciente de fieles.

Una reforma se hacía necesaria e indispensable en la Iglesia y en ese marco fue pensado el Concilio Vaticano II que comenzó en 1962 y finalizó en 1965. El programa del Concilio incluía analizar “el retorno de los separados, acercar los no creyentes, un papel más autónomo y responsable de laicado en la vida eclesiástica, la admisión de los errores de la Iglesia y la libertad religiosa” (Di Stefano y Zanatta 2009, 495).

“Todos somos el pueblo de Dios” versaba la consigna del Concilio dando cuenta de la búsqueda de apertura de la Iglesia hacia los no creyentes pero también como señaló Morello en su texto *Cristianismo y Revolución* fue un cambio de posición: “la Iglesia católica no era más la ‘sociedad perfecta’ sino el pueblo de Dios en la tierra, buscando las ‘marcas’ de Cristo en las otras religiones: su revelación se ha dado de distintas maneras para hacer que todos, al final de los tiempos, formemos un solo pueblo” (2003, 47).

Como resultado del Concilio, para América Latina fueron importantes la Conferencia Episcopal en Medellín (Colombia) y la Encíclica *Populorum Progressio*<sup>22</sup> en la que se abordaron más detenidamente los problemas de pobreza y subdesarrollo en los países de Tercer Mundo. Mientras tanto crecía en esta región el Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo, los Centros Eclesiásticos de Base en Brasil, inspirados en la Teología de la

---

<sup>22</sup> *Populorum Progressio* fue una carta Encíclica redactada por el Papa Pablo VI a los obispos, sacerdotes, religiosos y fieles de todo el mundo y a todos los hombres de buena voluntad sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos. En el Preámbulo de esta carta se puede leer: “El desarrollo de los pueblos y muy especialmente el de aquellos que se esfuerzan por escapar del hambre, de la miseria, de las enfermedades endémicas, de la ignorancia; que buscan una más amplia participación en los frutos de la civilización, una valoración más activa de sus cualidades humanas; que se orientan con decisión hacia el pleno desarrollo, es observado por la Iglesia con atención. Apenas terminado el segundo Concilio Vaticano, una renovada toma de conciencia de las exigencias del mensaje evangélico obliga a la Iglesia a ponerse al servicio de los hombres, para ayudarles a captar todas las dimensiones de este grave problema y convencerles de la urgencia de una acción solidaria en este cambio decisivo de la historia de la humanidad”.

Liberación de Frei Betto y Leonardo Boff. Por supuesto el gran inspirador fue el sacerdote Camilo Torres y las lecturas de Marx, Sartre e intelectuales latinoamericanos marxistas. En la Argentina, muchos cristianos laicos y sacerdotes se sumaron a las filas del peronismo primero y luego a las de Montoneros.

En ese contexto surgió una importante revista de gran difusión entre los ámbitos cristianos: *Cristianismo y Revolución* cuyos principales objetivos fueron: “la difusión del pensamiento posconciliar; la radicalización ideológica y política; la defensa de la lucha armada; el apoyo a la tendencia revolucionaria del peronismo; la oposición a la conducción oficial del movimiento peronista; y una marcada coincidencia con la CGT de los Argentinos”. Su director, García Elorrio, hizo suyas dos consignas: la de Camilo Torres *el deber de todo católico es ser revolucionario* y la del Che *el deber de todo revolucionario es hacer la revolución* (Morello 2003, 138).

A fines de la década de los 60 y principios de los años 70 la Argentina tenía una Iglesia dividida en dos: una conservadora, integralista, cuyas raíces se remontaban a la época colonial, y otra que no ponía el acento en un Dios trascendental sino en su compromiso con el hombre al entender que “Cristo estaba entre nosotros”. En ese marco, la educación ofrecida por las escuelas confesionales se dirimía entre estas dos corrientes de pensamiento de efectos importantes en la subjetividad de los jóvenes. El joven cristiano militante de la Acción Católica y el joven cristiano militante de Montoneros: dos modelos contrapuestos de ser y vivir la cristiandad.

### **Iglesia católica, golpe militar y el retorno de la democracia**

Después de las elecciones presidenciales de 1973 que llevaron nuevamente al poder a J.D. Perón con el 62% de los votos y tras su inesperada muerte en el año 1974, la situación del país se tornó inestable económica, social y políticamente. En un contexto donde las fuerzas progresistas y de izquierda habían adquirido influencia y poder, sumado a la debilidad de un gobierno sin cabeza, no era de extrañar que el ejército tomara el poder en pos de restaurar el orden perdido.

La Iglesia católica, cuya fisura interna se abría cada vez más, apoyó el golpe no sólo para recuperar el mito de la nación católica sino para reordenar su propia tropa que se había vuelto insurgente. Esto explica, en parte, la persecución, desaparición y asesinato de sacerdotes, monjas y laicos que tuvo lugar al interior de la Iglesia a pesar del apoyo que la jerarquía eclesiástica otorgó al golpe de marzo de 1976.

Como señala Mallimacci:



[...] La eliminación de toda protesta renovadora en la Iglesia Católica se hizo con el apoyo, denuncia, complicidad y participación activa de obispos, sacerdotes, religiosos, religiosas y militantes cristianos que se reconocían en las proclamas de lucha contra “la subversión” que llevaban adelante las FFAA. En este sentido, es indiscutible la presencia de un catolicismo que en nombre de “la patria amenazada por la subversión y el comunismo” justifica, legitima y participa activamente del accionar de las Fuerzas Armadas (...).

Al mismo tiempo también tendremos a individuos que ligados al catolicismo son asesinados, torturados y detenidos-desaparecidos. Otros se comprometen en la vereda del incipiente pero cada vez más fuerte movimiento de defensa y promoción de los derechos humanos que nace al poco tiempo de que el terrorismo de estado hiciera sentir sus secuelas. No se trata –a diferencias de otras experiencias en A. Latina– de organizaciones surgidas de la institución eclesial sino de múltiples iniciativas por “cuenta propia” [...] (2006, 7).

En Córdoba no hubo nada singular ni sorprendente, el Proceso de Reorganización Nacional fue homogéneo para todas las provincias y la represión fue tan violenta en un lugar como en otro. Pero, a diferencia del golpe militar del año 1966, el golpe del año 1976 “se ensañó particularmente con el ámbito de la cultura” que se tradujo en la prohibición y quema de libros y bibliotecas enteras, al igual que obras de teatros, películas cinematográficas y música considerada “subversiva” como el rock and roll (Ansaldi 2012, 436).

En el ámbito educativo, la persecución ideológica fue similar a la llevada en otros terrenos de la vida social. Como expresa Mallimacci:

[...] La “depuración” en escuelas, universidades, ministerios estatales, provinciales y municipales se realizó denunciando, expulsando e intimidando a numerosos educadores, educadoras y funcionarios. Al mismo tiempo se impusieron nuevos contenidos en la enseñanza que como decía el Acta del 24 de marzo de 1976 debía “restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado, enfatizando el sentido de moralidad... erradicar la subversión... ubicación en el mundo occidental y cristiano” [...] (2006, 7).

La quema de libros y la censura de autores fueron parte de la agenda cultural de esos años. Por caso, Mallimacci comenta la quema de la “colección completa del Centro Editor de América Latina (CEAL), una de las mayores del país” y la “prohibición de literatura infantil. En 1976 se editó el libro para niños, *Un elefante ocupa mucho espacio*, de Elsa Bornemann que ganó premios internacionales. Un año después era prohibido en la Argentina por relatar una huelga de animales” (2006, 7).

Nuevamente la fórmula Dios, Patria y Hogar ganó la batalla cultural y no por vías democráticas sino por la más absoluta represión y censura que operó en las conciencias y

voluntades individuales. La Iglesia recuperó su lugar perdido y restauró su papel hegemónico en el control de las almas. La juventud y la educación fueron sus dos áreas predilectas. Con respecto a la primera, la política de la Iglesia se orientó a “recristianizar los jóvenes”, para ello se crearon y fortalecieron los grupos juveniles parroquiales, ateneos católicos, boys scouts y refloreció el trabajo de la Acción Católica. Con respecto a la educación se suprimió la enseñanza de las matemáticas modernas por considerarse subversivas y a través de la materia Formación Moral y Cívica se enseñaron los principios de la religión católica bajo la inspiración pedagógica del español Víctor García Hoz, un católico formado en las filas del Opus Dei (Puiggrós 2006, Rodríguez 2011).

Sin embargo, a diferencia de épocas anteriores, esta vez la Iglesia no logró imponer la supresión de la Ley 1420. A pesar de la fuerte alianza y complicidad entre ambas instituciones, las fuerzas armadas no cedieron el control absoluto de la educación. Rodríguez considera que esa dificultad por imponer su voluntad no se logró por varias razones y menciona dos como las más estratégicas: “la importante presión de organizaciones no católicas conviviendo con el arraigado laicismo de determinados sectores de la sociedad argentina” y las contradicciones internas en las fuerzas armadas que “no se pusieron de acuerdo en este punto” (Rodríguez 2011, 154).

Tras la derrota de la guerra en Malvinas en el año 1982 concluyó la dictadura militar. Se llamó a elecciones y el 10 de diciembre de 1983 asumió Raúl Alfonsín como presidente electo democráticamente. A partir de entonces, la Argentina comenzó a transitar un nuevo período que perdura hasta nuestros días. En este nuevo escenario que se configuró de manera progresiva, los organismos de derechos humanos cobraron inusitada relevancia. A través de ellos se hicieron públicas constantes y abundantes denuncias sobre la complicidad de la Iglesia con la dictadura militar por la desaparición física de personas y el plan sistemático de robo de bebés de madres en cautiverio.

El desprestigio de la Iglesia se agravó y si bien su discurso oficial pasó de una “teología de la guerra” o la “guerra de los dos demonios” hacia la reconciliación y el diálogo social y teológico (vale decir diálogo con la modernidad y los sectores progresistas), la sociedad no olvidó su complicidad con el terrorismo de Estado.

Esa debilidad y desprestigio social le permitió al entonces gobierno democrático avanzar sobre algunos aspectos clave como la ley de divorcio que la sociedad reclamaba hacía tiempo, la ley de salud reproductiva y el mantenimiento de la educación laica en las escuelas públicas. La Iglesia, por su parte, debió moderar sus discursos y acciones no sólo para recomponer su imagen social sino para sumar nuevos fieles que encontraron en otras religiones (pentecostalismo, evangelistas, adventistas, Testigos de Jehová e Iglesia

Universal) un espacio de contención y reflexión. Estas religiones crecieron entre los sectores más empobrecidos quienes, paradójicamente, habían sido descuidados por la Iglesia católica durante la dictadura militar.

En el plano educativo, sucedió un hecho importante: la convocatoria del Congreso de la Nación a realizar un Congreso Nacional Pedagógico a través de la Ley 23144/84 con el objetivo de “Crear un estado de opinión en torno de la importancia y trascendencia de la educación en la vida de la República”. Con esta convocatoria se pretendía democratizar la palabra y generar diálogos entre los diferentes actores institucionales como lo eran los sindicatos, partidos políticos, iglesias, familias, estudiantes, entre otros. Sin embargo, la aspiración quedó a mitad de camino porque, como señala Abratte:

El Congreso fue una nueva instancia de actualización de históricas disputas entre sectores laicistas y católicos. Luego de la clausura dictatorial, la apertura democrática implicó una necesaria visión retrospectiva. Las identidades político pedagógicas se estructuraron más en torno a los posicionamientos históricos, que respecto de un proyecto educacional para el futuro. Las discusiones respecto de principios generales de la política educativa, tales como principalidad o subsidiariedad estatal, laicismo o enseñanza religiosa, estado docente o libertad de enseñanza atravesaron la construcción discursiva del congreso, impidiendo que sus conclusiones resultaran orientadoras para la toma de decisiones futuras (2007, 80).

El Congreso, lejos de plantear una propuesta educativa en miras al futuro, actualizó las viejas disputas con lo cual daba a entender que las heridas aun estaban abiertas y que la Iglesia, a pesar de su desprestigio y pérdida de credibilidad, estaba dispuesta a batallar por la educación. Los efectos de ese Congreso fueron escasos pero en Córdoba se llevó a cabo la reforma educativa que recuperó “elementos de la tradición reformista local, particularmente algunas huellas del discurso tabordiano como sus referencias al federalismo” (Abratte 2007, 92).

En el campo educativo de las escuelas confesionales católicas se abrieron varias líneas de acción, entre ellas vale mencionar la apertura de muchas escuelas para el ingreso de mujeres y varones y la incorporación de contenidos científicos en la currícula. Como muestra el trabajo de Jalil (2008), la enseñanza de la teoría de la evolución ingresó a las escuelas católicas desde la asignatura Biología y aunque con fuertes contradicciones con las teorías creacionistas trabajadas en las clases de catequesis, los alumnos y alumnas amalgamaron de maneras muy diversas ambas teorías sin que resultara una cuestión conflictiva.

Sin dudas, el período de recuperación democrático iniciado en el año 1983 significó para las escuelas católicas y para el mundo católico argentino en general, un partearguas:

aquellas escuelas que respondían a la tradición hispanista heredada de la época colonial con arraigo en los valores de Dios, Patria y Familia y aquellas escuelas que pugnaron por aggiornarse a los nuevos tiempos de manera más crítica y permeada por los cambios socioculturales que le excedían en su configuración.

Hacia finales de la década de los años 80, el panorama económico era desolador: altos índices de endeudamiento, empobrecimiento social y una inflación que absorbía día a día los salarios reales. La respuesta se encontró en la implementación del Plan Austral cuyo éxito fue esporádico y nuevamente la inflación (hiperinflación) puso en jaque la estabilidad institucional del país. Tras ello y ante una situación difícil de resolver, el entonces presidente Alfonsín llamó a elecciones anticipadas y las ganó el candidato por el justicialismo Carlos Menem en el año 1989. De alguna manera, los primeros años del gobierno de Menem pusieron fin al dramatismo social y económico de los argentinos al implementar el régimen de convertibilidad y facilitar la llegada de capitales extranjeros que reactivaron, en parte, la economía.

Menem gobernó desde 1989 hasta 1999, diez años en los que aplicó a rajatabla el modelo neoliberal, “fundado en la alianza entre la gran burguesía financiero-especulativa y los más pobres de la sociedad” (Ansaldi 2012, 560). Esta política económica pudo sortear las dificultades de la inflación pero bajo el precio de una desindustrialización de la economía que generó desempleo, más empobrecimiento y una desigualdad social abrupta entre ricos y pobres.

La implantación del modelo neoliberal en la Argentina –y en toda la región– no sólo tuvo repercusiones sociales sino que fue un cambio de paradigma que modificó la matriz cultural local y con ello se resignificaron los valores, prácticas sociales, modelos y tradiciones. La educación no estuvo ajena a este proceso de transformación. La reforma educativa llevada adelante en el año 1993 modificó la estructura del sistema educativo argentino, con serias repercusiones en la vida institucional de las escuelas y de los actores, que aún perduran en la vida cotidiana.

Paradójicamente, y a diferencia de otras épocas señaladas en este escrito, la Iglesia católica sufrió los efectos y embates de este nuevo paradigma cultural que se instaló en la matriz constitutiva de su sentido existencial. A diferencia de épocas pasadas cuando la Iglesia disputaba con el Estado la imposición de una moral –laica o religiosa–, desde los años 90 estas instituciones fueron desplazadas por el mercado para quien la moral dejó de ser un bien en sí mismo en vistas a transformarse en objeto de mercancía.

Como señala Grimson, el neoliberalismo fue una reconfiguración

cultural que (...) incidió (e incide) en los modos en que el mundo es narrado, en los sentidos adjudicados al pasado y al futuro, en las características de los proyectos intelectuales, las prácticas de la vida cotidiana, la percepción y el uso del espacio, los modos de identificación y acción política (2007, 1).

Pero la década de los años 90 amerita un capítulo aparte por varias razones: porque el papel de la Iglesia en los procesos educativos se resignificó al calor de las transformaciones globales, porque el sistema educativo sufrió una de las modificaciones estructurales más importantes desde sus orígenes que abarcó tanto las esferas públicas como privadas y, fundamentalmente, porque los efectos de los acontecimientos y transformaciones de esa década alcanzaron la vida cotidiana de los y las adolescentes que asisten a escuelas confesionales católicas después del cambio de siglo.

### **Cierre parcial de capítulo**

Para cerrar este capítulo, quisiera recuperar algunos ejes centrales desarrollados en vistas a su articulación con las preguntas que orientan este trabajo. En primer término, el lugar privilegiado que ocupó la Iglesia católica en la sociedad argentina desde el período de la conquista y colonización hasta nuestros días, no sólo como actor político clave en los asuntos de Estado sino en la conformación de un sujeto social particular.

Córdoba, por el peso y legado que abonaron los jesuitas desde el siglo XVII, construyó una relación particular con la Iglesia y religión católicas. El debate entre tradición y modernidad que se dio cita en la ciudad mediterránea se explica, en parte, por el rol histórico de la Iglesia en la arena política ligada fundamentalmente a su posicionamiento antiliberal, cuyo foco más conflictivo de la disputa se dirimió en relación con la educación, tanto en estado objetivado –a través de la creación y dominio de las escuelas– como en estado incorporado, esto es, el largo trabajo de inculcación de ciertos esquemas de percepción, pensamiento, acción y valoración.

Una segunda reflexión se desprende de la larga y compleja relación que mantuvo la Iglesia católica argentina con el Estado argentino después de promulgada y sancionada la Ley 1420. Ese hecho histórico marcó un hito para el conjunto de la sociedad pero fundamentalmente produjo una escisión entre las esferas políticas y religiosas. Desde ese entonces, la Iglesia perdió parte del control sobre las almas, en especial porque el Estado comenzó a dar entidad e identidad a sus propias escuelas, que ya existían pero no independientes de una concepción y valoración católica-cristiana de la educación, la sociedad, la política y la moral.

Después de esa decisión política del Estado argentino, el papel de la Iglesia católica se modificó: pasó a constituirse como actor político autónomo, con intereses específicos, que disputaba los fines y sentidos de la educación ciudadana como así también el control sobre las instituciones escolares.

Un tercer aspecto por señalar se relaciona con la historia misma de la Iglesia católica argentina que, lejos de visualizarse como una institución inmutable, se observa como un complejo entramado de conflictos, divisiones, luchas y disputas por el poder eclesiástico. El surgimiento de los Sacerdotes del Tercer Mundo, el Movimiento para la Teología de la Liberación o el mismo Concilio Vaticano II dan cuenta de cómo la Iglesia no ha sido ni es homogénea en su interior. En sus fueros conviven una diversidad de grupos, movimientos, individuos y sectores que entre sí no comulgan con las mismas ideas cristianas y católicas ni con las mismas directrices que gobernaron o gobiernan la gran institución.

Por último y en relación con lo anterior, cabe mencionar la estrecha vinculación entre los asuntos eclesiásticos y los acontecimientos sociales. A pesar de los intentos de la Iglesia por mantenerse aislada de los procesos de transformación, los sujetos, por efectos de su propia socialización, traspasan cualquier institución e interpelan a la propia conversión/inculcación, no por voluntad sino por su condición inherente de individuo en absoluta interdependencia con las estructuras sociales. Al decir de Elías “el devenir de las estructuras de la personalidad y de las estructuras sociales, se realiza en una relación inseparable de la una con la otra” (1987, 16).

Sin dudas, esta diversidad de posiciones ideológicas, discursos, prácticas, modos de creencias, etc. –difíciles de aunar bajo un denominador común–, está presente en los procesos de socialización y escolarización de los y las jóvenes que asisten a escuelas confesionales católicas, a través de sus agentes individuales y colectivos que construyen distintos modos de ser católico, cristiano, en definitiva, distintos modos de ser social.

## Capítulo Dos

### Los años 90, la crisis y el 2003. Viejas y nuevas configuraciones socioeducativas

#### Los 90, la Iglesia y la encrucijada de las escuelas católicas

Tras la caída del muro de Berlín la estructura bipolar del orden internacional se desintegró y el capitalismo logró expandirse sin encontrar barreras que lo detuvieran. El rasgo principal de esa reestructuración fue la hegemónica y victoriosa presencia del mercado en las relaciones económicas y políticas donde Estados Unidos se ubicó como la única potencia capaz de imponer sus reglas de juego.

Las políticas económicas implementadas después de la crisis inflacionaria sufrida por la mayoría de los países latinoamericanos estuvieron signadas por la lógica del nuevo capitalismo, también llamado neoliberalismo. Esto es, reducir al mínimo la intervención estatal y defender el libre mercado como forma de autorregulación de las relaciones sociales, garante del equilibrio institucional y del crecimiento económico.

El Consenso de Washington en 1989 propuso una serie de medidas políticas tendientes al crecimiento y desarrollo de los países de América Latina: moneda estable y competitiva, superávit fiscal, apertura comercial y privatización de las empresas estatales. Cumpliendo con estos requisitos, los países periféricos –entre ellos la Argentina– lograban financiamiento internacional para su reactivación económica. El Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial fueron los principales organismos que garantizaron créditos millonarios a las economías regionales.

Hacia fines de los 80 y tras la primavera democrática, el país se hundía en una grave crisis económica producto de la fuga de capitales y la desinversión externa e interna. La inflación –había logrado su record histórico– y el fracaso del Plan Austral contribuyeron a anticipar el retiro del entonces presidente de la Argentina, Raúl Alfonsín<sup>23</sup>.

A principios de los 90 el país estaba empobrecido, endeudado y desilusionado de las promesas democráticas. Nuevamente, la población asistía a la experiencia de la

---

<sup>23</sup> Novaro describe a la década de los 80 de la siguiente manera: “[...] Los datos confirman que en la Argentina, más que en ningún otro país de la región, los años 80 fueron “una década perdida”: el PBI per cápita disminuyó entre 1981 y 1990 a un promedio del 2,1% anual; la deuda externa pasó a representar el 70% del PBI y era aún mayor si se contabilizaba la acumulada con los jubilados, los contratistas y los proveedores del estado. El empleo formal prácticamente no había crecido en esos diez años, y si tomamos en cuenta que el empleo público sí había aumentado y mucho, advertiremos la dimensión de la caída en el sector privado. También había crecido el empleo informal, un 2,8% anual, lo que ayuda a entender que el promedio de las remuneraciones laborales bajara alrededor de un 30% en la década. La pobreza, que había retrocedido al 16,1% en el mejor momento del Austral, ascendió al 33,6% en 1987 y al 47,4% en octubre de 1989 (porcentaje que representaba alrededor de 20.000.000 de personas) [...]” (2010, 226).

incertidumbre social a través de los procesos de desclasamiento y desintegración social, entre otras razones, por la caída del salario real, la contracción de la actividad económica, la pérdida de puestos de trabajo y pérdida de viviendas que, a altas tasas de interés, se hacía imposible pagar. Para un país que desde los años 40 se había caracterizado por un modelo de integración nacional y popular, esta vertiginosa desestabilización impuso la incertidumbre como matriz estructural de las relaciones sociales.

Durante los 90, y bajo el gobierno de Carlos Menem, se aplicaron las políticas del Consenso de Washington y se tomaron dos medidas decisivas que marcaron un cambio radical de rumbo en el país: el plan de convertibilidad y la reforma del Estado. El primero de los cambios modificó las reglas de juego en la economía al instalar la paridad monetaria peso argentino = dólar. Esta reforma habilitó, en palabras de Svampa:

[...] la restricción de la emisión monetaria, la reducción de las barreras aduaneras, la liberación del comercio exterior y el aumento de la presión fiscal (...) Se liberalizó además la inversión extranjera en la Argentina (...) complementada por una política de apertura del mercado nacional a las importaciones y las inversiones extranjeras [...] (2005, 33).

En cuanto a la segunda reforma se asistió a una reestructuración del Estado como organizador y regulador de las relaciones entre sectores, grupos e individuos de un mismo conjunto social. Entre las medidas adoptadas durante los primeros años se destacan la reducción del gasto público –como efecto de un persuasivo trabajo ideológico sobre la ineficiencia e ineficacia del Estado–, transferencia de los servicios de educación y salud a las provincias y municipios, traducida en la descentralización administrativa y una secuencia de privatizaciones y desregulaciones que pasaron a manos de capitales extranjeros: primero EnTel y Aerolíneas Argentinas, luego se sumaron ramales de ferrocarriles y rutas. En una segunda etapa le sucedió la venta de YPF y la reforma del sistema previsional que pasó a un régimen de capitalización privada.

Así mismo, este proceso de mutación se consolidó al modificarse el régimen laboral de los trabajadores: flexibilización y precarización caracterizaron el empleo desde entonces con altos índices de mano de obra barata, contrataciones temporarias, trabajo informal y, como corolario del proceso, un aumento progresivo del desempleo, resultado de la exportación de productos manufacturados con cierres de fábricas e industrias.

En palabras de E. Achilli, la década de los 90

[...] estuvo signada por la lógica neoliberal-economicista cuyos componentes básicos se pueden sintetizar en tres grandes conjuntos de transformaciones: a nivel de las *relaciones sociolaborales* (aumento en cantidad y tiempo de las situaciones de desempleo y a la generación de situaciones de exclusión), *transformaciones en las relaciones estado-sociedad*



*civil*, vinculadas con el debilitamiento del papel estatal, la desvalorización de lo público y una exaltación de la *privatización* en todos los sentidos y por último *las transformaciones de los procesos de legitimación ideológica* que han calado y colonizado la configuración del sentido común con valores, representaciones y expectativas sociales basadas en concepciones antiestatistas y antiolektivistas, con una fuerte supremacía del individuo en la toma de decisiones pragmáticas e individualistas [...] (2010, 129-130).

Cabe recordar, tal como se expuso en el capítulo anterior, que la década de los años 90 no fue más que el corolario de un largo proceso iniciado con el golpe cívico-militar del año 1976; allí está el germen de una política económica, social y cultural neoliberal que paulatinamente fragmentó la estructura social argentina y modificó prácticas y sentidos construidos décadas anteriores.

En el plano educativo se llevó a cabo una de las reformas más importantes del sistema educativo implementado desde el año 1880, un cambio que modificó no sólo la organización sino fundamentalmente la estructura del sistema que obligó a unos y a otros a reacomodarse en esta nueva configuración: Ley de Transferencia (24049) y Ley Federal de Educación (24195).

La Ley de Transferencia concretó el traspaso de los servicios educativos nacionales a las provincias a partir de la cual la nación se desentendió de los asuntos educativos y las provincias vieron incrementadas sus escuelas, problemas, complejidades y fundamentalmente déficits presupuestario para hacer frente al nuevo servicio. La transferencia fue, sin dudas, una de las razones del deterioro que comenzó a recibir el sistema educativo en su conjunto<sup>24</sup>.

La Ley Federal de Educación apuntó a reorganizar el sistema educativo con vistas a mejorar la calidad educativa, reducir la deserción escolar y extender la obligatoriedad de la educación en pos de formar ciudadanos con mayores habilidades para competir en un mercado laboral cada vez más exigente. Este nuevo marco regulatorio del sistema educativo incluía

---

<sup>24</sup> Según datos compilados por Abratte en el texto *Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999)* Córdoba fue la segunda provincia del país en volumen transferido: 335 centros educativos, 157 oficiales y 176 de educación privada lo que representaba duplicar el volumen del sistema educativo provincial en el Nivel Medio, Superior y la Educación de Adultos (...). De este modo, una primera lectura de los datos nos permite afirmar que la transferencia representó para la provincia de Córdoba prácticamente la duplicación de los establecimientos educacionales con que contaba previamente (un crecimiento cercano al 90% respecto a 1991). Por otra parte, si consideramos la distribución de ese crecimiento por sector de dependencia, podemos reconocer una tendencia al crecimiento relativo del sector privado (que representa el 157,52 %) respecto del oficial (que aumentó un 59,02%) (Abratte 2007, 182).

[...] Educación Inicial (obligatoria para niños de 5 años de edad), Educación General Básica (obligatoria, de 9 años de duración), Educación Polimodal (de tres años de duración, no obligatoria (trayectos Técnicos Profesionales y Educación Superior). Con esta nueva estructura se pretendía extender la obligatoriedad de la educación a diez años e intervenir en un tramo complejo de la escolaridad como era el tránsito del nivel primario al nivel medio [...] (Abratte 2010, 323).

En un texto del año 2001, Tedesco y Tenti Fanfani resumen en seis puntos los aspectos más relevantes de la transformación educativa durante la década de los años 90. A saber: a) Reforma de la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad; b) renovación de los contenidos curriculares; c) institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación; d) políticas compensatorias; e) modernización de la gestión institucional; f) aumento de la inversión en el Sistema Educativo.

Para Puiggrós estas nuevas políticas educativas no surgieron de la nada sino que tuvieron sus raíces en las líneas educacionales del “gobierno de Onganía y, especialmente, en el pensamiento antiestatista del liberalismo oligárquico de la segunda mitad del siglo XX” (2006, 184). Fiel a las medidas fijadas desde el Consenso del Washington, las políticas educativas apostaron a:

[...] La descentralización de los sistemas escolares, su paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública de nivel medio y superior, la flexibilización de la contratación docente y la aplicación de programas focalizados a los sectores sociales que están en situaciones límites desde el punto de vista social y de la seguridad [...] (2006, 185).

Efectivamente, durante la década de los años 90 el sector privado creció de manera exponencial en los diferentes rubros de la actividad económica. La educación no fue ajena a estas políticas y las escuelas privadas crecieron significativamente con una oferta educativa que incluía cuotas de alto valor, doble escolaridad, examen de idiomas a nivel internacional, pasantías en el extranjero, entre otras propuestas que atrajeron a las familias de mayor poder adquisitivo. De ese modo, como señala Tiramonti, el Estado destinó su presupuesto público a políticas focalizadas para los sectores más carenciados desplazando a los sectores con mayores recursos al espacio del mercado (2005, 60).

A la sectorización de las escuelas por clases sociales se sumó la política de formular proyectos educativos que tendiesen a vitalizar las capacidades de cada ámbito escolar. De ese modo “las instituciones se abocaron a construir proyectos que competían entre sí para la obtención del financiamiento ofrecido por los diferentes programas oficiales” (Tiramonti 2005, 61). En esa lógica competitiva para lograr financiamiento, las escuelas

privadas dotadas con mayores recursos propios tuvieron capacidad para adecuarse a esas nuevas transformaciones.

Así mismo, la modificación estructural no se realizó de la misma manera en todas las provincias, fue una implementación desperejada e incluso desigual acorde al conjunto de transformaciones políticas que se llevaron a cabo en toda la región. Córdoba, que en ese entonces estaba gobernada por Angeloz de signo político contrario al presidente de la nación, llevó adelante su propia reforma amparada en el principio de la autonomía provincial.

Angeloz gobernó la provincia de Córdoba durante doce años, desde 1983 hasta 1995. Durante el primer mandato, la provincia mantuvo buenas relaciones con la nación por pertenecer ambas jurisdicciones al mismo partido político, esto es, la Unión Cívica Radical. En ese entonces la apuesta política fue recuperar las instituciones democráticas bajo las huellas del sabattinismo quien había construido una línea identitaria como radical y como gobernador.

En sus primeros seis años, las reformas educativas tendieron a vitalizar la función socializadora de la escuela, la democratización de la autoridad y de las relaciones pedagógicas con una fuerte intervención del Estado en políticas asistenciales reflejadas en diferentes programas tales como el Programa de Asistencia Integral Córdoba (PAICOR), Plan Nacional de Alfabetización, apoyo escolar a través de la creación de la Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario (DAEI), entre otros (Roitenburd y Abratte 2010, 316-317).

En el año 1989 Angeloz se postuló como presidente pero fue derrotado por su adversario justicialista Menem. Tras esa derrota volvió a la provincia mediterránea, se presentó para la reelección como gobernador y ganó con el 52% de los votos. Pero en este segundo período las coincidencias con nación disminuyeron y se evidenciaron tensiones crecientes, no solo porque culminó el romance partidario sino porque desde nación implementaron la reforma estructural del Estado.

Antes de ser apresado por la lógica federal y bajo el marco de la autonomía, el gobierno de la provincia cordobesa retomó las discusiones del Congreso Pedagógico Nacional y consideró oportuno elaborar una Ley General de Educación (8113) que fue sancionada en 1991<sup>25</sup>.

Desde 1991 hasta 1995, la provincia estuvo sacudida por una grave crisis institucional y económica que estalló en 1995 tras la corrida financiera llamada “efecto tequila”: se

---

<sup>25</sup> Durante la segunda gestión del gobernador Angeloz se construyó el mito de la Córdoba-isla por ser de signo político contrario a la nación y por defender –en palabras del gobernador– “un gobierno para los cordobeses”, esto es, con plena autonomía de las políticas nacionales.

suspendió el pago de salarios a los empleados públicos y de deudas a proveedores estatales. Los conflictos sociales aumentaron significativamente con movilizaciones populares y huelgas sindicales que duraron casi cuatro meses ininterrumpidos. La presión social y la asfixia económica de la provincia llevaron al gobernador a anticipar las elecciones para calmar a la sociedad cordobesa. Ese mismo año ganó las elecciones Mestre, del mismo signo político que Angeloz pero con una visión de gestión política cercana al entonces Poder Ejecutivo de la Nación, esto es, ajuste y reducción del gasto público.

Para lograr el ajuste se declaró la emergencia económica provincial con una quita del 30% en los salarios de los empleados estatales, reducción de empleados estatales, en especial los contratados, eliminación de ministerios, reducción en los haberes jubilatorios y creación de un bono provincial por el pago de deudas y haberes, entre otras medidas adoptadas con la finalidad de salir de la crisis de gobernabilidad.

En el plano educativo, siguió vigente la ley 8113 hasta el año 1995 cuando el Poder Ejecutivo envió a la Cámara de Legisladores provinciales el proyecto de Transformación Cualitativa del Sistema Educativo Cordobés (TCC). Entre los nuevos cambios se destacó la reestructuración del sistema del siguiente modo:

Nivel Inicial: El Jardín de Infantes obligatorio, de un año de duración para niños de 5 años.

Nivel Primario: de escolaridad obligatoria, comprende seis años de estudios: 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grados.

Nivel Medio: abarca: Ciclo Básico Unificado: de escolaridad obligatoria, comprenderá tres años de estudio: 1°, 2° y 3° años.

Ciclo de Especialización: diversificación de la oferta educativa, propiciando la formación para el ingreso a estudios superiores y la capacitación laboral (Abratte 2007, 222).

La reducción de la primaria a seis años y la secundarización del séptimo grado fue el cambio más importante que afectó al conjunto del sistema educativo provincial incluidas las escuelas de gestión privada. Como señala Abratte,

[...] La secundarización del 7° grado, como la acción más importante que se pretendía efectuar a través de la ley, tenía como mínimo los siguientes efectos en el sistema educativo cordobés: el tránsito de un porcentaje importante de alumnos del nivel primario al nivel medio, el cierre de divisiones en las escuelas primarias y la apertura de nuevas en las secundarias –con un requerimiento de infraestructura edilicia y equipamiento para gran número de establecimientos– un movimiento en la planta docente de ambos niveles afectados y la definición de formas de acreditar los estudios de los alumnos. El diseño de una nueva propuesta curricular que reemplazara la diversidad de planes vigentes, la definición de perfiles docentes adecuados para los nuevos espacios curriculares, la

capacitación de los profesores para la enseñanza de sus contenidos y la posible reubicación o reconversión de los agentes que vieran afectada su situación laboral por la puesta en marcha del cambio. Los márgenes de incertidumbre que generaba la propuesta legal –en el marco de la emergencia económica y el ajuste estructural del Estado provincial– eran muy elevados [...] (2007, 224).

En el año 1996 a través de la ley 8525/95, se implementó la transformación educativa en Córdoba y así directivos, docentes, padres, alumnos y personal administrativo debieron acomodarse a esa nueva estructura para la que no habían sido preparados ni técnica ni pedagógicamente. El malestar que esta transformación generó en los actores institucionales se tocaba con las manos; hubo caos, crisis y desesperación, no solo por los cambios abruptos y violentos en la vida escolar sino porque detrás de ello estaba la amenaza real de cierre de turnos, secciones, áreas, salas y todo aquello que significase déficit en un gobierno dispuesto a cerrar puertas.

Maldonado, en su trabajo de investigación sobre las relaciones sociales entre estudiantes de una escuela media pública en los años 90, describe de manera detallada cómo se configuraban esas relaciones en un clima de absoluto malestar:

[...] Es como si hubiera estallado una bomba, no en cuanto a lo edilicio, sino respecto a lo social (...) Locura de proyectos, improvisaciones de espacios, de cargos docentes en materias como Física y Química, Tecnología, cesantías, prohibición de cubrir suplencias, nuevos planes de estudio, espacio para que cada escuela defina su propio perfil en el último ciclo, locura de padres buscando escuelas para niños que de un día para otro, sin haber realizado el 7° grado, pasan a 1° año de la secundaria y quienes estaban en el 1° año pasan a tercero sin mediar explicación [...] (2000, 32-36).

A mediados del año 1996 y ante una situación de malestar irreparable, la multisectorial cordobesa organizó un paro con movilización en repudio y rechazo de las políticas educativas implementadas por el gobierno de la provincia de Córdoba. La crónica relata que esa movilización concentró a 40.000 personas entre los que se contaban el arco político opositor al radicalismo, sindicatos de docentes de instituciones públicas y privadas, docentes, alumnos y padres. La marcha llevó el nombre de La Pueblada bajo la consigna “Educación para todos”.

*Masivo rechazo a la reforma. Unas 40 mil personas le dieron forma ayer a la protesta contra la transformación educativa. La multitud respaldó las consignas contrarias a la política diseñada por el Ejecutivo. La movilización se realizó en absoluto orden y participaron numerosas delegaciones del interior provincial (La Voz del Interior, 24/08/1996).*

El hecho trascendente de ese acto político y gremial fue la amplia participación de la Iglesia católica que por primera vez se unió al resto de los educadores en defensa de la educación. Si bien la Iglesia salió a defender sus intereses relacionados en ese momento a impedir el cierre de sus institutos de educación superior no universitaria, su presencia fue significativa porque permitió dimensionar el impacto que las políticas neoliberales provocaban en el conjunto de la sociedad. Relata la crónica...

*A diferencia de lo que habitualmente ocurre con las manifestaciones de organizaciones políticas o gremiales, esta vez la heterogeneidad de participantes le dio el toque distintivo: niños, adolescentes, padres, docentes y miembros de congregaciones religiosas mezclados con dirigentes de distintas instituciones del quehacer social (La Voz del Interior, 24/08/1996).*

En ese momento, la titular del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) Ana María Marengo se pronunció ante la prensa local, *contra el dirigismo gubernamental y el avasallamiento de las instituciones educativas*. En palabras textuales se expresó “*contra la violencia de la improvisación y la desinformación*” (La Voz del Interior, 24/08/1996).

La situación era caótica para todo el sistema educativo: el grado de improvisación y el ajuste presupuestario sobre el ya deteriorado presupuesto existente impactaba en el clima de trabajo escolar. Para el caso de las escuelas confesionales católicas se sumaba además la crisis de la Iglesia argentina que tenía abiertos varios frentes de difícil resolución. Uno de esos frentes tenía relación con la progresiva pérdida de legitimidad y credibilidad como consecuencia de su accionar durante la última dictadura cívico militar del año 1976. Otro de los frentes se articulaba a las nuevas maneras de practicar la religión por parte de los creyentes. Como señalan varios autores (Morello 2005, Mallimacci 2006) la experiencia religiosa se comenzó a construir de manera personal e íntima. Los creyentes expresan su devoción por Cristo, Dios y los santos de múltiples maneras, fuera de cualquier control institucional y/o rituales institucionalizados.

Y por último, un nuevo frente se abrió para la Iglesia en relación con las políticas neoliberales. En efecto, si bien los “diez años de gobierno del Dr. Menem mostraron nuevamente una relación estrecha entre el gobierno-Obispos-nuncios y el Estado de Vaticano” (Mallimacci 2008, 7)<sup>26</sup> la lógica mercantilista impregnó las prácticas religiosas que operaron como obturadores de una fecunda cristianización entre los fieles.

---

<sup>26</sup> Durante la presidencia del Dr. Menem la Iglesia consiguió el apoyo en las “conferencias internacionales sobre la mujer a las posturas del Estado del Vaticano, los premios a cardenales romanos, la creación del día del no nato en Argentina a fin de enfrentar a los grupos de la sociedad civil que piden optar en libertad, los beneficios materiales a numerosos movimientos, grupos y obispos” lo que daba cuenta de las “relaciones carnales” entre los dos Estados (Mallimacci 2008, 7).

Donde mayor impacto tuvo esa lógica fue en las escuelas confesionales que vieron peligrar no su estabilidad institucional, porque ella estaba garantizada por el fuerte respaldo que dio el neoliberalismo a la educación privada, sino su ideario educativo y carisma que, basados en una pastoral cristiana, se encontraban disputando espacios de poder con otras escuelas privadas bajo un discurso de habilidades y competencia ajeno a su espíritu grecolatino tradicional.

A propósito de la educación pastoral promovida por la Iglesia católica, Hunter considera que el cristianismo gestó un tipo particular de sujeto social. Su educación pastoral equipó a los individuos de herramientas que les permitían “problematizarse por sí mismos, relacionarse consigo mismos como seres necesitados de trabajo ético y pudieron, en consecuencia, iniciar ese ‘trabajo del sí mismo sobre el sí mismo’ que reconocemos como la persona reflexiva”. “Si hay escolarización posible –dirá más adelante– habría que buscarla en los esfuerzos históricos de la disciplina pastoral cristiana” (1998, 62). Para él esta es la verdadera herencia que resultara de una educación cristiana:

[...] La fuente de una tecnología pedagógica específica, de un conjunto especial de “disciplinas espirituales” (de una práctica particular de relacionarse y gobernarse a sí mismo), personificada en la relación pastoral entre maestro y alumno. Es el “juego del pastor del rebaño”, propio del cristianismo, con su característica articulación de vigilancia y autoescrutinio, obediencia y autoregulación, lo que continúa proporcionando el núcleo de la tecnología moral de la escuela, mucho después de que se hayan derribado sus apoyos doctrinales originales [...] (1998, 23).

Esa concepción educativa de conversión y/o autorregulación del individuo es lo que está en el meollo de la educación cristiana o pastoral como solía llamarla Foucault, de quien Hunter lo toma prestado. El trabajo sobre sí mismo, o mejor expresado el largo trabajo sobre sí mismo, aparece en la génesis de la propuesta pedagógica en la que la disciplina corporal y espiritual es su herramienta más eficaz.

Y es justamente esa concepción de educación la que comienza a cuestionarse a fines del siglo XX y principios del siglo XXI, tanto en el plano pedagógico como cultural que incluye un modo diferente de “fabricar” un sujeto social. En este nuevo escenario, la Iglesia argentina ya no solo enfrentó sus viejos fantasmas como el laicismo, la secularización y el comunismo sino que emergieron nuevos enemigos pero bajo un ropaje con características amorfas, insalvables y fugaces. La modernidad líquida como describió Bauman para dar cuenta de las nuevas técnicas de poder, lejos de sostener compromisos mutuos entre trabajo y capital, trató de licuar cualquier responsabilidad con el otro, en un intento de disolver los “vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones

colectivos –las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas” (2004, 12).

La cúpula de la Iglesia católica argentina advirtió que el neoliberalismo iba por todo y elaboró una serie de documentos críticos a la situación que afrontaban los ciudadanos; entre ellos se destacaron los documentos de la Comisión Episcopal de la Pastoral Social presidida en ese entonces por el obispo de la Arquidiócesis de la ciudad de Córdoba Raúl Primatesta quien planteaba que era un “pecado” el estado en que se encuentran los jubilados, enfermos y más débiles. Así mismo en diferentes ocasiones el obispo pidió a través del Boletín Oficial de la Arquidiócesis que se “elaboren leyes que respeten el bien común, a los más pobres y los más débiles” (Morello 2004, 166).

Sin embargo, dentro de la Iglesia las posiciones políticas no fueron homogéneas: mientras las autoridades eclesiásticas hacían sus críticas en homilías, documentos y boletines oficiales, otros sectores de la Iglesia levantaron un discurso político confrontativo en las figuras de los obispos de Humahuaca (Olmedo), Santiago del Estero (Sueldo) y Viedma (Hesayne). Estos obispos cuestionaron el manejo de los fondos para la ayuda social al considerar que la Iglesia “predica pero no ayuda”. El neoliberalismo “engendra miseria y pobreza” le contestó el obispo de Viedma al presidente Menem en un duro enfrentamiento verbal (Pavcovich 2007).

En la provincia de Córdoba la resistencia se canalizó a través de Cáritas –quien tuvo un rol clave durante la década de los años 90–, y las parroquias conducidas por el Cura Vasco en Villa del Libertador, el padre Mariani, los hermanos Alessio, el padre Romano y el padre Zayat. En Cruz del Eje el trabajo de la hermana Marta y el obispo Zappia tuvieron visibilidad mediática al denunciar públicamente la pobreza que azotaba la región.

A las críticas por el papel de la jerarquía eclesiástica con respecto a las políticas neoliberales, se sumaron además el celibato de monjas y sacerdotes, la educación sexual promovida por la Iglesia y los escándalos de corrupción y pederastia que tomaban estado público. Si a esto se suma la política eclesiástica conservadora impulsada por el papa Benedicto XVI, el crecimiento de religiones alternativas, la progresiva secularización social y el debilitamiento de las creencias, la Iglesia católica de fines del siglo XX se encontraba en estado de coma cuatro.

### **La crisis del 2001 y el después: herencias y nuevos aires**

Los sucesivos y brutales ajustes económicos implementados a rajatabla durante la década de los años 90 estallaron exactamente al cumplirse sus diez años. El empobrecimiento de los sectores populares y capas de la clase media como así también la corrupción y



enriquecimiento ilícito de las elites gobernantes y empresariales profundizó la desigualdad y generó un estado de malestar que culminó con un fuerte estallido social y político durante los años 2001 y 2002, cuyo epicentro tuvo lugar los días 19 y 20 de diciembre de 2001.

A diferencia de otras crisis económicas que generalmente afectaban a los sectores bajos de la sociedad, la crisis desatada a fines de los 90 afectó las capas medias y medias alta de la sociedad argentina: las políticas de reducción del gasto público, traducidas en ajustes y más desempleo, la pérdida en su capacidad acumulativa, confiscación de sus ahorros y la desconfianza o falta de credibilidad en la democracia como sistema político/institucional que regula las demandas y conflictos sociales fueron el caldo de cultivo para que estos sectores se unieran a los reclamos de los desocupados y culminaran en el estallido social y político del 2001.

Svampa describe aquellos acontecimientos de la siguiente manera:

[...] La crisis del modelo de convertibilidad, en diciembre de 2001, hizo posible que vastos sectores sociales comprendieran de golpe, como si fuera una revelación, que la brecha social que se había abierto durante los años 90 era profundamente ilegítima. Este cuestionamiento de la globalización neoliberal determinó la afinidad entre clases medias y piqueteros, víctimas y principales opositores a esa tendencia [...] (2008, 161).

*“Piquetes y cacerolas, la lucha es una sola”* y *“que se vayan todos, que no quede ninguno”* fueron las consignas que los ciudadanos sacaron a las calles de las grandes ciudades como Buenos Aires, Rosario, Córdoba, Neuquén, etc., para dar cuenta del descontento y bronca acumulada, suscitadas por las políticas de ajuste y las injusticias que ya se sentían a flor de piel.

Las manifestaciones fueron variadas y de distintos signos y color: hubo saqueos a pequeños y grandes comercios, destrucción de símbolos patrios, atentados contra edificios públicos, ataques con piedras y huevos a los edificios donde operaban grandes firmas multinacionales, agresiones verbales y físicas a autoridades de los tres poderes del Estado, concentración ciudadana en las plazas públicas, en fin, un estallido que repercutió en los diferentes ámbitos de la vida pública y privada y cuyo desenlace tuvo como resultado la renuncia del entonces presidente de la nación Fernando de La Rúa, un saldo de 40 muertos, heridos, detenidos y fundamentalmente un debilitamiento de las instituciones políticas democráticas con una profunda fragilidad en el tejido social.

Varias lecturas e interpretaciones se recogieron de los episodios ocurridos durante diciembre del año 2001, entre ellos recupero los planteos de Gordillo quien los agrupa de la siguiente manera:

[...] Para muchos, diciembre de 2001 marcaba el inicio de un ciclo de movilización donde la acción directa, la autoorganización y la democracia de base instaurarían una nueva ciudadanía e institucionalidad; para otros, se trataría de una expresión espasmódica frente a la confiscación de los ahorros, un grito antipolítico sin mayores proyecciones (...). En general, lo sucedido en diciembre apareció como una bisagra, como un acontecimiento, donde la presencia de lo contingente dificultaba su inserción en una narración que lo contuviera, como una suspensión en el vacío, con más ruido que sentido[...] (2011, 26-27).

Después del estallido social y tras la acefalía presidencial, el senador Duhalde asumió interinamente la presidencia hasta finalizar el mandato de los cuatro años. Entre las medidas tomadas por el senador se encuentran la eliminación de la ley de convertibilidad que le otorgó un respiro a la economía nacional; la implementación del Plan Jefes y Jefas de Hogar como manera de atenuar la pobreza e indigencia, Plan Remediar, Trabajar, entre otras medidas proclives a disminuir la desazón generalizada de la población. A principios del año 2003, el Poder Ejecutivo llamó a elecciones y las ganó el entonces gobernador de la provincia de Santa Cruz, Néstor Kirchner, con el 22,5% de los votos.

Analistas, investigadores y ensayistas<sup>27</sup> consideran que desde el 2003 comenzó una nueva etapa social y política por el conjunto de medidas políticas y económicas adoptadas por el Poder Ejecutivo tales como el juicio a los genocidas de la dictadura militar, reivindicación a quienes lucharon por la liberación nacional, redefinición en la composición de la Corte Suprema en pos de su autonomía, enfrentamiento con el Fondo Monetario Internacional condenando sus políticas de ajuste, desintegración del consenso de Washington, progresos en la integración regional, entre otras medidas que tuvieron efectos positivos en la recomposición del tejido social al devolver a los ciudadanos la esperanza y la credibilidad de que otra cosa podía ser posible.

Basualdo plantea que

[...] durante la disolución del régimen de convertibilidad se registra una profunda y prolongada crisis (1998-2002) que implicó una reducción de aproximadamente el 20% del PBI. Sin embargo, a partir de 2003 se desplegó un acentuado crecimiento económico equivalente al 9% anual en un contexto internacional que se caracterizaba por la vigencia de reducidas tasas de interés y elevados precios de los bienes primarios exportables por el país, que persisten hasta la actualidad (...) En el marco de la reactivación económica que se registra a partir de 2002 y del acentuado descenso de la desocupación (del 20,4% al 11,1% entre el primer trimestre de 2003 y el tercero de 2005, respectivamente) y de la subocupación (del 17,7% al 13,1% durante el mismo período) se desplegó una creciente

---

<sup>27</sup> Cfr. Revista *Debates y Combates* Nro. 1, Año 1, Nov. 2011; Basualdo 2006; Svampa 2008; Novaro 2010.

diferenciación salarial entre los ocupados registrados, los no registrados y los empleados del sector público [...] (2006, 166-167).

Cavarozzi también trata de explicar qué sucedió desde el año 2003. Para él

[...] Lo fundamental que ocurrió en América del Sur a partir del 2003 es que el alza en el mercado mundial del precio (y la demanda) de los *commodities* mineros y agrícolas exportados por los países de la región les permitió escapar a la trampa de la deuda en la que habían estado ligados desde 1980. El segundo corolario, por ende, es que los nuevos fenómenos políticos registrados en América del Sur durante la primera década del Siglo XXI tienen una explicación relativamente simple: fueron posibles porque los Estados de la región recuperaron el margen de maniobras del cual habían carecido durante las dos décadas previas [...] (2011, 18).

Rinesi, más ubicado en la escena social de las transformaciones, sostiene que uno de los elementos importantes de la década iniciada en el año 2003 fue “la centralidad de los derechos” como la recuperación de los derechos humanos, laborales, los beneficios jubilatorios, el derecho a alimentar y educar a los hijos, derechos civiles traducidos en dos leyes importantes como la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género. Un conjunto de medidas, leyes y decretos que instalaron un nuevo encuadre para pensar las relaciones y clasificaciones sociales.

Dice Rinesi:

[...] todas esas medidas han tendido en efecto a generalizar ciertos derechos, pero al mismo tiempo, al hacerlo, han generado las condiciones para hacer pensables, exigibles y efectivos *otros* derechos que sobre la base de esas conquistas primeras pueden ir incorporándose ahora a un repertorio cada vez más exigente y vasto [...] (2011, 145).

El mismo autor considera que estos tiempos históricos podrían caracterizarse como:

[...] Anómalos (...) el nombre *de aquello que (aun) no tenemos instrumentos para conceptualizar*, de aquello que se hurta a nuestras categorías y a nuestros esquemas de pensamientos y de comprensión del mundo, y que nos resulta, por lo tanto, *impensable* [...] (2011, 145).

Medidas económicas y leyes aprobadas en la Argentina se direccionaron hacia la transformación de prácticas sociales, nuevos modos de comunicación y creación de alternativas culturales que posibilitaron y habilitaron repensar la realidad social. Estas resoluciones legales irrumpieron el orden social establecido al instalar nuevos derechos y fundamentalmente instalaron la *posibilidad* como esquema de acción y pensamiento en

especial para las jóvenes generaciones que vieron pasar dos décadas con modelos socioeconómicos opuestos entre sí.

Los acontecimientos del año 2001 y los sucesivos actos posteriores dieron un giro al sentido de ser joven acuñado durante los años 90: las movilizaciones y protestas primero y luego la efervescencia militante volvieron a colocar en el centro de la escena a los jóvenes como apuesta para la reproducción colectiva.

En el plano educativo, se promulgó una nueva Ley de Educación Nacional (26206) cuyo eje central fue y es el derecho a la educación y la inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar. Así mismo se extendió la obligatoriedad de la escolaridad hasta finalizada la educación secundaria. Este nuevo instrumento legal buscó incorporar a amplios sectores de la sociedad que durante décadas estuvieron excluidos del sistema educativo. Como señala Tiramonti, esta exigencia por parte del Estado se asocia “a la necesidad de neutralizar la amenaza que proyecta sobre el orden social una población vacante, fundamentalmente jóvenes, que no estudian ni trabajan” (2010, 8).

Paralelo a la implementación de un nuevo marco regulatorio que tendiese a unificar todo el sistema educativo argentino, en el año 2006 la cámara legislativa de la nación sancionó la Ley 26150, de Educación Sexual Integral (ESI) cuyos objetivos principales fueron:

- Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas.
- Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.
- Promover actitudes responsables ante la sexualidad.
- Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones<sup>28</sup>.

Incorporar un espacio curricular en las escuelas argentinas para trabajar exclusivamente temas relacionados a la sexualidad y salud reproductiva fue un avance importante en materia de derechos no solo porque el Estado asumió la responsabilidad de abordar la problemática de la sexualidad sino porque al hacerlo entendió –ipso facto– que tanto

---

<sup>28</sup> Extraído de la página web [http://portal.educacion.gov.ar/?page\\_id=57](http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=57) (Página visitada por última vez el 12/12/2012)

niños como adolescentes son sujetos activos, competentes, que gobiernan su propio cuerpo.

Esta ley, como señala Molina, ya contaba con antecedentes previos:

[...] En 1995 la Cámara de Diputados de la Nación dio media sanción al proyecto de ley que creaba el Programa Nacional de Procreación Responsable que planteaba entre sus objetivos asegurar que los habitantes pueden decidir y ejercer libre y responsablemente sus pautas reproductivas, para lo cual el sistema de salud pública se comprometía a brindar prestaciones anticonceptivas, información y asesoramiento sobre prevención de enfermedades de transmisión sexual, entre otros. Sin embargo, el Senado de la Nación, donde el oficialismo conservador y católico tenía mayoría, se negó a dar tratamiento al proyecto, por lo que el mismo pierde estado parlamentario en 1997. Será recién en 2003 que nuestro país cuente con un Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Es decir, si bien estas problemáticas han sido objeto de discusiones de larga data, no se cumplen aún 10 años de la primera normativa que legisla en un sentido progresista, de defensa de los derechos sexuales y reproductivos, por primera vez en la historia de nuestro país, sobre la temática [...] (2012, 195).

Recién en el año 2006 la educación sexual adquirió estatuto legal, lo que sumado a la Ley de Matrimonio Igualitario (2010) y de identidad de género (2012), creó una inusitada ampliación de derechos y respeto a la diversidad que la sociedad en su conjunto vio crecer paulatinamente.

Por su parte, la cúpula de la Iglesia católica, que no tenía buena relación con el entonces presidente Kirchner, se opuso a cada una de esas leyes a través de documentos, homilías y manifestaciones: en el año 2005 y tras la decisión del entonces ministro de Salud –Ginés González García– de entregar gratuitamente en los hospitales públicos la pastilla del día después para prevenir embarazos no deseados y pronunciarse a favor de la despenalización del aborto, el obispo castrense Baseotto recomendó “colgar una piedra al cuello y tirarlo al mar”. Para Kirchner se trató de una provocación al recordar prácticas deplorables ejercidas durante la dictadura militar. Ordenó revocar al obispo y decidió rotar los tedeum de los 25 de Mayo por las catedrales del país y no exclusivamente en la catedral porteña donde oficiaba el cardenal Bergoglio. Entre las acusaciones de uno y otro, Bergoglio dijo “el poder nace de la confianza y no de la prepotencia” y Kirchner respondió “El diablo llega a todos”, tanto a los que visten “pantalones” como “a los que usan sotanas”<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Cfr. con <http://memoria-identidad-y-resistencia.blogspot.com.ar/2013/03/la-convivencia-con-bergoglio.html>; <http://www.eldia.com.ar/ediciones/20061006/actual104202.asp>; <http://www.urgente24.com/211833-bergoglio-y-los-ddhh-meijide-vs-la-vision-cortita-y-paraoficial-de-verbitsky>. (Página visitada por última vez el 13/12/2012)

La relación con el gobierno de Kirchner, y luego de Cristina Fernández de Kirchner, fue tensa por la política estatal sobre derechos humanos que tuvo dos hechos inéditos en la justicia como lo fueron la condena al excapellán Christian Von Wernich por delitos de lesa humanidad y las declaraciones del cardenal Bergoglio como testigo en la causa por la desaparición de dos sacerdotes jesuitas llevados a la ESMA<sup>30</sup> y luego desaparecidos. Por primera vez el poder político sentó en el banquillo de los acusados a miembros de la Iglesia católica, un hecho que puso en vilo no solo la relación institucional sino fundamentalmente permeó la histórica disputa de poder sobre quién juzga a quién o como señalara Bourdieu, quién se erige como Supremo Tribunal (1996, 138).

En ese contexto, durante el año 2010 la Iglesia debió enfrentar sin éxito una dura batalla parlamentaria contra la sanción de la Ley de Matrimonio Igualitario. Sus reclamos por “el bien inalterable del matrimonio y la familia” no fueron prioridad; por el contrario el derecho a la diversidad sexual se impuso entre los legisladores que dieron lugar al pedido del colectivo de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales.

Nuevamente el mundo católico quedó escindido entre dos posiciones: o monopolizaba “las concepciones sobre el cuerpo, la contracepción, la familia, el arte, etcétera (o se adecuaba) a una sociedad cada vez más pluralista, compleja y que desea construir su propia concepción de sexualidad, pareja y libertad” (Mallimacci 2012, 194).

Sin embargo, nada es para siempre. La renuncia en el año 2013 del papa Benedicto XVI por problemas de salud y senectud, llevó al colegio cardenalicio a elegir un nuevo papa. Después de cinco votaciones fue consagrado al trono el cardenal argentino Jorge Bergoglio bajo la investidura de Francisco I. Este reciente e inesperado acontecimiento marca un nuevo hito en la historia de la Iglesia católica, universal y latinoamericana como así también marca una nueva relación del Estado argentino con el Vaticano.

Contar con un papa argentino es un hecho inédito que obliga a modificar las reglas y estrategias del juego de poder: el papa no es un obispo ni el Vaticano es una parroquia. Como afirmó Mallimacci en una entrevista radial: “cambia la función del carisma donde debe ejercer el poder. No es lo mismo ser gobernador de provincia que ser Presidente”<sup>31</sup>.

---

<sup>30</sup> ESMA: Escuela de Suboficiales de Mecánica de la Armada. En esta escuela, durante la última dictadura cívico militar, funcionó un centro clandestino de detención, tortura y exterminio. Desde el año 2004 se convirtió en un Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos.

<sup>31</sup> <http://www.radionacional.com.ar/entrevistas/54568-fortunato-mallimacci-analizo-la-entrevista-que-concedio-el-papa-francisco-a-la-publicacion-jesuita-qcivilta-cattolicaq.html> ((Página visitada por última vez el 01/10/2013)

## **Córdoba, Iglesia y la Ley 1420. Viejas discusiones con nuevos actores**

Como ya anticipamos, Córdoba –que por momentos parece atrapada en su viejo dilema de tradición vs. modernidad– venía de una enorme crisis de gobernabilidad. Después de 12 años de hegemonía radical que finalizó con un rechazo generalizado por parte de la población, ganó las elecciones a gobernador el candidato por el partido justicialista, José Manuel de La Sota en el año 1998. Fue reelecto en el año 2003 bajo la fórmula De La Sota-Schiaretti. Una vez finalizado su segundo mandato, el vicegobernador Schiaretti lo sucedió en la gobernación hasta 2011 y por un tercer período se presentó nuevamente De La Sota a la gobernación y ganó con el 42% de los votos.

Los dos primeros períodos de gestión del gobernador justicialista estuvieron marcados por la fuerte crisis nacional que azotaba al país. Los estallidos del 2001 se sintieron en Córdoba y ello repercutió sin dudas en la sociedad cordobesa que salió a las calles a manifestarse y repudiar las políticas de ajuste.

En marzo del año 2001 se produjo un hecho inédito en la ciudad de Córdoba

cuando vecinos de seis barrios de la zona sur –ligada históricamente a la industria metal-mecánica– de Córdoba armaron un inodoro de ocho metros y cortaron la ruta para protestar en defensa de su salud (...) Los vecinos exigían soluciones a los crónicos problemas de napas freáticas y los riesgos al desmoronamiento de los pozos negros.

El diario local –*La Voz del Interior*– tituló esa nota “Un inodoro gigante contra el mal olor” (Gordillo 2011, 35).

Esta anécdota es interesante porque da cuenta de la precariedad habitacional de la población cordobesa y de las reivindicaciones básicas que realizaba la comunidad que en ese momento traspasaba cualquier límite de dignidad humana. La pobreza y la desocupación eran moneda corriente y esto, sin dudas, repercutía en la educación de los y las cordobesas.

Una sociedad fragmentada que ofrecía una educación fragmentada: mientras los más pobres solo podían acceder a una educación estatal, los sectores privilegiados optaban por una educación privada que en nada se parecía a aquella impartida por la escuela pública. Maldonado y Uanini, a propósito de una investigación titulada “Las relaciones sociales en la escuela media” iniciada en el año 2004, describen la vida cotidiana de una escuela pública durante ese período de la siguiente manera:

[...] Apenas uno incursiona en esta escuela, se encuentra con una institución sacudida por situaciones conflictivas y agobiada por precariedades múltiples, cuya seña particular más

estable parece ser la inestabilidad. Contrariamente a lo que podría pensarse de una escuela nacida con importante nivel de demanda social, no parece haber podido “instituirse” hasta la fecha y en lugar de las esperadas reglas que pauten la vida de la institución y sus sujetos, el investigador se encuentra con una historia que da cuenta de procesos cercanos a la anomia [...] (2005, 164).

Ante este escenario desesperanzador, la política del gobierno provincial insistía en “contener” a los alumnos como un modo de morigerar la crisis social; sin embargo, ese mandato “no estuvo acompañado de recursos ni técnicos, ni pedagógicos ni económicos”. Quedó librado “al ingenio y voluntad” de docentes y directivos quienes a su vez vivían tan desesperanzadamente como sus alumnos (Maldonado y Uanini 2005, 164).

Las escuelas privadas y en especial las católicas, luego de ganar la batalla sobre el cierre de los institutos de formación superior privada durante la gestión del gobernador Mestre, se encontraban en una situación menos caótica; en parte por su carácter de colegio privado que atendía a sectores sociales con mayores recursos, y en parte por ser confesional, lo que les permitió contar con el apoyo institucional de la Iglesia para hacer frente a la crisis. Como señala el Secretario del Consejo Católico para la Educación,

*En momentos de crisis o riesgos las escuelas católicas buscan la solidaridad entre ellas: si a una escuela la van a ejecutar y embargar, ahí vas a conseguir el apoyo de las otras porque piensan que después siguen ellos. En esos temas vas a conseguir solidaridad, capacidad de organización, presentaciones conjuntas.*

En general, la Iglesia católica de Córdoba mantuvo buenas relaciones con el gobierno de De La Sota. Ambas esferas institucionales coincidían en promover la reconciliación como el camino adecuado para resolver los conflictos del pasado, calmar las aguas y mantener a como dé lugar el orden social vigente sin imprevistos ni sobresaltos.

Ese vínculo estrecho entre el gobierno provincial y la Iglesia tuvo su momento delicado durante el año 2010 cuando los alumnos de escuelas secundarias públicas se movilaron en contra de la promulgación de la ley provincial de educación. En efecto, una vez sancionada la Ley de Educación Nacional Nº 26206 del año 2006, las provincias debieron hacer lo propio en el marco regulatorio que fija la Constitución. Córdoba canalizó la discusión de la adecuación legislativa a través del Consejo Provincial de Políticas Educativas integrado por organismos e instituciones intersectoriales<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Los organismos e instituciones representados en el Consejo son las siguientes: Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba, Poder Legislativo Provincial, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Tecnológica Regional Córdoba, Universidad Empresarial Siglo 21, Universidad Blas Pascal, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional de Río Cuarto, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, Asociación de Docentes de la Enseñanza Media, Especial y Superior, Sindicato Argentino de Docentes Privados, Consejo de Educación Católica, Cámara Cordobesa de



En ese recinto se reeditaron viejas discusiones y debates sobre la enseñanza de religión en las escuelas públicas y privadas, el lugar de la familia en la educación de sus hijos y el derecho a la vida. Tras debates acalorados, la posición de la Iglesia obtuvo el apoyo de votos necesarios e impuso incorporar la enseñanza de religión de manera “optativa”.

Para sorpresa de los gobernantes y de la misma Iglesia, los estudiantes de escuelas medias públicas se levantaron en contra de la ley y durante más de 15 días tomaron las principales escuelas de la ciudad<sup>33</sup>. Por primera vez después de la vuelta de la democracia, los adolescentes se movilizaron y manifestaron en contra del Estado y de la Iglesia. Así versaba uno de los carteles que portaban los estudiantes en una de las tantas marchas de protesta: *“NO VAYAS A REZAR A MI ESCUELA, YO NO IRÉ A PENSAR A TU IGLESIA”*.

Como describen Beltrán y Falconi

[...] Pasados cuarenta días, aproximadamente, de iniciada la protesta, y ante la insistente demanda de debate del anteproyecto de la LPE, con manifestaciones en las calles y plazas de la ciudad, a la cual se sumaron otros sectores políticos, escolares y universitarios, la Legislatura Provincial dispuso un sistema de audiencias públicas con una comisión legislativa en las ciudades más importantes de la provincia, con el propósito de que personas físicas, instituciones y organizaciones no gubernamentales expresaran sus opiniones, observaciones u objeciones sobre el anteproyecto de la LPE [...] (2011, 31).

Pero el conflicto entre los estudiantes y el gobierno de la provincia, lejos de morigerarse, se endureció. Finalmente el bloque oficialista de la Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba dio marcha atrás al proyecto y modificó el artículo 11 estableciendo la enseñanza religiosa de manera optativa y extracurricular tal como había sido diseñada en la Ley 1420, símbolo del laicismo educativo argentino.

Pese a la consolidación del Estado democrático como institución garante y reguladora de las relaciones y acciones sociopolíticas entre individuos, la Iglesia cordobesa disputa la formación moral y religiosa de niños, niñas y jóvenes. Desde la promulgación de la Ley 1420 en el año 1884 continúa latente el debate sobre la obligatoriedad o no de la enseñanza religiosa en los establecimientos de carácter público/estatales que es una forma de debatir el lugar de la religión católica en la sociedad cordobesa.

---

Instituciones de Enseñanza Privada, Consejo de Educación Técnica y Trabajo, Asociación del Magisterio de Educación Técnica y Unión de Docentes Argentinos.

<sup>33</sup> El reclamo de los adolescentes no se limitó exclusivamente a la enseñanza de la religión en las escuelas públicas. Entre otros reclamos se encontraban las mejoras edilicias de las escuelas públicas y mayor participación ciudadana en el debate sobre la Ley de Educación Provincial.

Como señalamos en el Capítulo Uno, la Iglesia cordobesa tiene un protagonismo importante en la arena política, cultural y educativa de la ciudadanía y el Estado provincial le otorga ese protagonismo al invitarla a trabajar conjuntamente en la toma de decisiones e iniciativas para la sociedad: un reconocimiento que pocas instituciones lograron construir con el poder político provincial.

### **De la educación católica a católicos para la educación**

Las escuelas confesionales católicas tienen la particularidad de contar con una doble pertenencia institucional. A nivel estatal, se encuentran bajo la órbita de escuelas privadas con una dependencia ministerial exclusiva para atender sus problemáticas. En Córdoba, las escuelas católicas dependen de la Dirección General de Enseñanza Privada (DGEP), Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Por el lado de la Iglesia las escuelas tienen distintas inscripciones institucionales. Según datos extraídos del texto *Gobernar la educación* de Rivas (2004), las escuelas confesionales católicas se dividen en cuatro grupos:

- Las escuelas parroquiales. Son propiedad de los obispos. A través de un documento canónico establecen su carácter católico “oficial” y autorizan su funcionamiento.
- Las creadas por las distintas congregaciones: no requieren de la aprobación episcopal y en la práctica este grupo de escuelas tiene mayor independencia del Episcopado y responde a las tradiciones de las distintas congregaciones.
- Las escuelas laicas reconocidas como parte de la religión católica. Estas escuelas mantienen un doble estatus: son laicas pero dependen formalmente de la Iglesia Católica.
- Las escuelas con orientación católica: no están reconocidas o autorizadas por la iglesia. Se trata de aquellas instituciones que enseñan catequesis o mantienen una convicción confesional, pero no tienen ninguna relación directa con la Iglesia (Rivas 2004, 135-136).

Actualmente, la Iglesia católica de Córdoba cuenta con 230 escuelas de un total de 264 escuelas privadas. De las 230 escuelas católicas, 130 se encuentran ubicadas en la Arquidiócesis de Córdoba capital que abarca algunas localidades cercanas como Carlos Paz, Río Primero y Jesús María. El resto de las escuelas (100) se encuentra distribuido

entre las jurisdicciones de Villa María, Río Cuarto, San Francisco, Bell Ville y Cruz del Eje<sup>34</sup>. La cobertura formativa abarca todos los niveles del sistema educativo desde el preescolar hasta los estudios universitarios y de posgrado que atiende una población aproximada de 150.000<sup>35</sup> estudiantes.

Todas las escuelas confesionales católicas, independientes de su inscripción institucional, participan del Consejo Católico para la Educación. Este organismo tiene por finalidad:

[...] animar, coordinar, sostener e impulsar la misión evangelizadora de la Iglesia en el ámbito de la educación, sea ésta de gestión oficial o privada; afirmar el derecho y el deber de la Iglesia a educar y difundir el mensaje cristiano, defender el principio de libertad de enseñanza, y en particular el derecho de la familia a educar a sus hijos de acuerdo a sus convicciones filosóficas y religiosas [...]<sup>36</sup>

Además de acompañar y promover la misión evangelizadora de la Iglesia a través de las escuelas, el Consejo se propone “coordinar las acciones concernientes al seguimiento de las políticas educativas, provincial, nacional y, en caso, en los diversos municipios de la Provincia, y las relaciones con los organismos oficiales y de carácter gremial”.

Cada jurisdicción eclesial cuenta con una junta católica que a su vez componen el Consejo Católico para la Educación presidido por un presidente, vicepresidente y secretario. Al mismo tiempo y de manera piramidal los Consejos de Educación de todas las provincias eclesiales se coordinan bajo la órbita del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) quien actúa a nivel nacional con sede en Buenos Aires<sup>37</sup>.

---

<sup>34</sup> Esos datos no están discriminados por nivel y modalidad pero si los desagregamos, la cantidad de unidades educativas se triplica o cuadruplica según región y localidad. De acuerdo a datos extraídos del trabajo de investigación realizado en el año 2013 por el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), en el año 2010 el total de unidades educativas de gestión privada en la provincia de Córdoba era cercana a las 1.130 unidades, muchas de ellas cobijadas en el mismo establecimiento. Para el mismo año el Estado provincial contaba con 4.103 unidades educativas. Cfr. UEPC, “El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013)”, Córdoba.

<sup>35</sup> Los datos fueron ofrecidos por el Secretario del Consejo Católico para la Educación, Sr. Ángel Robledo a quien agradecemos su generosidad y buena disponibilidad.

<sup>36</sup> Extraído de <http://www.educarjuntos.net/acerca-del-consejo/> (Página visitada por última vez el 13/12/2012)

<sup>37</sup> CONSUDEC fue una institución creada en 1939 por el Episcopado. Según Rodríguez “En los Estatutos del CONSUDEC se explicaba que el Consejo representaba y coordinaba en el orden nacional las actividades y los intereses de la educación católica Argentina en sus niveles preescolar, primario, secundario y terciario o superior no universitario, aunque tenía la mayoría de los colegios concentrados en el nivel secundario. De acuerdo al artículo octavo, pertenecían al Consejo los siguientes tipos de establecimientos: escuelas primarias, colegios e institutos terciarios pertenecientes y regenteados por órdenes y congregaciones religiosas, dependientes de obispados o parroquias, pertenecientes a particulares católicos o a agrupaciones laicas católicas de cualquier naturaleza, siempre que la autoridad eclesial local les haya otorgado

En cada provincia, los Consejos tienen distintos nombres y siglas. En Córdoba, el nombre del Consejo sufrió una modificación importante que implicó un *cambio de concepción* sobre las funciones del mismo Consejo. El cambio de nombre se produjo alrededor del año 2000 bajo la gestión de la Dra. Susana Carena, docente e investigadora de la Universidad Católica de Córdoba (UCC) quien, tras debates internos con el resto de los integrantes del Consejo, resolvió dar un giro al paradigma vigente en el Consejo. Comentó Robledo, secretario del Consejo:

*Córdoba le cambió el nombre, se llamaba Consejo de Educación Católica y se cambió por el nombre de Consejo Católico para la Educación porque detrás del cambio de nombre había un cambio de concepción respecto de las funciones del consejo. Se puso en discusión el concepto de educación católica, tenía dos objeciones: una que venía más del lado de los obispos que decían que el consejo no podía ocuparse solo de las escuelas católicas porque restringía el servicio que tenía que tener el consejo. Un consejo tiene que preocuparse no solo por la educación que se da en las escuelas católicas sino por la educación de la provincia de Córdoba, por el bien común de la educación de la provincia y además por los católicos que van a las escuelas que no son católicas. Y una segunda objeción más teórica, proveniente de otro sector del Consejo que planteaba que la educación no es católica, la educación es educación, en todo caso lo que hacemos los católicos es involucrarnos como católicos en la educación<sup>38</sup> (13/11/2013).*

A tal efecto, el Consejo Católico para la Educación (CCE) se erige como un interlocutor válido con las autoridades ministeriales sobre el funcionamiento de los institutos privados. El Secretario del Consejo Católico para la Educación –Robledo– resalta que no siempre las relaciones entre el CCE y la DGEP se dan en buenos términos: hay opiniones encontradas o puntos de vista diferentes en asuntos sensibles o rípidos dentro de la política educativa. Por caso, comenta el debate abierto acerca de la regulación sobre los institutos privados:

*Para el gobierno nacional no debería haber una dirección de institutos privados, debería haber una sola... pero son cuestiones discutibles. En Córdoba, como en la mayoría de las provincias, hay una dirección de institutos privados porque el rol del supervisor es muy distinto del supervisor del estatal. El supervisor del estatal es una autoridad que tiene que dar políticas sobre las escuelas de su zona. El supervisor de privada, desde nuestro punto de vista, tiene que controlar con las leyes pero las escuelas se dan sus propias políticas porque*

---

previamente su reconocimiento como establecimientos católicos. Es decir, en el Consejo estaban nucleados los propietarios de estos establecimientos, o la ‘patronal cristiana’, como se autodenominaban” (2013, 5).

<sup>38</sup> Recordemos, como expresamos páginas arriba, que a fines de la década de los años 90 la Iglesia católica cordobesa se encontraba nuevamente dividida entre quienes reclamaban un compromiso más explícito por parte de la Iglesia en los asuntos sociales, y aquellos que sin desconocer la crisis global hablaban desde “el púlpito”. Probablemente el cambio de nominación del Consejo se explique, en parte, como una estrategia que les permitiese llegar a escuelas públicas y privadas laicas, discutir con las autoridades gubernamentales asuntos de políticas públicas y/o sugerir cuadros propios al frente de cargos jerárquicos ministeriales. De esa forma y bajo la noción de *compromiso social*, el Consejo amplía su protagonismo en los asuntos de bien público.

*son de gestión privada, tiene que controlar que cumplamos con las leyes y la política, en última instancia, la da el Estado a través de leyes y funciones que tiene que controlar que las cumplamos pero, para decidir cuestiones de las escuelas, en ese punto no tiene que meterse... (Risas) Bueno, en ese punto... chocamos (13/11/2013).*

Otro aspecto mencionado por Robledo es con respecto a la creación y mantenimiento de escuelas privadas. Para el Secretario del Consejo Católico para la Educación, después del año 2003 la creación de escuelas privadas en general y las escuelas católicas en particular aumentó alrededor de un 5%, un crecimiento relativamente bajo en comparación con la década anterior (los 90). Para él esta situación se relaciona con las complicaciones legales que implica gestionar una escuela privada.

*Es sumamente complicado gestionar una escuela porque muchas escuelas crecieron en un tiempo donde era factible el compromiso gratuito de la gente, en los tiempos fundacionales. Muchas escuelas comenzaron con docentes que trabajaban gratis hasta que la escuela conseguía aportes y subsidios. Hoy, ya no podés hacer eso, no podés tener docentes trabajando gratis. En eso, los tiempos han cambiado. Hay algunos que trabajarían gratis pero les tenés que decir no porque los riesgos legales o el propio sindicato te cae encima. Muchos representantes legales que surgieron de esa manera cobran menos que un preceptor porque trabajan de esa manera, comprometida. Pero la escuela hoy es tan compleja en términos legales que ya no se puede. Y, de hecho, la provincia tuvo que cambiar la ley de educación privada para abordar estos problemas, hace cuatro años atrás, en un artículo para permitir la provincialización de la escuela, esto es, cuando la escuela privada ya no puede gestionarse más, puede pasar al orden estatal... (13/11/2013).*

Rivas (2004) sostiene que el lugar de la Iglesia en la gobernabilidad de la educación argentina no se da por fuera del sistema sino que logró introducirse de distintas formas en las agencias del Estado, “como parte de su estrategia en defensa de sus intereses”.

Plantea el autor:

[...] En muchas provincias la Dirección de Educación Privada del Ministerio está “cooptada” por los representantes del sector. Por distintos motivos históricos, esta Dirección es administrada por particulares, con un poder casi absoluto sobre esta esfera oficial, casi como un Estado dentro del Estado, y que negocian permanentemente a favor del sector privado [...] (Rivas 2004, 138).

Si bien, continúa el autor, en algunas provincias argentinas la injerencia de la Iglesia en los asuntos de política educativa es “complementaria y más correspondida con el estado”, en otras puede “adquirir un carácter paralelo”. Allí, continúa...

[...] la Iglesia y las distintas corporaciones del sector privado tienen control sobre sus escuelas y se configuran como un agente diferenciado del Estado, aun funcionando desde su

interior (como en las direcciones de educación privada), con el apoyo de sus recursos (los subsidios) o al amparo de sus normativas [...] (2004, 142).

El histórico y álgido debate sobre la intervención del Estado en las actividades privadas, particularmente las educativas, no parece tener cierre. Por el contrario, con cada gestión gubernamental se reedita la vieja discusión de libre o laica cuya trastienda esconde la disputa entre lo público y lo privado o, para ser más exacta, la disputa por el rol del Estado.

### **Las escuelas católicas: entre la burocracia y el carisma**

Las escuelas confesionales católicas no siempre tienen conocimiento de las disputas entre la Iglesia y el Estado sobre los asuntos educativos. No solo porque la vida cotidiana de las instituciones tiene su propia complejidad sino porque, como señalamos párrafos más arriba, cuentan con cierta autonomía e independencia en su trabajo pastoral y educativo, en especial aquellas creadas por las congregaciones que no requieren aprobación por parte de los obispos.

Por caso, el Secretario del CCE –Robledo– percibe que el Consejo no es tan visible en las escuelas católicas:

*(Sobre las escuelas) Todas las estructuras que tienen en términos de congregación y las directrices que tienen en términos de congregación son tan fuertes que casi la diócesis no se entera ni participa de las actividades. Es como que están encapsuladas dentro de su propio carisma. Hay un chiste que dice “para los salesianos está primero Don Bosco y después está Jesucristo”. Es tan fuerte el trabajo interno dentro de la congregación que es muy difícil responder a la línea pastoral de la arquidiócesis porque viven de encuentros entre las escuelas de la misma congregación y le mandan documentos desde Roma o desde donde se encuentre el responsable mayor, el superior... es tan fuerte que el consejo católico para la educación no tiene esa visibilidad... (13/11/2013).*

Desde su punto de vista, las escuelas cuentan con el asesoramiento y colaboración del CCE para resolver sus problemas o conflictos pero a las directrices pedagógicas y a la lógica institucional las define la congregación. Así, y casi de manera naturalizada, Robledo marcó la distancia de preocupaciones entre Arquidiócesis, Consejo, Congregaciones y Escuelas, pero también marcó los distintos niveles de acción entre ellas, en parte porque sus ámbitos cotidianos configuran tramas específicas y en parte porque el trabajo político se irradia hacia distintos planos institucionales.

María Paz –exdirectora de una escuela católica de la ciudad de Córdoba– coincide con Robledo sobre el lugar del Consejo Católico en las escuelas confesionales. Para ella...

*Las escuelas católicas pueden echarse el faltazo a las reuniones del Consejo porque tal vez ellos lo están cuestionando al obispo. Para ellos (en referencia al Consejo Católico) todos los católicos le quedan chicos. Además el Consejo es una asociación de amigos. Es una autoridad, pero hay una línea que es bastante conservadora. Tiene mucho que ver con el obispo que esté de turno, quién es el presidente. Yo, cuando era directora, he asistido a algunas reuniones, tienen todavía resabios... Tratan de no enfrentarse mucho con el gobierno, como le pasa a los gobiernos de no enfrentarse mucho con la Iglesia...*

*Pero adentro de esta gran olla que es la Iglesia hay muchas líneas de cristianismo, de teologías diferentes. Esto, quiero decir... que hay universos diferentes (29/08/2013).*

Al igual que Robledo, María Paz remarca el carácter político del Consejo, reconoce su lugar en la organización institucional al considerarlo una *autoridad*, pero la educación cristiana de las escuelas pasa por otro lugar:

*María Paz: En toda congregación religiosa hay un carisma y una espiritualidad. El carisma es el aspecto especial en la que ellos o ellas sustentan el cristianismo, es lo que a ellos se van a dedicar: algunas son educadoras, otras ayudan a los pobres, otros para los enfermos, etc. La espiritualidad es el modo de ser cristiano. Entonces, vas a encontrar gente que reza mucho, más alejado del mundo y eso influye en la pedagogía y en la socialización. Por ejemplo, hay colegios que si no te han bautizado no te reciben, eso no tiene nada que ver con el cristianismo pero ellos lo entienden así; al que repite, afuera; al que tiene problemas familiares, mejor si está afuera; el que tiene problemas de conducta, mejor si está afuera; le van abriendo la puertita o, directamente está escrito en el reglamento.*

*SS: Son exigentes.*

*María Paz: Eso no es ser exigente, son discriminadoras. Son exigentes pero con una visión del cristianismo que es absolutamente opuesta: si sos pobre, enfermo o tenés problemas, tenés la puerta más abierta. La espiritualidad influye mucho en la socialización y en la pedagogía. Hay colegios donde se reza un montón, antes de clases, después de clases. En otras épocas, era obligación ir a misas los domingos, ahora ya no porque no tienen cómo controlarlo y porque los jóvenes también algo van renovando. En cambio hay otras espiritualidades más conectadas con el mundo, incorporan valores de la sociedad contemporánea, solidaridad, igualdad, la no discriminación, la libertad de opinión. Hay colegios en donde no se te vaya a escapar algo que vaya en contra de la tradición institucional (29/08/2013).*

Para ella, el peso de las congregaciones en las instituciones educativas se encuentra en el carisma y espiritualidad. Las congregaciones religiosas en general y las dedicadas a la educación en particular, cuentan con autonomía en los modos de trabajo como en la interpretación del evangelio. Cada una de ellas se erige en torno a la figura carismática de un santo o santa y construye un relato sobre su origen que define sus líneas de acción pastoral e identidad.

El carisma alude al tipo de actividad elegida por la congregación: dedicarse a la educación de niños y niñas, a pobres y carenciados, a la vida contemplativa, enfermos, trabajo barrial, etc. La espiritualidad se relaciona con el modo de ser cristiano, el modo de vida elegido por la congregación.

La noción de carisma ha sido tema de preocupación entre sociólogos y antropólogos de la religión. Uno de los principales referentes es Max Weber quien entendía al carisma como una

[...] Cualidad que pasa por extraordinaria (condicionada mágicamente en su origen, lo mismo si se trata de hechiceros, árbitros, jefes de cacería o caudillos militares), de una personalidad, por cuya virtud se la considera en posesión de fuerzas sobrenaturales, sobrehumanas –o por lo menos específicamente extracotidianas y no asequibles a cualquier otro–, o como enviado del dios, o como ejemplar y, en consecuencia, como jefe, caudillo, guía o líder [...] (1944, 252-253).

Para Weber la autoridad del carismático está “fuera de la rutina diaria y esfera profana” pero lo importante no es tanto sus dotes “naturales” o “sobre naturales” sino “cómo consideran realmente a ese individuo los sometidos a la autoridad carismática, sus “secuaces” o “discípulos”. Esto es, “la validez del carisma reposa en el reconocimiento y legitimidad por parte de los dominados, el cual se mantiene por ‘corroboración’ de las supuestas cualidades carismáticas”.

Bourdieu recupera la noción de carisma desarrollada por Weber y agrega que opera como una verdadera

[...] *ideología profesional* del profeta (como) condición de la eficacia específica de la profecía, en la medida que sostiene la fe del profeta en su propia “misión”, al mismo tiempo que le proporciona los principios de su ética profesional, a saber, el rechazo proclamado de todos los intereses temporales [...] (Bourdieu 2009, 68).

Al igual que Weber, su interés radicaba en comprender cómo es posible la eficacia simbólica que logra el carismático, qué poder se le otorga al profeta, sacerdote, jefe tribal o quien fuera, para obtener no solo subordinación sino adhesión indiscutida: creencia en sus poderes que le confiere el poder de crear las creencias. En palabras de Bourdieu, “*el poder simbólico que les confiere el hecho de creer en su propio poder simbólico*” (2009, 68).

Esa adhesión que preexiste en estado de *creencia*, como fe práctica puesta en acto de manera “tácita, indiscutida e ingenua”, contribuye a legitimar la figura del profeta y reconocer que su poder sigue vigente en estado de discurso, dotado de sentido y, por lo tanto, eficaz.

María Paz considera que la espiritualidad y carisma de las congregaciones incide en la escolarización y socialización de niños, niñas y adolescentes mucho más que los



lineamientos de política educativa implementados por el Consejo Católico para la Educación o incluso por el mismo obispo.

Las diferentes matrices *ideológicas* tienen efectos formativos que marcan las experiencias escolares: *están quienes rezan mucho y están quienes abogan por un compromiso social más conectadas a la realidad*. En cualquiera de los casos lo que deja entrever María Paz es cómo esa ideología no es una adhesión decisoria sino una creencia en acto que deviene *hexis corporal*: “manera perdurable de estar, de hablar; de caminar; y, por ende, de *sentir* y de *pensar*” (Bourdieu 2007, 113).

Pero ella también mencionó la incidencia del carisma y espiritualidad de las congregaciones en la socialización y escolarización de los y las adolescentes para marcar el lugar y peso diferenciado de las congregaciones y el Consejo Católico para la Educación en el campo religioso, *en la gran olla que es la Iglesia*.

Al respecto, Bourdieu (2009) sostiene que el campo religioso –como cualquier otro campo– posee una estructura de funcionamiento basada en la división del trabajo entre productores, reproductores y difusores, en este caso, de los bienes de salvación y la salud de las almas. Bajo esta perspectiva, las instituciones, grupos o movimientos religiosos cuentan con autonomía de acción y sus actividades intelectuales y materiales se encuentran separadas, correspondientes al lugar que ocupan en el campo.

Inspirado en la obra de Weber, Bourdieu establece diferencias entre aquellos que realizan un trabajo político de lo religioso (el cuerpo burocrático sacerdotal: conservador y vigilante) y los que efectúan el trabajo religioso de la político (líderes proféticos/carismáticos: innovadores y creadores). En esa estructura se ubican también los feligreses/laicos quienes, despojados del acceso directo de la gestión y saberes de salvación, se encuentran “desposeídos del capital religioso (como trabajo simbólico acumulado) que reconocen la legitimidad de esa desposesión por el solo hecho que la desconocen como tal”<sup>39</sup> (Bourdieu 2009, 54).

Al mismo tiempo, el autor remarca que el campo religioso es un sistema de dominación simbólica, gobernado por fuerzas internas que luchan por la posesión de un bien en común, el capital religioso. Desde posiciones dominantes o subordinadas, distintos grupos

---

<sup>39</sup> La mirada sociológica de Bourdieu acerca de la desposesión de capital religioso de los laicos ha sido cuestionada entre otros por Dillon quien entiende que los actores sociales cuentan con autonomía para la interpretación de los bienes y productos religiosos. Para Dillon “los laicos tienen su propio punto de vista y logran expresarlo reiteradamente, impidiendo un movimiento en sentido único, es decir un *top-down*, desde lo alto hacia lo bajo. También está claro que los laicos no sólo no carecen por completo de capital religioso, sino que están dotados de conocimientos religiosos (habitus)” (en Cipriani 2011, 327).

y sectores religiosos compiten entre sí en pos de mantener o transformar las reglas de juego.

El Consejo Católico para la Educación, las congregaciones y las escuelas católicas ocupan diferentes posiciones en el campo religioso que condicionan el punto de vista sobre el propio campo y los bienes en disputa. Pero, inscriptos en esa lógica, al mismo tiempo que reconocen sus diferencias, limitaciones y diversidad ideológica, mantienen una relación de interdependencia y reforzamiento recíproco que contribuye a la reproducción del campo religioso.

Es necesario agregar, como señala Bourdieu, que una Iglesia no es solo una cofradía de sacerdotes, es “la comunidad moral formada por todos los creyentes de la misma fe, los fieles, como los sacerdotes”. Por caso, las familias que buscan escuelas confesionales para educar a sus hijos forman parte de esta gran comunidad que es la Iglesia, aun cuando pueden desconocer que forman parte de ella. Los padres y las madres son actores importantes de las contiendas políticas al interior de la Iglesia y, más allá de su conciencia sobre ello, la escolarización y socialización de sus hijos juega un papel importante en aquellas.

En efecto, si se toman en consideración las estadísticas de los últimos tiempos se advierte que el crecimiento de escuelas confesionales católicas en las dos últimas décadas fue relativamente inferior con respecto a épocas anteriores. Sin embargo, la demanda social por educación confesional católica no cesó. Por el contrario, fue captada por muchas escuelas ofreciendo nuevas secciones, más aulas, anexos, doble turnos entre otras alternativas que cada una construyó en función de sus posibilidades y recursos. Para Robledo esta situación recrudeció a partir del año 2003 cuando la *situación económica de muchas familias mejoró e hizo que muchos padres invirtieran en escuelas privadas*.

Según datos extraídos del trabajo *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013)*

[...] El aumento de la matriculación (2003-2013) se ha producido tanto en las escuelas de gestión estatal, como de gestión privada. Atendiendo a la cantidad total de estudiantes en cada sector, se observa un incremento en la matriculación del **38% en el sector privado**, en tanto que en **el estatal fue del 15%** [...] <sup>40</sup> (Gutiérrez 2013, 9).

---

<sup>40</sup> *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013)*. Investigación realizada por el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), bajo la dirección y coordinación del Mgtr. Gonzalo Gutiérrez. Cfr. con <http://www.uepc.org.ar/conectate/?cat=121> (Página visitada por última vez el 01/10/2014)

En párrafos anteriores del mismo trabajo, se advierte que las escuelas privadas se concentran mayoritariamente en los centros urbanos. La presencia del sector privado para dar cobertura educativa en ámbito rural “nunca es mayor al 3%, en ningún nivel y/o modalidad”. La arquidiócesis de Córdoba concentra más del 50% de su oferta educativa (130 de las 230 escuelas registradas por el CCE); una cantidad relevante que da cuenta no solo de la conservación y aumento de matrícula sino de la demanda constante, por parte de la sociedad cordobesa, de esta particular formación que ofrecen estas instituciones.

### **Cierre parcial del capítulo**

En parte este capítulo es continuidad del anterior, como reconstrucción del lugar que ocupó la Iglesia católica en los asuntos educativos de la Argentina y particularmente en Córdoba, desde la década de los años 90 hasta la primera década de los años 2000. Se puso especial atención a los acontecimientos ocurridos durante la década de los años 90 por entender que el neoliberalismo, además de modificar las reglas de juego de la economía, reconfiguró aspectos de la vida cultural y social, como así también los modos y procesos de subjetivación individual y colectiva. La Iglesia –por ser una institución social– no fue ajena a esos cambios y mucho menos las escuelas confesionales católicas, que quedaron atrapadas en el conjunto de transformaciones estructurales, resultado de la implementación de la Ley Federal de Educación, la Ley de Transferencia y la Transformación Cualitativa del Sistema Educativo Cordobés (TCC) en la provincia de Córdoba.

En esa amalgama de continuidades y rupturas, se observa cómo en las últimas décadas las escuelas confesionales, por contar con una doble pertenencia, sortearon algunas de las dificultades, en parte por el resguardo que les da el carácter de educación privada pero en parte porque la Iglesia, en tiempos adversos, cierra filas entre sus adeptos y defiende sus intereses, capitales materiales, humanos y fundamentalmente simbólicos.

Sin embargo, los acontecimientos del año 2010, que tuvieron como protagonistas a jóvenes estudiantes de escuelas medias públicas, permiten reflexionar al menos sobre dos cuestiones: la disputa vigente y actualizada de la Iglesia por la educación de la población y la sorpresa que generó ver a jóvenes en la calle reclamando por una educación laica. Un hecho inédito que obligó al Estado provincial y a la Iglesia católica cordobesa a revisar sus estrategias políticas con respecto a la educación y los jóvenes.

A ese hecho inédito se suman las últimas conquistas en materia de derechos civiles como el matrimonio igualitario y la identidad de género que la Iglesia no puede desoír, no sólo

porque son políticas de Estado sino porque la ciudadanía comienza progresivamente a convivir con esta nueva moral que irrumpe en el orden social<sup>41</sup>.

Todo ello forma parte de la dinámica institucional aun cuando el formato pedagógico y disciplinar de las escuelas sea de carácter más tradicional. Por caso, los y las adolescentes que se escolarizan en escuelas confesionales católicas, como cualquier agente social, tienen una captación activa del mundo, son sujetos que hacen historia y se socializan con lo que la coyuntura pone a su disposición, arman y rearman relaciones sociales, construyen y abandonan vínculos, crean nuevas prácticas y recrean otras, se apropian de significados, inventan, reproducen y transforman códigos.

Hunter sostiene que el cristianismo contribuyó a “organizar las rutinas, las prácticas pedagógicas, las disciplinas personales y las relaciones interpersonales que más tarde acabarían por formar el núcleo de la escuela moderna”. Esa pedagogía, basada en “formar capacidades para que los individuos se comportaran como personas autorreflexivas que se gobernaban a sí mismas” (1998, 82-83), permitió que amplios sectores de la sociedad empezaran a comportarse como tales: autorreflexivamente.

El cristianismo –y por extensión la Iglesia católica– fueron fundantes de los sistemas educativos modernos, forjaron una concepción de hombre, sociedad y mundo que permeó la matriz pedagógica de la escolarización. Pero suponer que la comunidad de escuelas confesionales católicas está regida por una única directriz o una única idea de sujeto sería desconocer varias cuestiones: 1) la diversidad de líneas teológicas, congregaciones, instituciones, movimientos y agentes en general, etc., que otorgan sentido a sus propias prácticas; 2) la participación activa de los agentes en las disputas por el capital en valor que incluye creencias religiosas, lo moral y maneras o estilos de socializar y escolarizar a la población; 3) las transformaciones de las estructuras sociales y mentales que modifican también las mismas concepciones de individuo y sociedad.

Luego de ese recorrido y ubicados en un tiempo y espacio particular, el capítulo avanza no ya en clave histórica sino bajo la reconstrucción de su estructura organizativa que permite visualizar las jerarquías, dependencias, funcionamiento y autoridades de las escuelas confesionales católicas en tanto agenciadores del campo social. Como lente fotográfico, las dimensiones temporales y espaciales adquieren forma y cuerpo a medida que se acercan al objeto en cuestión. El tiempo histórico deja de ser algo del pasado para

---

<sup>41</sup> Al cierre de este capítulo se sucedieron otros hechos significativos para la comunidad religiosa cordobesa: el día 5/04/2014 se bautizó por primera vez a una bebé, hija de un matrimonio igualitario en la emblemática catedral de la ciudad. En simultáneo, un grupo de 70 diputados de diferentes bloques partidarios, presentaron para su discusión ante la Cámara de Diputados, el proyecto de ley para la despenalización del aborto. Dos hechos que dan cuenta de transformaciones morales en la sociedad argentina.

convertirse en un tiempo vivido con sujetos de carne y hueso que dan cuenta de la continuidad devenida vida cotidiana, aunque también de las rupturas que cada coyuntura provoca.

En este plano, el poder de la Iglesia ya no aparece como un absoluto abstracto, sino que se consagra a través de sus diferentes organismos con secretarios, directores, presidentes y un conjunto de mediadores que luchan por imponer su punto de vista pero reconociendo el valor de lo que está en juego, el sentido de aquello por lo que vale la pena luchar.

Reconstruir el aquí y ahora, lo que hacen los sujetos en esa gran comunidad, sean ellas congregaciones, escuelas, alumnos, alumnas, padres, madres, etc., requiere un abordaje más exhaustivo que invita a trabajarlo con mayor complejidad y profundidad en los próximos capítulos.

## Capítulo Tres

### Escuelas, cultura escolar y prácticas educativas institucionales

Este capítulo reconstruye las condiciones institucionales de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo tales como su génesis, organización, reglamentos, normativas, proyectos educativos y pautas disciplinares para articularlas con los procesos de socialización y escolarización de las y los adolescentes. Partimos de considerar que las condiciones materiales de las instituciones, si bien no son determinantes de las prácticas escolares, construyen el marco desde el cual se configuran entramados particulares de escolarización y socialización.

A diferencia de los capítulos precedentes donde se explicitaron las disputas políticas entre el Estado y la Iglesia sobre la educación, aquí nos interesa bucear no en la normativa escrita que prescribe cómo obrar en las escuelas sino en lo que podría llamarse la normativa viva, puesta en acción y amalgamada en la vida cotidiana escolar. Esa organización viva que mantiene en movimiento a los actores y cuya trama constituye lo que Dominique Julia define como cultura escolar:

[...] Un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos. Normas y prácticas coordinadas a ciertas finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización) [...] (2001, 10).

El resultado de esa combinación entre lo prescripto y las prácticas es lo que interesa registrar como el modo de hacer efectivo el proceso formativo de niños y jóvenes. La organización curricular, la carga horaria, los proyectos educativos, especializaciones, uso y administración del tiempo y el espacio áulico y escolar, el mobiliario, la estructura jerárquica, el uniforme, la disciplina, etc., hacen posible una dinámica institucional que al mismo tiempo que responde a la lógica del sistema educativo de la escuela particular configura de manera excepcional (en el sentido de único) a través de sus directivos, profesores, administrativos y alumnos/alumnas.

Recordemos, como lo expusimos en el capítulo anterior bajo los planteos de Hunter, que el cristianismo aportó la concepción de sujeto para la construcción de la escuela moderna a través de un conjunto de dispositivos disciplinarios basados en una reorganización del espacio y el tiempo. Para el espacio, el principio de clausura con cierta homogeneidad, ordenados en filas donde a cada individuo se le asigna un lugar. Para el tiempo, la secuencia serial y gradual de actividades, con complejidad creciente. Instruyen también la

separación entre los mayores y menores como anticipo de lo que se convertirá más tarde en la separación por edades<sup>42</sup>.

En efecto, las escuelas confesionales católicas se encuentran cobijadas bajo el manto de la Iglesia católica. Ello forma parte de su cultura escolar que complejiza la mirada sobre los procesos de socialización y escolarización de jóvenes en tanto no solo está el Estado como regulador de las normas disciplinarias y contenidos curriculares sino que la Iglesia le imprime también su marca en la formación de los individuos.

Una de esas marcas distintivas está referida a la doble pertenencia institucional: forman parte del sistema educativo nacional argentino, están incorporadas al régimen de escuelas privadas contempladas dentro de las leyes vigentes, integran las redes educativas de escuelas católicas organizadas por la misma Iglesia católica y, además, forman parte de las redes de la congregación a la que pertenecen, las que se encuentran interconectadas entre sí por mantener el mismo carisma e ideario educativo.

Los miembros de una misma congregación, sean ellos religiosos o religiosas, laicas o laicos, circulan por las diferentes escuelas, lo que estimula el intercambio y contacto entre los miembros de la institución. En algunas escuelas existe además el desarrollo de proyectos compartidos como otra fuente importante de relaciones y afinidades político-pedagógicas. Tal es el caso del colegio San Gabriel quien comparte con el resto de las escuelas de la misma congregación proyectos educativos y pastorales comunes y colectivos.

Pero el plus de la cultura escolar no solo aparece en el terreno de sus interconexiones externas; es en la propuesta educativa misma donde se encuentra su diferencia y también su distinción. Allí la cultura deviene –como señala Geertz– una “trama de significados” que incluye aspectos de lo educativo en toda su especificidad y aspectos de la religión con sus rituales, creencias y doctrina. Esa amalgama de prácticas, discursos y contenidos actúa sobre los procesos formativos de los y las alumnas. Coincidimos con él, al entender la religión como un sistema de símbolos que

[...] obra para establecer vigorosos, penetrantes y duraderos estados anímicos y motivaciones en los hombres formulando concepciones de un orden general de existencia revistiendo estas concepciones con una aureola de efectividad tal que los estados anímicos y motivaciones parezcan de un realismo único [...] (1995, 89).

---

<sup>42</sup> Desde una perspectiva foucaultiana, esa forma secuencial de organizar el tiempo y el espacio responde a nuevos dispositivos disciplinarios basados en el principio de “domesticar, normalizar y hacer productivos a los sujetos en vez de segregarlos o eliminarlos”. Este tipo de “tecnologías de individualización” se relaciona con una concepción de cuerpo que, “al mismo tiempo que lo hacen dócil lo hacen útil” (Varela 1995, 163).

Para el autor, la religión se preocupa del significado que da unidad a la experiencia cotidiana e interpreta el caos existencial y social. La religión aparece como una posibilidad de poner orden y límite al caos desde una lógica argumentativa que involucra toda la realidad social y psicológica. El catolicismo como sistema religioso/cultural no escapa a esa lógica y las escuelas católicas emergen como ámbito propicio para transmitir y educar en ese universo de explicaciones.

Durkheim en el año 1904 señalaba –con admiración– cómo los cristianos católicos intuyeron el poder y la eficacia de la educación:

[...] El cristianismo percibió que formar a un hombre, no es adornar su espíritu con ciertas ideas ni hacerle contraer ciertos hábitos particulares, es crear en él una disposición general del espíritu y de la voluntad que le haga ver las cosas en general bajo una luz determinada (...) La verdadera conversión es un movimiento profundo por el cual el alma, toda entera, al girar en una dirección completamente nueva, cambia de posición, de base y modifica, en consecuencia, su punto de vista sobre el mundo [...] (1992, 57-58).

La educación, dice Durkheim, es un largo proceso de conversión similar al proceso que llevan adelante los religiosos cuando deciden dedicarse a la vida monacal. Una verdadera conversión lleva tiempo, no se hace de un día para otro ni tampoco de un año para otro. Es un largo trabajo que hacen los otros sobre uno. La admiración de Durkheim está justamente en esa capacidad que presenta el cristianismo de fusionar lo religioso con lo educativo, al hacer de ello una misma acción.

Entonces, tenemos la fuerte presencia estatal en la regulación de la vida académica, las adscripciones religiosas de las escuelas católicas y la presencia de un sistema simbólico de creencias, ritos y doctrinas, que convergen en un mismo acto, el educativo. La incógnita por develar es cómo es posible ese acto y bajo qué condiciones materiales se construye un entramado que articula, fusiona y/o cohesiona saberes que provienen de diferentes campos y responden a lógicas diferentes.

Las escuelas Virgen María y San Gabriel son una puerta de entrada para entender ese universo de complejidades y articulaciones de creencias, saberes y rituales que, en definitiva, construyen el largo proceso de socialización y subjetivación de los y las adolescentes. A continuación presentamos las dos instituciones desde las cuales se pretende abordar no la estructura organizativa en seco sino el lugar que los sujetos le asignan en relación con su propio proceso de escolarización y socialización.



## El colegio Virgen María: señoritas, familia y religión

El colegio Virgen María se encuentra ubicada en la zona céntrica, dentro del radio de las 70 manzanas fundacionales<sup>43</sup> de la ciudad de Córdoba. Es un edificio de estructura moderna, plana, cuyo primer organizador visual es una larga muralla que ocupa la totalidad de una manzana. La puerta de acceso es de madera maciza, doble hoja que una vez que se traspasa permite sentir y percibir la discontinuidad espacial y temporal: un afuera de peatones apurados, vendedores ambulantes, comerciantes que van y vienen, voces superpuestas, bocinas, música de distintos acoples, todos al ritmo acelerado típico de una gran metrópoli. Luego el adentro: cuidado, protegido, aislado, silencioso, solo con el bullicio de niñas y jóvenes que aumenta considerablemente en los momentos de recreo.

Para ingresar al edificio se anuncia la llegada por portero eléctrico. Una vez adentro se accede a la sala de espera que se comunica con el resto de la escuela. Cuenta con dos pisos, vidriado en los laterales de manera tal que desde todos los ángulos se visualiza quién circula por los pasillos de abajo y arriba. Las aulas se encuentran distribuidas a los costados de los pasillos con puertas acolchadas para mitigar los efectos del ruido. En uno de los extremos del establecimiento se encuentra la capilla, en el otro, el salón de catequesis. Al igual que en las casas coloniales, en el centro del edificio se ubica el patio.

La sala de espera está decorada con objetos litúrgicos como la cruz y la estatua de la Virgen María; fotos de exalumnas de la escuela, maniquís con el uniforme de la escuela y carteles realizados por las alumnas que dicen entre otras cosas: *“Perdonar a quien te ofende”, “Da a quien te pide”, “Es bueno dar gracias”, “Un amigo es uno que lo sabe todo de ti y a pesar de ello te quiere”*.

Perpendicular a la puerta de entrada se encuentra la oficina donde se atiende a los padres y personal externo a la institución. Esta oficina, al igual que la preceptoría, es un espacio vidriado de muy buena iluminación con vistas hacia los laterales.

Algunas alumnas describen al colegio como *lindo, ordenado, limpio, moderno*. Le critican la *falta de aires acondicionados en las aulas* pero en general opinan que su *estructura es*

---

<sup>43</sup> Uno de los puntos neurálgicos de esas 70 cuadras es la “Manzana Jesuítica” que comprende la Capilla Doméstica, el Colegio Nacional de Monserrat, la iglesia de la Compañía de Jesús y la antigua sede de la Universidad Nacional de Córdoba, construidas por los jesuitas después de su arribo a la región en 1613. Al casco histórico de estilo colonial y neocolonial se le agregan el Cabildo histórico, la iglesia Catedral, museo de arte religioso, iglesia y convento de Las Teresas, iglesia de Santa Catalina, basílica de Santo Domingo, basílica de La Merced, iglesia Del Pilar, iglesia San Francisco, iglesia del Sagrado Corazón y otras tantas que dan cuenta de la impronta cristiana y católica que poseen las tramas culturales de la sociedad cordobesa.

muy buena. Las “deprime” un poco la *entrada del colegio*, porque *no tiene el nombre* de la escuela. Otro lugar que las “deprime” es *la capilla*:

Romina: *La estructura del cole me gusta mucho, es muy... Tenés de todo, es amplio, cómodo, los baños son limpios.*

Itatí: *El inodoro es lo más...*

Rocío: *O sea, los baños son limpios y ves que la gente que los limpia, los limpian cada cinco minutos y las que son sucias son las compañeras, nosotras...*

SS: *Son muchas también (...)*

Romina: *Pero la estructura del cole es muy buena...*

Rocío: *El gimnasio que tenemos es buenísimo, con el parquet. No me gusta mucho de afuera, es deprimente. Afuera, el edificio ni siquiera tiene el nombre...*

Itatí: *Yo opino que el patio tendría que tener unos arbolitos, más pasto, más verde, es puro cemento...*

Romina: *Pero somos muchas personas, es lo mismo que le pasó a la placita de Mayo<sup>44</sup>*

Itatí: *Bueno pero que no sea un cantero nada más. Después un poquito de pasto no estaría mal.*

SS: *¿Qué más?*

Rocío: *Las aulas son también lindas, los armarios, en cada aula hay un tv.*

Itatí: *La sala de proyección que no todos los cole tienen.*

Romina: *Faltarían unos aires acondicionados pero... bueno...*

Itatí: *Otra ventana para la iglesia de aquel lado así corre el aire.*

Romina y Rocío: *Ahhh la capilla, ¡es horrible!*

Itatí: *¡¡La capilla es el peor lugar!!*

(06/11/2009).

La descripción realizada por estas alumnas da cuenta de un colegio con comodidades para la enseñanza y el aprendizaje: posee televisores en cada aula, sala de proyección y según pude constatar personalmente, posee un amplio salón de música, salón de catequesis, una cantina equipada con mesas y sillas, y biblioteca; todos ellos espacios funcionales para una educación integral, aggiornada a los nuevos tiempos. El contacto con la naturaleza (*aire, pasto, verde*) es una deuda de la escuela aunque los retiros espirituales y campamentos realizados en las cercanías serranas hacen de contrapeso al cemento y la urbanidad.

El colegio surgió como colegio de señoritas a principios del siglo XX, en manos de un grupo de mujeres de la élite cordobesa que formaba parte de una sociedad de beneficencia. Décadas después, cedieron la escuela a la congregación de las Madres Escolapias para

---

<sup>44</sup> Romina compara la plaza de la escuela con una plaza de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Capital Federal) que lleva el nombre de “Plaza de Mayo”, ubicada frente a la Casa de Gobierno de la Nación. Esa plaza es un ícono de la Argentina por ser escenario de múltiples y variadas manifestaciones políticas y culturales significativas en la historia argentina. Por caso, fue la plaza elegida por mujeres/madres que desde la última dictadura cívico militar (1976-1983) se concentran allí para reclamar por la aparición con vida de sus hijos desaparecidos durante la dictadura. A tal efecto, esas madres llevan el nombre de “Madres de Plaza de Mayo”.

ofrecer a las niñas de la ciudad cordobesa una educación integral que incluyera educación religiosa, moral e higiene tal como dictaban los planes curriculares de la época<sup>45</sup>.

A diferencia de un conjunto importante de escuelas católicas que en la década de 1990<sup>46</sup> decidieron ser mixtas, la escuela Virgen María mantuvo la tradición de ofrecer una educación solo para niñas y adolescentes. Su población ronda alrededor de las 300 alumnas y, por ser una escuela ubicada en el centro de la ciudad, recibe alumnas de diferentes barrios de la ciudad.

La escuela ofrece salas de jardín de infantes, primaria y secundaria. En la secundaria tienen el Ciclo Básico Unificado y Ciclo de Especialización con orientación en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Según Melisa –alumna de quinto año–, la *mayoría de las chicas elige la orientación en Ciencias Sociales* pero, a veces, para *equilibrar* las orientaciones, a algunas chicas mandan a sorteo:

SS: *¿Por qué están en las ciencias naturales?*

Valentina: *Porque en realidad, fue en terer año como yo tenía firmas, entonces cuando vos tenés mala conducta y no estás bien de promedio, yo creo que tenía cuatro abajo y bueno, te mandan a sorteo y te sale lo que te sale.*

SS: *¿Cuándo se puede elegir?*

Valentina: *Vos elegís siempre, vos ponés tu elección y cuando miran el grupo y si ven que hay mucho en un grupo hacen el equilibrio.*

Melisa: *La mayoría elige sociales y para equilibrar un poco pasan a algunas a naturales y las eligen en función de la conducta y el rendimiento (14/09/2010).*

---

<sup>45</sup> Roitenburd en su tesis doctoral titulada *Nacionalismo Católico Cordobés. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo (1862-1943)* (1998) da cuenta de la fusión entre educación moral y religiosa que regía hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX. A tal efecto re transcribo las palabras del Director General de Escuelas quien en 1864 dio las siguientes instrucciones: “Educación moral: debe cimentarse la enseñanza moral en la religión cristiana. Obsérvese si se hacen comprender verdaderamente el espíritu y las sublimidades de la religión católica. Indíquese la conveniencia de enseñar y comentar la vida de Jesús”.

<sup>46</sup> Según datos del diario local *La Voz del Interior* (11/03/2013), para marzo del año 2013 quedaban 13 escuelas no mixtas en la provincia de Córdoba: 11 en la capital y dos en la localidad aledaña de Villa Allende. Entre las razones esgrimidas en la nota para dar cuenta del vuelco en la tradición, aparecen las presiones familiares para adecuar la enseñanza a las nuevas demandas sociales. El texto dice así: “Hasta décadas atrás, eran al menos el doble que ahora las escuelas para un solo sexo. Desde la Dirección General de Enseñanza Privada, del Ministerio de Educación Provincial, se admitió que con los años se va reduciendo la cantidad de escuelas de sexo único.

“La mayoría de las que se transformaron empezaron desde jardín, y esos cursos mixtos van avanzando año a año hacia el primario y secundario”, señaló Graciela Ruiz, de esa repartición (...)

Por pedido de las familias, porque las órdenes religiosas se retiraron y por adecuación a las nuevas demandas sociales, en el interior no quedan más.

La conducta, el buen comportamiento y el rendimiento son clave para *poder elegir*, de lo contrario, como el caso de Valentina, por no estar bien de promedio y tener cuatro materias con notas bajas pasó por el sorteo y le “tocó” ciencias naturales<sup>47</sup>.

Como la mayoría de las escuelas confesionales católicas, el colegio Virgen María ofrece una formación religiosa a través de la catequesis, oraciones, misas, retiros espirituales, campamentos y convivencias. A esas actividades específicas del formato escuela católica, el colegio agrega, en el marco de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), un trabajo solidario en barrios humildes o en centros de actividad comunitaria de la ciudad de Córdoba, que se integran a la formación académica y la religiosa.

El proyecto solidario consiste en actividades tales como apoyo escolar, talleres de recreación, arte y lectura con niños y adultos, festejos del día del niño y del estudiante, entre otras, llevadas adelante por las alumnas de los últimos cursos de la secundaria bajo la supervisión de una docente-tutora designada para tales acciones.

Susana, docente de geografía y exvicedirectora de la escuela, valora el proyecto solidario<sup>48</sup> como proyecto institucional. Considera que, con los años, esa experiencia aporta *conocimiento sobre otras realidades*, ayuda a *comprometerse con el otro* y fundamentalmente ofrece a las alumnas *herramientas* para insertarse laboralmente en organizaciones de carácter social una vez egresadas:

*Nosotros tenemos acá, en este colegio, tenemos un proyecto muy lindo que es el proyecto solidario, me refiero a que no solamente, me parece a mí, a que lo católico solo va por la catequesis sino que las chicas tienen catequesis en todos los cursos desde el primario y tienen una instancia de oración continua que también valoran mucho porque una vez a la semana van al oratorio pero además de esa parte tienen el proyecto solidario que apoya mucho desde el hacer ese sentir o ese comprometerse con el otro. Yo también soy docente de ese proyecto en cuarto, quinto y sexto y me parece que es una experiencia muy linda, muy rica, cuando egresan y cuando la están haciendo porque por ahí no tenés esa ocasión y acá lo tenés que hacer sí o sí, entonces a esta edad que ellas están como abriéndose a las distintas alternativas que el mundo les ofrece, que desde el colegio se les abra a situaciones carenciadas, a situaciones distintas a las que ellas viven, nosotras las acompañamos, ellas hacen apoyo escolar, recreaciones, según sus intereses y capacidades, ese proyecto digamos que lo podemos tener porque somos una escuela católica (...) acá está institucionalizado, dentro de una materia, que a pesar de esa obligatoriedad ellas lo agradecen porque pueden conocerlo, algunas lo aprovechan más pero lo que yo veo que después tenemos muchas, muchísimas egresadas que forman parte de organizaciones no gubernamentales, por*

---

<sup>47</sup> Desde una perspectiva foucaultiana se puede leer que el modelo de la “pedagogía disciplinaria”, generalizada a partir del siglo XVIII, se impone por sobre el modelo de las “pedagogías psicológicas” cuyo énfasis estaría en las potencialidades de los y las alumnas o en el interés específico por una rama del saber científico (Varela 1995).

<sup>48</sup> Susana, junto al personal directivo de la institución, ha sido una de las autoras intelectuales del proyecto solidario.

*ejemplo en “Un techo para mi país”<sup>49</sup>, de grupos juveniles, formadores de jóvenes, porque ya tienen herramientas que de alguna manera, sin hacerlo de una manera tan sistemática han ido obteniendo acá (...) (03/11/2011).*

Sin embargo, en los últimos años estas actividades comenzaron a ser cuestionadas por los padres cuando el temor a la *inseguridad* creció y cuando las relaciones y los problemas escolares *comenzaron a judicializarse*. Alejandra –directora del nivel medio– defiende el proyecto solidario no solo por el enorme esfuerzo que significa poner en marcha un proyecto sino porque como ella comentó: *si dejamos de ir ahí (a las villas), no tiene sentido nuestra propuesta educativa*.

Otra de las actividades llevadas adelante por la escuela, que busca integrar lo religioso con lo académico, es la implementación del sistema de tutorías para cada uno de los cursos. Este sistema consiste en la designación de una docente que se acerque a las alumnas-adolescentes para escuchar sus problemáticas y encontrar con ellas soluciones posibles. Se trata –como dice Verónica, docente de Metodología de la Investigación–, de que las alumnas cuenten con una *referente*, que *tengan un intermediario entre ellas y la dirección, para que no vayan ante cada problemita*.

Según Verónica, con las alumnas de los primeros años trabajan la *discriminación con las amigas, las salidas, la relación con los padres* y cuando son más grandes el *tema fuerte es el tema de las adicciones y la sexualidad*. En el último año se trabaja *el tema de orientación vocacional*.

---

<sup>49</sup> “Un techo para mi país” es una organización no gubernamental destinada a “superar la situación de pobreza que viven miles de personas en los asentamientos precarios, a través de la acción conjunta de sus pobladores y jóvenes voluntarios”. También llamada TECHO, esta organización persigue tres objetivos: “**(1) Fomentar el desarrollo comunitario en asentamientos precarios**, a través de un proceso de fortalecimiento de la comunidad que desarrolle liderazgos representativos. **(2) Promover la conciencia y acción social**, con especial énfasis en la masificación del voluntariado crítico y propositivo trabajando en terreno con los pobladores de los asentamientos. **(3) Incidir en espacios de toma de decisión y de definición de políticas públicas** a través de la denuncia de la exclusión y vulneración de derechos dentro de los asentamientos”. <http://www.techo.org/techo/que-es-techo/> (Recuperado por última vez el 23/09/2012)

Entre las críticas a esta organización se puede recoger el cuestionamiento del uso de la caridad y filantropía como estrategia para superar la pobreza. Así mismo se considera que son actividades realizadas por “jóvenes pertenecientes a las burguesías locales”, de buena voluntad, pero que no cuestionan las condiciones estructurales de la pobreza y desigualdad. Desde algunos sectores se los tilda como los “chetos para mi país”, haciendo un juego semántico entre techo y cheto. Cfr. con <http://www.causabierta.com.uy/un-cheto-para-mi-pais/>, <http://www.puntal.com.ar/noticia.php?id=69859>, <http://telenocheonline.com/pit-cnt-critico-a-un-techo-para-mi-pais/> (Recuperado por última vez el 23/09/2012)

La tutoría –señala Susana– *es muy importante sobre todo en primero, segundo y tercer año* porque allí se presentan *problemas de orden vincular o por ejemplo cuando hay un problema con una profesora*. En esos casos, puede suceder que *lo hablan directamente con la profesora pero a veces hay situaciones que escapan o problemas de grupo y la tutoría es importante*.

Susana y Verónica consideran que a través de este sistema se busca una *educación personalizada, un intento, una voluntad de seguir* el rendimiento de *cada una de las alumnas*. Para ello, las tutoras llevan un *registro*, donde evalúan *las notas*, que les permite hacer un *seguimiento, de ayudarlas mucho y de organizarlas*.

Susana: *Sí, cuando yo hice... existía... yo no sé si se llamaba tutora, era una religiosa y teníamos grupos de reflexiones, ahora no hay reli... somos todas laicas pero sí, existía, yo no me acuerdo... no sé cómo lo habrán hecho porque yo estaba de alumna. Por ejemplo, yo no las llamo a todas las chicas, a veces me piden hablar y a veces yo las llamo porque veo que han bajado las notas, por eso te digo, a veces no llegás a todas, la que le va bien, pobre, no me da el tiempo para llamarla... Pero, cuando yo venía, había como una encargada que llamábamos nosotras de curso, que era una monja y teníamos grupo a la tarde, esa era otra cosa, salíamos a la una, las chicas están saliendo acá, varios días a las tres y diez, entonces sin inglés, sin deporte, de acá se van a inglés directo, entonces es distinto. Nosotras salíamos a la una y... volver a las cuatro, nos encantaba. Hoy le decís a las chicas: nos quedemos y no se quedan... O sea, la tutoría la tenemos que hacer en horas libres, algo así, me cuesta que las chicas se queden cuando... hay un día que salen temprano, por ejemplo hoy, entonces hago tutorías hoy porque se quedan hasta las dos y diez porque esperan una hermana pero pasadas las dos y media, salvo alguna que lo necesita mucho, no se quedan...*

SS: *¿Las ves cansadas a estas chicas?*

Susana: *Están cansadas, a esta altura del año (agosto) están cansadas. Entran muy temprano. Nosotras entrábamos a las ocho, ahora entran a las siete y cuarto y salíamos a la una y ahora salen a las tres y diez. Además que tienen mucho más cosas para hacer. Yo, cuando venía a este colegio hacía inglés dos veces por semana, ahora hay institutos que son cuatro días y los papás quieren que vayan cuatro días a inglés, que lo hablen como una lengua materna, o sea, rindan inglés en esas internacionales, ¿viste? Como una exigencia que se está dando... (03/11/2011).*

Susana lleva varios años en la escuela: primero como alumna, luego como madre y actualmente como docente. Desde su perspectiva, el sistema tutorial no es una novedad porque ya en su época, cuando era alumna, las tutorías las llevaban adelante las *religiosas*, pero desde que las religiosas son cada vez menos esta actividad quedó en manos de *laicas*. Para ella, las múltiples actividades que realizan las alumnas dificulta hacer efectiva la educación integral propuesta por la escuela y, en muchos casos, la tutoría termina siendo una actividad en las horas libres.

Mantener una buena relación con los padres y apoyarse mutuamente es también otra dimensión importante en la propuesta del colegio. En el portal virtual puede leerse que la

tarea educativa es una “corresponsabilidad” entre la escuela, el ámbito familiar y social. Sin embargo, Alejandra considera que la relación con los padres ha cambiado: *antes no era así* y esto le preocupa no porque las relaciones hayan cambiado, sino porque impacta en su propuesta e ideario educativo.

Susana también marca y advierte que las relaciones entre la institución y los padres se han modificado y ello repercute en el trabajo cotidiano con las alumnas.

*Susana: Comparado con mi época, yo, me parece que los papás, cuando venían al colegio apoyaban más el colegio, pero no es una realidad de este colegio solo, apoyaban más los colegios, defendían más las normas. Nosotros ahora, no digo mucho, pero tenemos cuestionamientos de los padres que apoyan más a las hijas que a las decisiones...*

*SS: ¿Por ejemplo?*

*Susana: En las normas, las sanciones, en las indisciplinas, las amonestaciones, muchas veces los padres vienen a defender al hijo, en mi época lo que decía el colegio, yo creo ningún papá se prestaba para pedir permiso en el trabajo para venir a estar en contra de una medida que el colegio... había más confianza te diría de los padres. En mi época es como que confiaban más, es como que, a pesar de ser una institución católica y qué sé yo, estamos como en la mirada, no hay una autoridad tan importante como antes en la escuela. Pero esa es una realidad general que no nos es ajena a nosotras y no porque seamos una escuela privada y católica no vivimos ese desprestigio de nuestra labor, como el padre, bueno, hay que hacer el secundario pero... por ahí prefieren que estudien para un examen de computación que hacen en una academia o un instituto de inglés y faltan a una prueba del colegio, esa, ese no darle la misma importancia... (03/11/2011).*

A Susana le preocupa la pérdida de autoridad y de reconocimiento que otrora tenía la escuela en general y esta escuela en particular. Ella considera que la educación impartida allí sigue siendo buena aunque admite *con bastante certeza, que las modificaciones últimas<sup>50</sup> no han sido muy buenas a nivel académico: tienen tantas horas de clases las chicas, con materias tan fragmentadas..., se siente –reflexiona–, comparando a lo mejor con mi hija que egresó en el 2005. Agrega:*

*Las dos horitas por semana y al rápido desentusiasmo de las chicas, cuando volvés –dice Susana– las encontrás en otra cosa y si hay un feriado de por medio y demás, produce una discontinuidad que se siente, comparado, obvio, con su hija que egresó en el 2005, quien tenía más hábitos de estudio (03/11/2011).*

Lo siente o lo ve no tanto en el trabajo docente porque en ese aspecto la educación *sigue siendo buena: hay mucho trabajo desde la parte de los gabinetes, de la asesoría pedagógica, una actualización de la currícula docente o profesional, tampoco lo ve en la vida cotidiana de la escuela en tanto es ordenada, se cumple con los horarios y hay relativa continuidad en la tarea a diferencia de una escuela pública; sí lo nota en los*

---

<sup>50</sup> Susana hace alusión a las transformaciones estructurales y organizacionales que produjo la Ley Federal de Educación (24195) del año 1993 y la Ley de Educación Nacional 26206 del año 2006. Cfr. Capítulo Dos.

contenidos. Para ella hay un *conocimiento más superficial, más disperso* y eso, en un *adolescente que se entusiasma y se desentusiasma muy rápido...* produce efectos de *discontinuidad* en el trabajo con ellas.

Para la escuela sostener un fuerte vínculo con las familias es parte de su identidad. Pero, a pesar de los esfuerzos realizados tales como reforzar el cuidado y vigilancia de las adolescentes cuando van a los *barrios carenciados* a realizar actividades académicas y pastorales con estrictos acompañamientos por parte de un adulto, los lazos parecieran resquebrajarse. Para Alejandra la *inseguridad y la rápida judicialización* de cualquier conflicto institucional es una de las razones de los cambios en los vínculos con las familias.

### **Las tensiones de la identidad católica en la institución**

Otro problema presente en reiteradas oportunidades es la *pérdida de identidad católica* como situación que atraviesa la complejidad institucional. Las quejas de algún padre, la disciplina, el entusiasmo y desinterés de las adolescentes, las reformas, parecen problemas de la vida cotidiana de la escuela que bien o mal se resuelven, pero el problema más sentido por las autoridades de la institución que llevan muchos años de trabajo allí es *la pérdida de identidad católica*.

Dice Susana:

*Lo que nos está pasando a los colegios católicos es que estamos perdiendo, no sé, quizás sea por nosotros, es esa identidad de católicos, yo noto, comparando con mi época, nosotros teníamos más presencia de religiosas en esta comunidad, concretamente en este colegio, había muchas religiosas que daban clases, que vivían acá, porque hay menos vocación no porque sea una culpa, es una realidad. Yo... no sé si las chicas lo tienen tan claro por más que tienen catequesis y todo, la presencia de las religiosas es mucho menor en la escuela, entonces ese rol, obviamente lo tenemos que trabajar en otro ámbito los laicos, de darle esa impronta católica y a veces cuando nos juntamos los profes decimos eso: volver a ese carisma... ¿qué nos distingue de otros colegios?, no sé si hoy nos distingue eso u otras cosas (03/11/2011).*

En esta ocasión Susana no habla exclusivamente de la escuela Virgen María sino del conjunto de escuelas católicas de Córdoba. Esa pérdida de identidad a la que alude parece tener distintas vertientes que contribuyen a su configuración. Una de ellas es la crisis de vocaciones religiosas (*antes había muchas más religiosas, daban clases, vivían allí*), con un impacto sobre la vida escolar visible y preocupante en la medida en que las instituciones necesitan resolver la cuestión de quién ocupa ese lugar. Por ahora lo ocupan los *laicos* para no perder esa *impronta católica* pero no es lo mismo, y no lo es, no porque no tengan capacidad ni condiciones para hacerlo sino porque las generaciones más jóvenes, las *chicas*, dejan de tener en *claro el carisma, eso que las distingue*.



Las instituciones, dice R. Kaës, construyen y sostienen identidades:

[...] La institución precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad predisponiendo las estructuras de simbolización mediante la presentación de la ley, mediante la introducción del lenguaje articulado, mediante la disposición y los procedimientos de adquisición de referencias identificatorias [...] (1996, 27 en Landesmann, Hickman y Parra 2009, 37-38).

Si se pierde lo católico se pierde la identidad, esto es, se pierden esas estructuras que articulan un lenguaje, producen un principio de realidad y construyen un orden simbólico como mecanismo de unificación y regulación subjetiva que es, en definitiva, el trasfondo de una subjetividad particular.

La ausencia de religiosas, además de dificultar la continuidad con el proyecto de educación católica, acarrea otro problema ligado a la investidura de la autoridad pedagógica y moral que antes estaba en manos de las monjas pero ahora va quedando en manos de laicas cuyo poder y eficacia simbólica no es la misma. A ello se suma que los padres ya *no son como eran antes, defienden más a las hijas que a la escuela* y hay como un *no darle importancia* a la labor docente y educativa en general y pareciera que eligen la escuela porque *les queda cerca*.

Hasta el momento, la escuela cuenta con una estructura jerárquica vertical cuyo vértice está ocupado por la autoridad máxima, la hermana Sonia, quien oficia como directora general de la institución, representante legal y responsable directa ante la Hermana Superiora General de la congregación. Luego sigue en orden descendente el representante legal, las directoras de nivel, profesores, psicopedagoga y celadoras. Contar con una religiosa en la cúspide de la organización es un gran soporte institucional que pone orden moral y simbólico a los avatares contemporáneos.

Pierre Bourdieu, en su texto *¿Qué significa hablar?* señala que la autoridad de un discurso no proviene exclusivamente de su pura enunciación sino de las condiciones que hacen posible esa enunciación, esto es, pronunciado en una situación legítima y por la persona legitimada a tal efecto. La encarnación de la autoridad produce efectos simbólicos cuando el que ofrece la palabra posee reconocimiento social, está habilitado y legitimado para pronunciar una palabra autorizada o, en este caso, una palabra eficazmente creíble. Por el contrario, cuando la persona habilitada para pronunciar una palabra performativa no es reconocida, su magia está condenada al fracaso (2001, 71).

Alejandra y Susana consideran que los padres ya no son los mismos, no le otorgan autoridad ni a la escuela ni a las monjas, no tienen ese *respeto a las normas y a las autoridades como antes, como en sus épocas*. Alejandra agregó que el tema de la

*inseguridad* se instaló en las escuelas de la mano de los padres más que de la misma lógica institucional.

Al mismo tiempo, las monjas que por su investidura lograron durante décadas construir y mantener un reconocimiento moral y social, hoy no están, *son cada vez menos o ya están muy viejitas*, como explicó Verónica. ¿Cómo sustituir esa palabra, ese lugar?

Internamente, la escuela parece resolverlo con un sólido proyecto educativo, fiel a su ideario y carisma y con un mancomunado trabajo pedagógico por parte de docentes y directivos, quienes sumidos en la tradición religiosa y escolar pueden darle continuidad y *excelencia*. Pero la escuela debe afrontar otro problema, más externo, referido al posicionamiento de la escuela en relación con las otras escuelas privadas católicas y laicas.

*¿Qué nos distingue de otras escuelas?* se pregunta Susana. La respuesta a su pregunta no es buscada en relación con la escuela pública con quien existen diferencias en disciplina, cumplimiento del calendario académico y respeto por los horarios, sino con las escuelas privadas laicas que desde la década de los años 90 crecieron con una oferta atractiva para muchas familias de las clases medias y altas cordobesas, entre ellas la doble escolaridad:

*Los papás que trabajan tanto, buscan colegios de doble escolaridad, porque en definitiva nosotros estamos en el medio, porque la ley lo ha puesto, se van a las 14,15 pero sin idioma y sin deportes. Un colegio de doble escolaridad salen a las 16,30 o 17 y con todo listo (Susana, 03/11/2011).*

El surgimiento de nuevas instituciones educativas y los cambios curriculares que produjo la implementación de la Ley Federal de Educación primero (con la singular adecuación que realizó Córdoba) y la ley 26206 del año 2006 (con su adecuación en Córdoba a través de la ley 9870) después, obligó a las autoridades del colegio Virgen María a reacomodarse con una revisión de su propuesta educativa que incluyera alternativas pedagógicas. *Supone – como dice Verónica– un reacomodar la escuela a nuevas exigencias.*

*Tenemos inglés pero... es curricular. También tenemos deporte y agregamos un deporte extra los días viernes. Pueden hacer vóley las chicas. Tienen educación física pero..., lo mínimo, es muy poquito. Son mujeres, pero... igualmente a ellas les gusta el gimnasio, hockey, tenemos chicas que compiten, en mi época también se hacía pero, lo hacían aparte... (03/11/2011).*

En el texto *La trama de la desigualdad educativa*, Tiramonti realiza una distinción de escuelas según el sector social que atienden y allí sostiene que para las clases medias y altas de la sociedad argentina se encuentran tres tipos de instituciones educativas, las escuelas de tradición religiosa –en cuya descripción podríamos incluir la escuela VM–, las escuelas privadas laicas asociadas a una “simbología del empresario exitoso, cosmopolita

y victorioso en un mundo fuertemente competitivo” y las escuelas nacionales con exigentes y estrictos exámenes de ingreso (2004, 28-29).

Para el primer tipo de instituciones se trata de

[...] Preservar los valores de la tradición religiosa y los símbolos asociados con la distinción de clase y de linaje familiar. El disciplinamiento del carácter a través de un control permanente de los espacios escolares, el sometimiento a la autoridad como una forma de aceptación de las asimetrías de las relaciones de poder y la legitimación del mando [...] (Tiramonti 2004, 28).

El segundo grupo de instituciones apunta a una “socialización y renovación del capital cultural y social que proporcione los recursos para ‘competir exitosamente’”. Estas escuelas –como el grupo social que las elige– se encuentran vinculadas a “áreas más dinámicas de la economía, empresas industriales, finanzas, comunicaciones y comercio exterior” bajo la recreación de “un modo de vida cosmopolita, en diálogo permanente con los centros de poder en los que se naturalizan las posiciones de privilegio y los consumos de elite” (Tiramonti 2004, 29).

El tercer tipo de institución apela al desarrollo y formación de virtudes intelectuales con énfasis en el cultivo del capital cultural. Son instituciones “centradas en el saber y la excelencia intelectual” orientadas ya sea por el lado de la creatividad e imaginación personal o por el lado de la tradición ilustrada argentina. En ambos casos, se trata de sectores progresistas del país (Tiramonti 2004, 29).

Para la autora, estas escuelas no compiten entre sí ni tampoco los sectores sociales que acceden a ellas: son franjas sociales diferentes que parecen tener escasos vínculos y relaciones, en las que las instituciones escolares, con sus objetivos y valores diferentes, se erigen como guardianes de las distancias sociales a través de sus tradiciones e identidades instituidas<sup>51</sup>.

Si bien estas lecturas teóricas de Tiramonti contribuyen a entender, en parte, los mecanismos de segmentación reciente del sistema educativo argentino, puestas en juego con las observaciones y apreciaciones que realizan Susana, Alejandra y Verónica, la clasificación se vuelven difusos, al menos para Córdoba, donde la cartografía parece

---

<sup>51</sup> La clasificación de instituciones educativas según sector social realizada por Tiramonti no se agota en los tres tipos de instituciones mencionadas arriba. Para la autora existen además un conjunto de instituciones educativas públicas y privadas que atienden a vastos sectores de la sociedad ya sea “para anclar en un mundo desorganizado” o para “resistir el derrumbe”. Las primeras se dirigen a una amplia y heterogénea clase media, apuestan a la inserción laboral y a la adquisición de conocimientos socialmente válidos. Las segundas instituciones están “atadas a una función de contención e inclusión hacia una vida digna” destinadas a los sectores más empobrecidos de la sociedad (2004, 30-31).

ofrecer algunas variantes. En efecto, desde la década de los años 90, el mercado escolar privado-laico cordobés creció considerablemente<sup>52</sup> y las tradicionales escuelas tuvieron que salir a competir, mal que les pesara, contra las nuevas y modernas propuestas pedagógicas que apuntaban a convocar el mismo sector de clase.

La reforma educativa implementada durante la década de los años 90 impactó fuertemente en todo el sistema educativo y el colegio Virgen María no fue la excepción aun cuando su tradición y el resguardo que le daba la Iglesia trataban de protegerlo. Pero el surgimiento de nuevas escuelas privadas laicas con una propuesta educativa atractiva que considera las culturas juveniles y otorga títulos con alcance internacional puso en vilo el *modus operandi* de la escuela. Esto es, el colegio VM fiel a su tradición que articula el humanismo religioso con la ilustración (Piedad y Letras), al no tener incorporada la lógica mercantil y competitiva en su accionar, encontró serias dificultades para adaptarse a los nuevos lineamientos que el sistema requería y eso –como dice Susana– *los debilitó muchísimo*.

Por caso, Susana comenta que la escuela agregó una actividad deportiva los días viernes como manera de fortalecer su propuesta extracurricular pero al mismo tiempo considera que es insuficiente, habida cuenta que en el *colegio son todas mujeres* y la competencia deportiva *no es el fuerte*.

A la falta de religiosas, los cambios del sistema educativo y a las transformaciones culturales de las familias cordobesas se suman una cuarta vertiente relacionada con las adolescentes. Verónica y Susana advierten que las jóvenes también cambiaron. Cambiaron sus gustos, sus prácticas y sus intereses:

*En general, los adolescentes se llenan de cosas, ellas dicen del colegio pero ellas mismas también. En general, el joven de hoy tiene que estar ocupado, todas las horas, el ocio, el pensar o el leer, les cuesta mucho. Cuando van a los retiros dicen que eso es lo que más les cuesta, hacer silencio, pero... Hoy, el adolescente es como que no filtra, por ahí bajás la guardia y esa mañana la tenés perdida, ¿qué hacés?, ¿la sancionás? No, porque indudablemente le ha pasado algo importante pero bueno, también un poquito de ir enseñando la fortaleza de vos decir “bueno, separar las cosas” y eso les cuesta mucho y si algo les pasó... ¿eso?, lo tiñe todo, si algo les fue bien están chochas (...) Bueno, no estudian toda la tarde como nosotras. Yo estudiaba toda la tarde e iba a inglés, por eso te digo, tienen mucha cosas lindas para hacer, nosotros lo estamos viendo en sexto, salen los jueves a la noche entonces los viernes vienen dormidas, (...) Lo cierto que la alumna duerme dos horas, entonces al otro día a las 11 de la mañana es muy difícil de motivarla... (06/09/2011).*

---

<sup>52</sup> Recordemos, como expresamos en el Capítulo Dos, que para el año 2005 en la provincia de Córdoba existían 348 escuelas secundarias estatales y 371 escuelas secundarias privadas.

Por su parte, las alumnas también demandan nuevas cosas para hacer y tanto los docentes como las autoridades buscan responder a esas demandas, *aunque no sea tan ortodoxa como antes* la formación:

Susana: *Tenemos un alumnado muy dócil, no hay grandes problemas de disciplina, en general muy motivadas, pero no con lo tradicional, les gusta este tipo de proyectos más actuales, eso piden y cuando lo hacen, lo hacen con mucha responsabilidad.*

SS: *¿Qué proyectos piden?*

Verónica: *Por ejemplo la ONU, que es un proyecto de Naciones Unidas que es representar un país, que es contra turno, es un fin de semana, ellas van, no faltan, lo cumplen, o las charlas de formación o la extra de vóley que ellas pidieron, vienen, pero bueno, supone una apertura del colegio que tienen que pagar horas extras, se paga aparte pero... bueno, vamos a ver qué pasa con la reforma, si realmente mejora porque la idea es achicar la carga horaria... eso nos debilitó muchísimo (06/09/2011).*

Son alumnas motivadas pero *no con lo tradicional*. Son *responsables, dóciles* y no presentan problemas de *disciplina*. La modernidad se les filtra desde distintos lugares y este es un proceso que parece no tener vuelta atrás. Susana insiste en las reuniones docentes, en *volver a ese carisma* pero no resulta fácil sobre todo porque, para ella, *los padres y las alumnas ya no son como eran antes*.

La escuela advierte los cambios, intenta adaptarse a ellos y de manera *tibia*, como dice Verónica, los introduce. Sin embargo, algunas docentes temen que esas modificaciones produzcan efectos importantes como la *pérdida de identidad*. ¿Por qué las transformaciones afectarían la identidad? ¿Por qué las transformaciones se asocian a la pérdida?

Por otro lado, ¿cómo afectan estas transformaciones las experiencias escolares de las alumnas?, ¿de qué modo están presentes?, ¿cómo se amalgaman esas disputas que parecen tensionar la tradición institucional con un presente innovador y competitivo?

Para avanzar en la respuesta a esas preguntas no alcanza con reconstruir los efectos de las transformaciones estructurales del sistema educativo provocadas en la década de los años 90. Es necesario indagar sobre otros aspectos de la vida institucional que contribuyeron a construir su marca identitaria, esto es, su identidad católica.

### **El colegio San Gabriel: crecimiento y cambios**

El colegio San Gabriel se encuentra ubicado en la zona norte de la ciudad capitalina, una zona residencial cuyo valor fiscal se incrementó considerablemente a partir de la década de los años 90 cuando el gobierno municipal erradicó las villas miseria localizadas a la vera del Río Suquía y loteó esas tierras para la edificación de barrios o complejos habitacionales privados.

Como varias escuelas confesionales católicas de la zona norte, el colegio San Gabriel cuenta con seis hectáreas parqueadas de frondosos y añejos árboles lo que estimula el contacto con la naturaleza y la posibilidad de circular por esos espacios verdes.

Durante mi estadía en la escuela, su arquitectura se modificó al compás de la geografía local. Así como se construían edificios y complejos en el barrio, el colegio construyó aulas, una nueva sala de estar y remodeló áreas del establecimiento que se encontraban en mal estado. Para el año 2013, la escuela se encontraba recientemente pintada de fuertes colores que le daban un toque de modernidad y frescura a sus paredes.

La sala de estar posee grandes ventanales con una extensa panorámica hacia afuera y hacia adentro. Esta sala de estar no se comunica directamente con el resto del establecimiento, hay que salir por una puerta lateral y casi como en un laberinto, recorrer los distintos espacios: a la izquierda la escuela secundaria, de estructura plana, moderna, con un patio interno de cemento. A la derecha un pasillo que conecta con la capilla, biblioteca, escuela primaria y nivel inicial. Esta sección de la escuela es la más antigua, con una arquitectura que rememora los viejos conventos, de pasillos y columnas a los costados, y pisos revestidos de mosaicos calcáreos. Más lejos y casi sin conexión, se encuentra la casa de los Hermanos de la Sagrada Familia, en el centro de una tupida arboleda. En otro costado del predio se encuentran las canchas de fútbol, el salón de gimnasia, la cantina y un gran predio que llega hasta la vera del Río Suquía.

Los alumnos y alumnas del colegio son testigos directos de las transformaciones edilicias. Lisandro y Candela, delegados estudiantiles de cuarto año sección A y sección B lo expresan del siguiente modo:

*Lisandro: Este colegio está creciendo, es muy nuevo este colegio. Por ejemplo, hace cinco años había 200 alumnos y hoy ponele que vienen 500. La primaria tiene dos secciones, entonces es como que va creciendo, antes había seis cursos y ahora hay 12 cursos, tenemos la biblioteca más grande para más chicos, eso también da cuenta que crece.*

*Candela: La biblioteca, ahora está en el primario porque se puede sentar a leer, hay sillones... está muy buena y ahora hicieron un curso allá (señala hacia la derecha).*

*Lisandro: Claro, y eso se nota y... ¿la parte educativa?, mejoró mucho comparado con el año pasado...*

*Candela: Siempre tuvo un buen nivel el cole.*

*Lisandro: Y ahora creció mucho, se hizo el SUM<sup>53</sup>, que es donde se hace teatro y todas esas cosas, eventos, se hizo uno de literatura...*

*SS: ¿Dónde está eso?*

*Candela: Al lado de la cantina.*

*Lisandro: Bueno, después se hizo como una sala de estudio atrás, como un saloncito, muy bueno, porque se sacan las sillas y se hace un salón de conferencias, después reformaron la*

---

<sup>53</sup> Salón de usos múltiples.

*preceptoría, están por cambiar todos los muebles de la preceptoría. La preceptoría antes, era la entrada, era todo de vidrio, ahora es de cemento, de pared. El colegio se está manteniendo (22/06/2010).*

La descripción realizada por Lisandro y Candela da cuenta de los beneficios que esos cambios les otorgan a ellos como estudiantes. Perciben que las mejoras edilicias repercuten en lo académico y tener una biblioteca cómoda resulta beneficioso. Quizás por eso utilizan en reiteradas oportunidades el pronombre *nosotros* para hablar de la escuela.

La directora –Cintia– considera que los cambios edilicios se dieron por *decantación natural*. Los movimientos en el barrio incidieron de manera directa en la escuela y ellos no podían quedar al margen de esa transformación:

*Cintia: Ahora también, necesariamente por los cambios de contextos han tenido que posicionarse de otra manera, es otra la clase social que estamos recibiendo, era un lugar donde venían muchos chicos de la villa.*

*SS: ¿Fue una decisión de la escuela también?*

*Cintia: Fue dándose por decantación natural, se empezó a poblar el barrio, empezaron a venir chicos con mejor posibilidades económicas. Los chicos de la villa, si bien eran una preocupación de la congregación de que los siguiéramos sosteniendo..., la escuela comenzó a ser una encrucijada de barrios, de clases sociales y ellos se empezaron a ir, por más que insistieras..., viste que socialmente se empezó a fragmentar mucho la cuestión, o sea, cuando nosotras éramos chicas, convivíamos más naturalmente, en la actualidad hay cambios, vos tenés recorridos y espacios que ni te tocás, eso comenzó en los años 90 y se agudizó en los últimos años. En esta década, no quedó otra y a su vez nosotros ahora tenemos tres o cuatro chicos de la villa y vos sabés que los tenés por un tiempo porque no tienen el mismo celular que el otro, que la situación no es la misma y se terminan yendo porque no encajan y se van..., y los tenemos becados. Si hay que darles las fotocopias, se las das pero... llega un punto... que hay una violencia social que no les permite seguir, porque entre ellos son diferentes (...) Fijate ahora, las casas del barrio y los autos que vienen a la escuela y..., se hizo más consciente y se saltó de la culpa al cambio, porque también hay una cosa culposa cuando cambió todo; obligadamente el contexto cambió y nosotros tenemos que apuntar a otra cosa y a dar respuesta a otra clase social que tiene otras demandas también (12/12/2010).*

El alto valor fiscal de las tierras en la zona y su creciente demanda, aunados a los apremios económicos de la congregación para mantener el predio, condujeron a que las autoridades de la institución decidieran subarrendar parte del predio para la instalación de canchas de fútbol.

*Al principio –dice el hermano Fernando–, teníamos nueve hectáreas y después una parte está tercerizada y después otra parte se utilizó para ampliar el colegio y darle más espacio. Todo lo demás pertenece a la congregación. Bahh, lo utiliza la congregación.*

*SS: ¿Qué parte tienen tercerizada?*

*HF: Para el lado de la Sagrada Familia, son canchas de fútbol.*

*SS: ¿Se las han querido comprar las inmobiliarias?*

HF: *Sí, siempre y alguna parte habrá que estudiar qué se hace después porque es mucho predio. Nosotros con tener hasta las rejas del edificio nos alcanza y nos sobra pero bueno... veremos cómo se sigue...* (26/08/2011).

Algunos alumnos, docentes y preceptores no recibieron con agrado la noticia. Consideraron que *les quitaba espacio* y que *las políticas de la escuela eran medio raras*. Otros vieron en esa medida un avance de las lógicas economicistas y neoliberales por sobre las pedagógicas y/o educativas pero para la directora el cambio era un hecho y la escuela *no es más lo que fue ni puede seguir siéndolo*. Para ella, *hay un pataleo que tiene que ver mucho con lo afectivo, temores por perder la impronta familiar que a veces traiciona bastante lo técnico*.

La escuela cuenta con una recepcionista –Mercedes– quien parece estar desbordada por las permanentes llamadas telefónicas y la presencia física de padres, profesores y personal externo a la institución. Con tres teléfonos a su disposición y un auricular en su cabeza, atiende a todos y a cada uno, sabe qué tiene que hacer para cada consulta y direcciona al público hacia los distintos puntos de la escuela.

Probablemente, la necesidad de una recepcionista se ligue al crecimiento progresivo de la escuela. Tal como señaló Lisandro, la escuela era relativamente pequeña pero en los últimos tiempos creció considerablemente. Actualmente atiende una población aproximada de 700 alumnos y alumnas. Posee jardín de infantes con salas para niños y niñas de cuatro y cinco años; nivel primario y secundario con Ciclo Básico Unificado y Ciclo de Especialización con orientación en Humanidades:

[...] Su orientación en Humanidades con Orientación en Servicio Social en Salud y Educación, profundiza la perspectiva en el Ciclo de Especialización, de favorecer la adquisición de una mirada crítica sobre la realidad y un posicionamiento frente a ella desde criterios evangélicos [...] <sup>54</sup>

Además de ofrecer los tres niveles obligatorios de la educación argentina, la escuela cuenta con

[...] actividades específicas de pastoral (obligatorias y optativas), Inglés por niveles, gabinete de Informática, gabinete de Físico-Química, acompañamiento Psicopedagógico, y proyectos específicos que acompañan el desarrollo de los alumnos y que atienden a todas sus dimensiones: intelectuales, deportivas, afectivas, volitivas, etc. [...] <sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> Extraído de la página oficial del colegio San Gabriel. Para resguardar su anonimato no incluimos los datos de la página web.

<sup>55</sup> *Ibidem*.



El colegio San Gabriel comenzó a funcionar en el año 1947. En ese entonces “funcionaban unos grados de nivel primario y todo el nivel secundario. A partir de 1967 se completó el nivel primario y más tarde se abrió el Jardín de Infantes”<sup>56</sup>.

Beba, la vicedirectora del nivel medio, recuerda que

*La primaria siempre recibió mujeres pero... eran tan poquitas que se terminaban yendo. Pero, cuando la escuela comenzó con este proyecto de escuela secundaria mixto, entonces las niñas que entraban a la primaria eran un poco más, porque el objetivo era poder seguir y bueno esto se empieza a transformar... (25/08/2009).*

En el año 1991 las autoridades de la escuela tomaron la decisión de convertir a la escuela secundaria en mixta. Así lo relata Beba:

*SS: Contame cómo fue el paso hacia una escuela mixta.*

*Beba: Fue una decisión de la escuela si la abre a los dos sexos o no, fue una decisión de la congregación... Por supuesto que todas las escuelas se hicieron mixtas, salvo dos o tres, con la excepción de Las Escolapias, Santo Tomás, pero el resto se hicieron mixtas y en eso los hermanos y los sacerdotes son más abiertos que las monjas y religiosas y bueno, empezaron y fueron pioneros y muy bien, felices los padres de tener todos sus hijos en la misma escuela, o sea que eso, fue espectacular (25/08/2009).*

Según Cintia, directora de la escuela, la decisión de hacer mixta la escuela secundaria surgió de la misma congregación, de la mano de uno de los hermanos, el hermano José, que estuvo un tiempo relativamente prolongado en el colegio como director general:

*Lo que él dijo en algún momento, que era anormal seguir en una sociedad mixta con escuela solo para varones y que las mujeres equilibraban el comportamiento de los varones y atemperaba ese tipo de cuestiones pero más que nada no tenía sentido seguir con ese tipo de situaciones de varones solos. Pero también fue un movimiento que se fue dando en casi todos lados, sobre todo en la Iglesia, que son bastantes corporativos, empieza a sonar el río y de golpe empezás a ver que tutututu y..., para lo interno nuestro, fue como significativo porque fue él, el hermano José, que por donde iba pasando iba provocando esto, en distintos tiempos porque era por donde pasaba como director (12/12/2010).*

En un país donde las transformaciones estructurales de la sociedad azotaban por doquier, con altas tasas de desocupación, inestabilidad y desconcierto laboral, crecimiento de los grandes centros urbanos, reconfiguración de las familias y una ley de divorcio vigente hacía relativamente poco tiempo, la decisión de transformar la escuela de varones en mixta era casi inevitable e imprescindible.

Probablemente por economía práctica, las familias reclamaban enviar sus hijos a una misma escuela, eso mejoraba la organización doméstica del grupo familiar pero también y

---

<sup>56</sup> Extraído del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

por efecto de transformaciones culturales más amplias<sup>57</sup>, ya no se veía con buenos ojos una educación separada por sexo. Es por ello, quizás, que el gran paso no tuvo mayor resistencia ni por parte de los docentes ni por parte de los padres. Por el contrario, como comentó Beba, *los padres felices, imaginate*<sup>58</sup>.

La presencia de mujeres obligó ineludiblemente a incorporar personal femenino para atender las demandas, problemas y urgencias de las alumnas-adolescentes. Docentes, directivos y alumnos tuvieron que aprender a “comportarse” y a no ser “irrespetuosos”. Fueron, como relata Beba, “*épocas muy bravas*”.

Graciela, una de las preceptoras más jóvenes de la institución, finalizó los estudios secundarios en esa escuela en el año 1993. Conocía muy bien a la institución porque realizó todos sus estudios allí pero también porque participaba del grupo juvenil organizado por los hermanos. Ya egresada, se enteró de que la escuela buscaba preceptoras mujeres, se presentó e ingresó:

*En el año 1995 empezaron a solicitar preceptoras mujeres porque se hizo mixto cuatro años antes y se vio la necesidad de... hasta para controlar los baños de las chicas (...) porque a mí me decían: [-“vos, por si tenés que acompañar a las mujeres”] pero... en ¿qué?, les preguntaba yo [“y... por si alguna se indispone que vos sepas darle una toalla”] (17/06/2009).*

El ingreso de las mujeres significó, entre otras cuestiones, modificar la infraestructura del colegio pero también significó modificar prácticas y discursos que incluyeran al otro género allí presente. Un giro sustancial en las formas de encarar los procesos de escolarización y socialización de las generaciones más jóvenes.

### **Entre la pastoral y el mercado**

Como la mayoría de las congregaciones religiosas, la crisis de reproducción que atraviesa la congregación de los Hermanos de la Sagrada Familia es un hecho irreversible: hay menos vocaciones y pocos hermanos que circulan por los distintos establecimientos de su

---

<sup>57</sup> En ese mismo sentido hubo además, en el cuerpo de profesores, situaciones de divorcios, separaciones, convivencia de parejas, entre otras, que daban cuenta de cómo el pequeño mundo, el privado, se había transformado al compás de los cambios en el gran mundo. De modo inevitable los significantes morales se modificaron en estos nuevos escenarios.

<sup>58</sup> Distinta fue la situación del colegio Monserrat, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, que en el año 1997 y por decisión del Honorable Consejo Superior pasó a ser mixto. La resistencia por parte de docentes, autoridades, alumnos, egresados y padres lo llevó a presentar un recurso de amparo ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación bajo la argumentación de la autonomía de las instituciones educativas, de la tradición y del ejercicio pleno de la libertad para elegir la educación de sus hijos. La Corte Suprema rechazó el recurso de amparo y en el año 1998 ingresaron las primeras mujeres al tradicional colegio preuniversitario. Recordemos que el colegio Monserrat fue creado por los jesuitas en el año 1687 y fue la primera institución destinada a la formación de las elites locales y regionales.

propiedad. Ello dificulta la presencia permanente en un mismo lugar para sostener y consolidar los trabajos pastorales o educativos que otrora realizaban asiduamente.

Las autoridades de la congregación buscan vocaciones pero les resulta difícil sumar voluntades para su propio proyecto pastoral, no solo porque la Iglesia enfrenta su crisis de legitimidad sino porque la vida monacal no atrae a las jóvenes generaciones.

Ante esta difícil situación, que impactaba hacía tiempo sobre la organización del colegio, la sede provincial de la congregación decidió realizar un cambio estructural. Cuenta Cintia, directora del nivel medio del colegio San Gabriel, que a finales de la década de los años 90 los hermanos *buscan una salida a una situación que ya no se podía sostener* y realizan una división legal de bienes con la creación de dos entidades: el Instituto de Vida Consagrada (IVC) y la Asociación de la Sagrada Familia. El IVC *tiene un modo de organización propio de la Iglesia que en la Argentina tiene la autoridad máxima que es el Provincial*<sup>59</sup> *y este Provincial tiene un consejo de cuatro hermanos que sería el organismo de gobierno.* En ese organismo, *definen las cosas propias de los hermanos: el traslado, qué hacen los hermanos y ellos, a su vez, responden a una organización más grande que tiene sede en Roma.* Los hermanos pueden o no formar parte de los colegios pero eso ya depende de las misiones pastorales que la congregación defina para cada momento.

La Asociación de la Sagrada Familia *es totalmente local e incluso –remarca Cintia– esta modalidad solo se ha dado en la Argentina, no está en ningún otro lado y tiene ocho miembros más el cuerpo de los socios*<sup>60</sup>. *Tiene la comisión directiva, un presidente y ocho miembros.* De esta asociación dependen los cinco colegios pertenecientes a la congregación que se encuentran en las localidades de *Tandil, Buenos Aires, Bell Ville y dos en la ciudad de Córdoba.*

A su vez, el colegio tiene una estructura interna que la directora grafica del siguiente modo: *director general quien oficia de representante legal, es la cabeza, es el que se encarga de toda la organización y se encuentra en línea directa con la Asociación.* De allí se desprenden las direcciones de nivel inicial, primario y secundario:

*Cintia: Las direcciones de nivel conforman el nivel directivo, todas son políticas de la escuela y las decisiones macro se toman en esta instancia (Asociación). No se pueden tomar solo, salvo que se delegue y ahí... bueno, ves tema de matrícula, si se amplía el colegio, la decisión de duplicar nace acá y tiene que tener la aprobación de la entidad superior y después están los directores de nivel. Esta sería la estructura (12/12/2010).*

---

<sup>59</sup> La provincia de la congregación incluye a la Argentina y Uruguay.

<sup>60</sup> Los socios son laicos con interés de participar en la Asociación. Están los socios activos con voz y voto y los socios protectores de ingreso más reciente con voz pero sin voto. La Asociación cuenta con alrededor de 50 socios.

Para algunos miembros de la institución, el pasaje de una conducción en manos de hermanos a una gestión en manos de una Asociación laica marcó un antes y un después en la escuela. Para Graciela el antes se registra como una época donde la *congregación iba de la mano con la escuela. Ser Hermano de la Sagrada Familia y no estar en una escuela era como algo impensable. Se tenía al hermano como profesor de filosofía, lo veías en el patio, te daba un mate, te convocaba... Era una escuela-casa. Era un colegio humilde, familiar, donde todos nos conocíamos.* El después, para Graciela (mientras se ríe de sus propias palabras) *suenan como si nos hubieran colonizado:*

*Para nosotros fue como muy crítico... porque ahí se empieza a mirar la escuela de un modo más empresarial. Es decir, se hace un estudio de población, de los barrios aledaños, no sé con certeza cuándo se hizo el estudio... como que un momento hubo malestar de qué está pasando y sentimos que pasamos de la mano de uno y de la mano otro y bueno como que ¡avésennos! Fue raro (17/06/2009).*

Graciela tiene una historia particular, fue alumna del colegio, participó del grupo juvenil que promovían los hermanos y luego, una vez egresada, trabaja como preceptora. Ella reconoce que su mirada es subjetiva y entiende que su palabra está cargada de emoción:

*Yo me hago cargo que también lo viví, por ahí la gente que venía, los profes que daban clases, obviamente lo han vivido de otra manera. Nosotros, que estábamos mucho en el cole, tenemos una historia en el cole, para nosotros fue como re brusco por el cambio de perspectiva. En lo discursivo..., fantástico, seguíamos coincidiendo en las aspiraciones que la escuela pretendía ser y todo pero en lo concreto... qué sé yo... se hace este estudio de población y qué sé yo, para que la escuela pueda aspirar a un sector social más pudiente... porque acá, se empezaron a hacer barrios nuevos, cerrados, bueno, con gente de mayor poder adquisitivo, entonces se incrementan las cuotas. Nosotros tenemos subvención de la provincia, uyyy hablo de nosotros... (Risas) (17/09/2009).*

Pepe, otro de los preceptores del colegio y uno de los referentes más antiguo de la catequesis realizada por los hermanos de la Congregación, advierte –al igual que Graciela– los cambios. Con cierta nostalgia evoca aquellos momentos felices:

*Yo me fui de la coordinación de la catequesis, yo dije: “yo me voy antes de que me bajen”, no porque yo hiciera mal las cosas sino porque le salía plata al colegio y hoy por hoy no te van a plantear un cargo con tantas horas, te van a dar diez horas con suerte... a cambio, cuando yo me fui, pusieron un grupo de gente a reflexionar, hacen un proyecto para reflexionar, y están reflexionando, hace dos años que están reflexionando, cuando presentan un proyecto, bueno este... queremos, nos parece que la persona que esté a cargo del proyecto tiene que tener ocho horas cátedra y no lo contrataron, o sea, el cole le hace la devolución, primero pone gente a reflexionar y después... y ahora quieren la modalidad del contrato, entonces en el fondo todo tiene que ver con la plata. El año pasado, como subió tanto la cuota, para acompañar a las familias, no vamos a hacer campamento pero en el primario se mantuvieron y a la secundaria se la sacaron (...) Hay gente que sufre mucho esto, a mí ya no me duele porque yo me abrí de la pastoral y me tengo que abrir del todo pero, en realidad*

*me duele por mis hijos que yo quisiera que tengan algo mejor y veo que desde el cole no hay un interés en este ámbito (tose y agrega “no es que me esté emocionando”) (15/05/2009).*

Para Pepe, los cambios se relacionan *con la plata*: de diez horas destinadas a la catequesis en la escuela, se pasa a ocho horas; se aumenta la cuota mensual para los alumnos; se quitan los campamentos para estudiantes de secundaria y aparece la modalidad del docente contratado. Son cambios de orden económico y eso le duele porque pareciera leer que la lógica mercantilista se impone a las iniciativas o propuestas de formación pastoral.

Por trabajo pastoral, Pepe incluye el trabajo con *jóvenes, catequesis*, conocimiento del *evangelio, educación en valores*. Considera que el objetivo es *conocer a Jesús y que los alumnas y alumnos adhieran*. Se trata de *provocar la fe en los chicos*<sup>61</sup>. Para Pepe, *la pastoral no es una prioridad en el colegio*:

*Cuando empecé en la pastoral, hacía yo los campamentos y después pasó a educación física, qué sé yo, me parece que hubo un tiempo en que había..., estaba la idea de que la escuela para los chicos... que la escuela no terminase a la una sino que se pudiera encontrar alternativas, taller de algo, de lo otro. Pero, después te das cuenta que si el taller no da gaita (dinero) no le interesa a la escuela, entonces... es como que hay una puja entre el interés económico y el interés pastoral... (15/05/2009).*

En cambio Cintia, la directora, considera que el pasaje de una gestión de manos de los hermanos a una en manos de laicos no reviste demasiada importancia, habida cuenta que era una situación insostenible tanto económica como vocacionalmente:

*Yo no sé cuánto impacto tuvo, yo creo que lo que sí causa más impacto es el retiro progresivo de los hermanos pero que no tiene que ver con esto, tiene que ver con que cada vez son menos, digo, y creo que en algún punto la asociación surge fruto de esto, fue una salida a una situación que ya no podían sostener (...) Entonces, acá se fueron retirando y ésta es la casa de formación, entonces los que se iniciaban estaban mucho en las escuelas y de golpe empiezan a no estar porque eran menos y por esto, porque no querían estar o los que formaban tenían más la idea de que tenían que estar en otro lado, este... y bueno ahí es donde empiezan a no estar (...) de a poco se fueron retirando de esos espacios y los fueron ocupando los otros y está ese mito, esa nostalgia de los hermanos... en los más antiguos, profesores y preceptores (...) (12/12/2010).*

La vicedirectora, en consonancia con la directora, asume los riesgos del cambio y mira hacia adelante, en especial porque desde su rol y función necesita resolver la vida cotidiana de la escuela tanto en sus aspectos pedagógicos como administrativos. Una escuela es una escuela y los hermanos son los hermanos.

---

<sup>61</sup> Recordemos, como expresamos en el Capítulo Dos, que para Hunter la pedagogía pastoral, heredada del cristianismo, no es solo el aprendizaje del evangelio y adhesión a sus preceptos sino “formar individuos que se comportaran como personas autoreflexivas que se gobernaban a sí mismas” (1998, 83).

*El tema del paso a la entidad societaria, la entidad propietaria que es la Asociación fue complicado y todavía es complicado, en este sentido, que no se entiende mucho y, a pesar que se ha tratado de explicar varias veces y que se presentó la Asociación, algunos docentes lo tenemos bien claro y tratamos de llevarlo vox populi a todos, pero la gente sigue pensando que es de los hermanos y sí, los hermanos tienen mucha injerencia pero no son los dueños de la escuela, la escuela tiene una entidad propietaria diferente y lo que más cuesta es separar las cosas. Separar que el terreno de los hermanos es de los hermanos y la escuela tiene su terreno propio y los hermanos no tienen por qué cedernos el terreno porque los hermanos son aparte, entonces eso, cuesta muchísimo, ese entendimiento que no tienen por qué, es como si te pidiéramos que regalaran parte de tu terreno de tu casa cuando no es así. Eso cuesta entender, pero es un camino que se va haciendo (25/08/2009).*

Los que conocieron y vivieron el antes de la institución, estructuraron sus experiencias escolares bajo otra matriz de cultura institucional donde se fundían en una misma cosa las actividades curriculares, el *grupo juvenil* y el *trabajo pastoral*. Ellos traen al presente esas experiencias que chocan con un ahora que presenta parámetros diferentes para valorar y decidir sobre el rumbo colectivo.

En el ahora, los hermanos, la pastoral y las actividades religiosas adquieren otro significado. No se desconoce su legado, ni tampoco se reniega de la condición religiosa de la escuela pero, en el marco de las políticas neoliberales que tuvieron lugar en la década de los años 90, lo *empresarial* impuso su lógica para valorar y decidir otro orden social y por efecto otro orden escolar. La lógica *mercantil* reconfiguró los sentidos de las experiencias educativas y donde más se advierte es en la relación con los alumnos.

Los alumnos y alumnas tienen escaso conocimiento de ese pasado reciente y prácticamente no tienen contacto con los hermanos de la congregación. Ellos no están y las actividades pastorales como campamentos, acantonamientos o retiros espirituales la realizan, según Pepe, *los profesores de educación física* con ayuda de algunos *preceptores* que le incorporan otros matices.

*Cintia: Los chicos no tienen contacto, los que nosotros tenemos ahora, casi ni los ven a los hermanos que es la gran paradoja digamos, qué sé yo... la idea nuestra es que es importante que estén en la escuela para que los chicos los vean, si no establecen mínimamente un vínculo con alguien que está pensando la vida de otra manera, no hay forma que se pregunten nada, pero por ahí ven la teoría y es la cuestión de lo vincular que no lo están dimensionando pero... a los chicos le hablás de los hermanos y es como si les hablara de los ángeles, no sé, qué sé yo... No tiene mucho asidero, salvo alguno que aterriza de vez en cuando, saben que están pero muy bien qué hacen, de qué viven, cómo viven, para qué viven, no saben (12/12/2010).*

Mónica, profesora de Formación Cristiana, relata que en el colegio se *hacía una jornada que se llamaba Encuentro con Cristo hasta el mediodía y si eras muy arriesgada lo hacías hasta la tarde y lo que hacían los chicos con los profesores de educación física, eran los*

*campamentos pero desde la formación cristiana solamente las jornadas al mediodía. Con estas palabras ella marca y observa diferencias con otras escuelas confesionales católicas donde la actividad pastoral y la formación cristiana ocupa más espacio curricular y extra curricular.*

Pero los cambios estructurales no se logran instituir si no existe –dice Bourdieu– una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras cognitivas como una suerte de acompañamiento entre las divisiones objetivas del mundo social y los principios de visión y división que los agentes aplican a ese mundo social. En efecto, las autoridades de la escuela San Gabriel modificaron la estructura organizativa y administrativa del colegio en correspondencia con una concepción del cristianismo –y de la sociedad– que le da su fundamento.

Para Cintia, *los hermanos como congregación es una institución más bien abierta y los laicos que se sumaron a los hermanos no son de la línea más retrógrada de la Iglesia.*

*Como que... hay cuestiones... que yo sé que la Iglesia acá me dice que los chicos no usen forro pero yo no les puedo decir de ninguna manera y esto, los frailes lo saben claramente, pero ellos ni siquiera lo piden y en este tipo de cuestiones también han tenido una actitud más abierta de delegación a los que hoy estamos a cargo, que también el eje va pasando por otras cuestiones que no tiene que ver con estas cosas... bueno, la educación sexual ahora, le daremos el tinte como le hemos dado siempre, evaluando qué mensaje uno puede dar para no ir tan en contra con la normativa de la Iglesia pero hay cosas que vos no la podés sostener y ellos, los hermanos, no molestan porque... bueno, no son cerrados en ciertas cuestiones, de hecho, yo cuando concurso para la dirección de acá, me acababa de separar, estaba en proceso de divorcio, o sea, si ellos hubieran mantenido una posición cerrada, no estaría acá, entonces (...) La cosa está puesta en la producción y en lo que la persona da, no en estas cuestiones (...) (12/12/2010).*

Que los frailes no repararan en su separación y posterior divorcio fue para ella la prueba de fuego que le permitió entender que no tenían una posición cristiana dogmática. Esa misma actitud puede leerse con respecto a la incorporación de Mónica como profesora de Formación Cristiana. Mónica es una joven profesora –exmonja– que antes de trabajar como docente en el colegio, se consagró a la vida religiosa en la congregación de Las Adoratrices. Después de once años, y con ayuda de una terapia psicoanalítica, abandonó la vida religiosa por considerar que la congregación era *una institución reglada, con una estructura pautada:*

*Vos podés calcular una trayectoria vital más o menos dentro de cierto cauce y vos sabés que va a ser así y eso me doy cuenta de que por mi forma de ser había muchas cosas que yo empezaba a desencajar, en los últimos años me sentía mucho mejor con la gente que trabajaba afuera del colegio que con la comunidad religiosa (25/06/2009).*

Pero la escuela San Gabriel, lejos de encontrar en Mónica una amenaza a la formación cristiana de niños y jóvenes, la incorpora en el núcleo mismo de la formación religiosa, esto es, al espacio curricular de Formación Cristiana.

La presencia de Mónica con su historia, trayectoria y concepción acerca del cristianismo en general y de la religión católica en particular, también da cuenta de cómo las transformaciones de la escuela no ocurren solo en el plano de la exterioridad institucional sino también en las estructuras cognitivas que instalan otro modo de comprender y percibir la fe. Para afirmar y reafirmar esta posición, Pepe señala: *“toda pastoral en la escuela está bien, no hace falta explicitar el evangelio para vivir acorde a él, todos somos agentes, no solo el catequista sino el profe, el celador”*.

### **Lo urgente le gana a lo importante**

Sin embargo, aquello que parece la fortaleza de la institución como es su apertura a otros modos de entender y practicar la fe católica, también es su talón de Aquiles. Con el crecimiento demográfico de la escuela a partir de la década de los años 90, llegaron las urgencias, la falta de tiempo y el desborde burocrático. El tiempo se volvió un bien escaso y el trabajo pedagógico se sostiene en los ratos que la urgencia descansa. Al respecto Beba, la vicedirectora, comenta:

*Beba: Como decimos con Cintia, cada día, lo que tenés planificado para hacer, lo urgente te apabulla...*

*SS: ¿Y qué es lo más urgente?*

*Beba: Te digo tres cosas que este año que yo las venía viendo como profe pero bueno, ahora estás metida. Lo primero ausentismo docente, es impresionante, ayer había cuatro cursos sin docentes.*

*SS: ¿Y las razones?*

*Beba: Están todas justificadas, enfermedad, enfermedad familiar, alguna vez razón particular porque tenés que hacer un trámite y solo lo podés hacer por la mañana, están todas justificadas pero se van sumando de tal manera que vos hablás con los directivos de todas las escuelas y es uno de los problemas de esta época. A nivel de secundario es muy difícil cubrirlos porque en la primaria por ahí tienen algunas maestras que están anotadas entonces la llaman pero es un día para un grado, pero, para nosotros, es sumamente difícil y eso genera mucho desorden, le das la oportunidad a los chicos para que tengan indisciplina y yo en eso me meto mucho porque me gusta que las horas libres se aprovechen. La demanda de los papás también, está bien, los profesores tienen derecho a faltar pero ¿el tiempo de mis hijos?, ¿el tiempo que se pierde?, están ahí sentados. Estamos tratando que los docentes le dejen tareas pero hay que hacérselas hacer, va el preceptor pero, por ahí no le dan bolilla entonces va uno, les dicen que se las entregue, que esto y lo otro, entonces bueno, así las cosas más o menos... pero bueno, ayer por ejemplo yo, de lo mío, no hice nada (...) Lo urgente le gana a lo importante. Hay un montón de cosas que dejás de hacer (25/08/2009).*



De las tres cosas solo menciona una relacionada con el ausentismo docente. *Lo urgente le gana a lo importante* comenta mientras llaman por teléfono y golpean la puerta de su oficina cuando intenta concentrarse en la entrevista. Lo imprevisto y la prisa para actuar con celeridad son marcas que dejaron los 90 en las instituciones educativas.

En un texto de Maldonado y mi autoría (2009), titulado “Contingencias y desencuentros: una protesta de estudiantes secundarios” analizamos el lugar que ocupa la contingencia y urgencia en las prácticas escolares. En esa oportunidad planteábamos:

Este es un problema que cotidianamente enfrentan las escuelas secundarias cordobesas y que en esta escuela<sup>62</sup> se acentúa y forma parte de su rutina. Las ausencias de docentes bajo distintos tipos de justificación, traen aparejadas una serie de efectos sobre la organización institucional que trascienden el problema de tipo administrativo - pedagógico que ello suscita (...). Cada día se organiza ad hoc, la planificación se hace sobre la marcha, según lo marque la urgencia del momento: quién faltó, quién puede cubrirlo, cómo se reorganiza el calendario.

Evidentemente esto genera un trabajo extra a nivel institucional que interfiere y empantana todo esfuerzo de planificación a mediano y largo plazo, sin embargo las instituciones educativas con el correr del tiempo, han ido naturalizando y salvando las urgencias de este tipo, cuyos costos –observables y cuantificables algunos, invisibles otros–, van tallando silenciosamente formas de estar y permanecer en la escuela, tanto a nivel directivo y docente como a nivel de los alumnos (2009, 229).

Por entonces señalábamos cómo las escuelas públicas quedaban atrapadas en una lógica de accionar donde la contingencia se torna disposición y la eventualidad parte natural del estar en la escuela cuyo resultado institucional se ligaba a la inercia en vez del análisis y la definición de políticas racionales.

Sin desconocer las diferencias entre la realidad descrita de aquella escuela pública con sus características particulares y la realidad del colegio San Gabriel, cuya estructura organizativa puede soportar los vaivenes del día a día escolar, resulta sorprendente que en estos colegios se encuentren similares problemas en relación con la vorágine de tareas administrativo-burocráticas y fundamentalmente con las demandas de alumnos, alumnas y padres que llegan ahí como espacio donde canalizar sus problemas personales.

Comenta Cintia:

*Hay algunas situaciones que llegan acá y según cómo venga la mano yo intervengo o le hago el apoyo al que está en la trinchera y tenemos los ojos abiertos, entonces tenés, por ejemplo, este año un chico que se quería suicidar, ves la situación, hablás con el papá, fuimos a la*

---

<sup>62</sup> En referencia a la escuela pública, mixta y socialmente heterogénea donde se llevaba adelante el trabajo de campo.

*casa, hablamos con él porque no quería volver a la escuela entonces bueno, finalmente logramos que volviera, que se fuera insertando en sus tiempos y a su manera. Ahí fue un trabajo de acompañamiento institucional bueno, de decirle a los docentes que no le tomen evaluación, denle tiempo, que pueda ir al psiquiatra, acordamos todo un trabajo y yo lo sostuve institucionalmente sin que los docentes supieran que el problema había sido ese. Él necesitaba que yo lo preservara y bueno, el chico terminó el año bien (...) Pero, lo que a mí me llama la atención, que no sé si se da en todos lados, hace dos años, vino una compañera de una chica llorando que por favor la fuera a buscar al baño porque había sido abusada por un compañero en su casa, era una cuestión absolutamente privada, que no pasó en la escuela, y bueno, a mí me llevó tres meses de laburo con los chicos, la familia y con el curso porque son cosas que no las podés dejar pasar y decir “ahh, no, no pasó en la escuela” porque estaba metido en la escuela, entonces si está explotando acá es porque el chico necesita que vos hagas algo.*

*SS: Y los padres, ¿responden a tus intervenciones como directora?*

*Cintia: En este caso del abuso pretendían una intervención que no me correspondía, tuve que pelear mucho para decir que a mí no me corresponde, estoy acá porque el chico está sufriendo y esto tiene efectos en la escuela pero yo voy a trabajar en la escuela lo que le corresponde a la escuela, en esto sí he ido aprendiendo con los años a poner límites de lo que te corresponde y sí he trabajado mucho con la gente que uno puede escuchar mucho y que hay cosas que las tienen que preservar en la intimidad del chico que no es cuestión de estar hablándolo en la sala de profes... (12/12/2010).*

Dramas, conflictos, problemas, etc., afloran en la escuela y exigen ocuparse no solo por gestos humanitarios sino porque están ahí, a flor de piel. Pareciera que las múltiples demandas de padres, alumnos, docentes, administrativos, supervisores y personal jerárquico, cada una de ellas planteada de manera única, urgente y de rápida solución son signos (¿síntomas?) de una época marcada por el apuro y la soberanía del bien individual por sobre el colectivo.

Mónica que viene de habitar instituciones cuyo paso del tiempo parece nunca suceder, advierte que la escuela queda atrapada en cuestiones informativas y se resta tiempo y espacio a discusiones para ella más importantes y trascendentales:

*Mónica: Lo que pasa es que son muy escasos en los últimos dos años, los espacios de diálogos institucionales, digamos, donde todos podemos volcar están siendo escasos...*

*SS: ¿Qué es lo que les insume el tiempo?*

*Mónica: Es más lo informativo, hacer una lectura de cosas, puntualizar, volver sobre la disciplina, el reglamento, el uniforme, bueno, se centra bastante ahí la discusión, me cansa bastante esas discusiones y se deja poco tiempo para otras cuestiones como problemáticas curriculares, problemáticas de los adolescentes, o a veces reuniones específicas para tratar sobre algún chico, un chico puntualmente que ha llegado al tope de las amonestaciones pero son las mínimas (25/06/2009).*

Esta escuela participa activamente en la construcción más igualitaria entre varones y mujeres y brega por una educación religiosa moderna (cuyo ápice pareciera estar más cerca de entenderla como experiencia sentimental personal) acorde a los estilos de vida

juveniles, pero con la modernización se acoplaron otros valores como la supremacía del individuo y la premura por la resolución de conflictos y problemas individuales que en poco se parece al mancomunado trabajo colectivo que la pastoral y el colegio realizaron hasta no hace mucho tiempo.

### **Cierre de capítulo. Desafíos y encrucijadas de las escuelas**

Hasta aquí, hemos presentado algunos aspectos de la vida institucional de las escuelas Virgen María y San Gabriel. Ambas escuelas tienen en común que son privadas, confesionales católicas y cuentan con subsidio estatal para el pago de los salarios docentes, lo que significa que la organización curricular y los contenidos son fijados por el Estado.

La implementación de la Ley Federal de Educación significó un antes y un después en el sistema educativo argentino. Esa ley y su concomitante adecuación provincial condujeron a una profunda transformación institucional en la que las escuelas se vieron obligadas a modificar sus contenidos curriculares pero fundamentalmente a modificar su propia estructura organizativa bajo otro paradigma que desplazó –como señaló en esos años Tiramonti– “la preocupación de la formación ciudadana asociada a la participación por la formación para la competitividad, el nuevo imperativo de la época” (en Abratte 2007, 262-263).

Las escuelas confesionales católicas no estuvieron excluidas de tales modificaciones, por el contrario, y a diferencia de cambios anteriores, estas transformaciones socavaron su propia fortaleza porque tocaron sus intereses al ser el Estado provincial y nacional quien centralizó la planificación de todo el sistema. De ese modo, la Iglesia vio debilitada su incidencia política en la toma de decisiones, en la protección de sus escuelas y fundamentalmente en su modo de entender y encarar la acción pedagógica y evangelizadora<sup>63</sup>.

Los nuevos discursos pedagógicos sorprendieron a unos y a otros. Como indicó Tiramonti, a partir de la década de los años 90 se

---

<sup>63</sup> Cfr. Capítulo Dos. Con motivo del descontento que provocó la aprobación e implementación de la Ley Provincial de Educación 8525/95, en agosto de 1996 se realizó una manifestación donde participaron 40.000 personas, entre ellas docentes, estudiantes y autoridades de las escuelas católicas que protestaron sobre “las regulaciones estatales de la oferta, los anuncios sobre la imposibilidad de superponer especialidades del Nivel Medio entre escuelas oficiales y privadas y los posibles cierres de los Institutos Superiores que produjeron una fuerte oposición desde la cúpula eclesiástica y el CONSUDEC. Los obispos denunciaron un avasallamiento del gobierno y difundieron un comunicado en el que solicitaban al gobernador que detuviera la implementación de la transformación educativa” (Abratte 2007, 281).

[...] re significaron las antiguas habilidades que la escuela debía desarrollar en sus alumnos y se reemplazaron por modernas competencias que tenían la ventaja de ser reversibles: servían tanto para competir en el mercado de trabajo como para un ejercicio ciudadano que ya no se resolvía en la participación en la esfera pública, sino en la libertad de desplazamiento por el mundo globalizado y la red informática [...] (en Abratte 2007, 262-263).

Con marcadas diferencias entre ellas, cada una se reacomodó a los nuevos requerimientos educativos y culturales de la época como pudo según sus posibilidades y limitaciones. Algunos docentes y directivos del colegio Virgen María consideraron que las transformaciones provocaron una educación *light, superficial*, vacía de contenido; sin embargo, cuenta con una solidez pedagógica e institucional que le permite batallar contra la “liviandad” o “fluidez” curricular. Ahora bien, donde no puede detener la nueva cadena de significantes es en relación con la pérdida de identidad católica. Ese es un núcleo crítico que si bien está presente en la Iglesia hace varias décadas, en los últimos años y por efecto de las transformaciones culturales, devino un problema de difícil resolución para ellos.

Es interesante observar aquí cómo esta escuela católica, pequeña y de formación exclusiva para niñas y mujeres adolescentes, desde la década de los años 90 tuvo que salir a competir con el resto de las instituciones educativas privadas laicas que prometían una educación integral y moderna para los niños y jóvenes. La competencia, que no era parte ni de su discurso ni de la práctica pedagógica (mucho menos de su ideario educativo basado en la Piedad y Letras), se instaló en la cultura escolar y constituyó subjetividades de jóvenes y adultos. En ese marco, el colegio se debate entre el apego a la tradición católica que le otorga identidad o una versión más “flexible” —o menos ortodoxa como señalaba Susana— de esa tradición aun bajo la amenaza de dejar de ser lo que eran.

En los Capítulos Uno y Dos hemos visto que la relación de la Iglesia católica con el capitalismo y la modernidad fue compleja, con variados matices según la época y el lugar. En la Argentina —y en Córdoba particularmente—, la Iglesia mantuvo una fuerte oposición al ingreso de ideas modernas y progresistas ya sea a través del control religioso de las instituciones políticas o a través de la política de inculcación de hábitos, prácticas y creencias, cinceladas de pautas y moral católica.

Probablemente el dilema señalado por Susana se inscriba en esta larga disputa que ya había sido señalada en el siglo XIX por Sarmiento y reeditada en casi todo el siglo XX. Pero suponer que los actuales dilemas o conflictos son una réplica de aquella discusión sería ignorar el lugar de los sujetos y las particularidades de la coyuntura histórica. La diferencia —inérita— con otros períodos históricos, en los que el peso de la Iglesia se hacía sentir, en

parte, porque sus valores no fueron cuestionados, reside en que la cultura neoliberal invadió todos los interregnos sociales convirtiéndose ella en un nuevo fetiche para adorar.

Después de la caída del muro de Berlín (como expresión del derrumbe del comunismo), el progresivo avance de la secularización social, aunado a la crisis externa e interna de legitimidad simbólica de la Iglesia, el capitalismo no encontró barrera para su expansión, a pesar de los esfuerzos y luchas colectivas por oponerse.

A propósito de esos cambios, Deleuze en un texto titulado “Pos scriptum sobre las sociedades de control” habla del pasaje de la sociedad del disciplinamiento a la sociedad del control para dar cuenta de las últimas transformaciones en el sistema capitalista. Uno de los indicadores que considera en su análisis es el pasaje de la lógica fabril hacia la empresarial:

[...] en una sociedad de control, la empresa ha reemplazado a la fábrica, y la empresa es un alma, un gas. Sin duda la fábrica ya conocía el sistema de primas, pero la empresa se esfuerza más profundamente por imponer una modulación de cada salario, en estados de perpetua metastabilidad que pasan por desafíos, concursos y coloquios extremadamente cómicos (...) La fábrica constituía a los individuos en cuerpos, por la doble ventaja del patrón que vigilaba a cada elemento en la masa, y de los sindicatos que movilizaban una masa de resistencia; pero la empresa no cesa de introducir una rivalidad inexplicable como sana emulación, excelente motivación que opone a los individuos entre ellos y atraviesa a cada uno, dividiéndolo en sí mismo. El principio modular del salario al mérito no ha dejado de tentar a la propia educación nacional: en efecto, así como la empresa reemplaza a la fábrica, la formación permanente tiende a reemplazar a la escuela, y la evaluación continua al examen. Lo cual constituye el medio más seguro para librar la escuela a la empresa [...] (1999, 107).

Esta reflexión de Deleuze es interesante para inscribir el debate o dilema de la escuela Virgen María en un debate más amplio que tiene como protagonista central no una escuela particular sino un sistema de configuraciones y relaciones sociales que se encuentran en proceso de metamorfosis. Desde esta concepción, el neoliberalismo –como versión intensificada del capitalismo– instaló la lógica empresarial como formato de las relaciones donde los individuos se relacionan entre sí de manera flexible, etérea; son relaciones de corta duración, volátiles, que pueden cambiar rápidamente sin afincarse en ninguna parte.

Distinta es la situación del colegio San Gabriel o distinta es la manera de encarar las transformaciones. Para ellos los cambios suceden, se dan por decantación natural. Son parte de un proceso que ocurre sin que los provoque alguien en particular. Se trata en todo caso de saber qué hacer en el momento adecuado.

Bajo esta lógica, la escuela participa de los cambios culturales que incluyen además otras alternativas para expresar la fe católica. Tanto las autoridades laicas como las religiosas reconocen cambios epocales y su propuesta pedagógica como evangelizadora no puede ni debe quedar al margen. Sobre ello, pareciera no haber conflictos sino más bien acuerdos y consensos. Donde se manifiesta un malestar latente entre unos y otros es acerca del pasado que vuelve al presente como estado configurativo y añoranza de lo que ya no se tiene.

Los que conocieron y vivieron el antes de la institución estructuraron sus experiencias escolares bajo otra matriz de cultura institucional en la que se fundían en una misma cosa las actividades curriculares, el *grupo juvenil* y el *trabajo pastoral*. Ellos traen esos recuerdos que chocan con un presente de diferentes parámetros para valorar y decidir sobre el rumbo colectivo.

Para otros en cambio, los hermanos, la pastoral y las actividades religiosas adquieren nuevo significado. No se desconoce su legado, ni tampoco se reniega de la condición religiosa de la escuela pero en el marco de las políticas neoliberales que tuvieron lugar en la década de los años 90, aunado a la crisis de vocaciones que atraviesan todas las congregaciones aunque muy especialmente la de los hermanos, consideran que la transformación es un hecho irreversible.

Inscriptos en una tradición menos dogmática de la Iglesia (aunque no necesariamente tercermundista), los actores institucionales del colegio San Gabriel se reacomodan a los nuevos tiempos a costa de resignar su pasado y legado. Para los docentes y directivos que adhieren a los cambios, se trata de no sentir *culpa* para dar el *salto*.

Para los que cuestionan las transformaciones y reivindican el anterior estilo de trabajo, se trata de la intromisión de una lógica *empresarial* que impuso otro orden escolar en el que las propuestas y proyectos quedan tercerizados y se desconoce el responsable último (o primero) de las decisiones. Para ellos, la lógica *mercantil* reconfiguró las prácticas institucionales y esa sensación se traduce en un *acá ya no se puede hacer nada*.

Lo humano y lo empresarial parecen no llevarse muy bien. Sabemos que en el ámbito educativo lo empresarial es un concepto mal visto en especial para aquellos que defienden la educación como un bien público y el acceso al conocimiento como un derecho de todos. Pero en el ámbito de la educación religiosa LO empresarial adquiere otra dimensión al actualizar la histórica lucha contra el capitalismo, la modernidad y el individualismo.

Ocuparse de los otros es uno de los preceptos claves en la moral cristiana, se trate del prójimo, la colectividad, la clase, la patria. El no egoísmo es una de las virtudes más exaltadas en la doctrina cristiana y el poder empresarial viene justamente a corromper ese principio medular. ¿Cómo hacer frente a este otro cambio sumergido en las profundidades del sujeto que desplaza la preocupación por el otro a la ocupación de sí mismo?<sup>64</sup>

La culpa. En el sentido común, la culpa o el sentimiento de culpa posee una carga negativa que invoca ese costado del sujeto inseguro, poco proclive a superarlas, atento a la mirada y reconocimiento del otro. Freud en *El malestar de la cultura* (1930) expone una lectura más compleja del sentimiento de culpa y considera que su origen se encuentra en “la expresión de conflicto de ambivalencia, de la lucha eterna entre el Eros y la pulsión de destrucción o de muerte”.

Para Freud, el conflicto deviene de la difícil posición que un hijo tiene con respecto a su padre, del conflicto entre el yo y el súper yo (el lugar de lo Ideal con quien se ha identificado). El sentimiento de culpa de la humanidad desciende del complejo de Edipo y se adquirió por el parricidio cometido por el hijo: la culpa por haber matado (incumplido, desobedecido o traicionado) al padre es la ficción indispensable para la construcción del lazo social (Freud 1930).

Esta breve mención a los aportes de Freud sobre la culpa es interesante porque arroja luz para pensar de otro modo las tensiones o disputas entre el personal jerárquico, docentes y preceptores del colegio San Gabriel sobre las últimas transformaciones. A modo de hipótesis, es probable que quienes las cuestionan encuentren allí el significante paterno de su estructuración simbólica, que entra en conflicto con los nuevos significantes puestos en juego al instalar nuevamente la pregunta por quién es el padre.

Ya sea a través del sentimiento de culpa, el temor a la pérdida de identidad o la amenaza al abandono de la tradición, lo que parece emerger es el grave problema que enfrenta la Iglesia católica no como actor político –cuya presencia en la toma de decisiones aun sigue siendo relevante– sino como constructor de sentidos acerca de la existencia real: la noción

---

<sup>64</sup> Al respecto, Foucault (2000) hace una lectura interesante sobre cómo en la historia de occidente se pasó de una concepción positiva de la *inquietud de sí mismo* (*epimeleia heautou*) hacia otro negativo de la expresión “ocuparse de sí mismo”. Según la perspectiva del autor, este trabajo milenario de transformar un principio positivo en negativo no es exclusivo de la moral cristiana; la moral moderna fue copartícipe de esta empresa a través del “... precepto ético más general del no egoísmo, sea con la forma cristiana de una obligación a renunciar a sí mismo, sea con la forma “moderna” de una obligación para con los otros, ya se trate del prójimo, la colectividad, la clase, la patria, etc. Por tanto el cristianismo y el mundo moderno fundaron todos estos temas, todos estos códigos del rigor moral, en una moral del no egoísmo...”.

de autoridad, Padre, fe, evangelio, cristiano, etc., se encuentran cuestionadas en su modo más radical. Esto es, en su carácter de experiencia vivida.

En ambos colegios se advierte una trama gestada después de la década de los años 90, provocada por las políticas neoliberales que trasmutaron los sentidos y significados de antiguas e históricas tramas educativas y culturales, cuyos efectos parecen difíciles de revertir.

Pero las instituciones educativas no están solas en la tarea de escolarizar y socializar a sus alumnos y alumnas. Están los mismos jóvenes que construyen de manera activa sus trayectorias sociales y educativas y también se encuentran los padres y las madres quienes, inscriptos en un sector de clase, tienen sus propios dilemas en la lógica de la reproducción social, en la que la educación de sus hijos e hijas ocupa un lugar sustancial. ¿Quiénes son?, ¿qué piensan de la escolaridad de sus hijos?, ¿cómo intervienen?, ¿cómo acompañan?, ¿qué esperan? etc., son preguntas que desarrollaremos en el siguiente capítulo.



## Capítulo Cuatro

### Tradiciones, herencias y apuestas: El lugar de padres y madres en la socialización y escolarización de sus hijos e hijas

Cerramos el capítulo anterior con la invitación a incursionar en otro espacio social donde tiene lugar la socialización de las jóvenes generaciones y donde se construye la matriz sobre la escolaridad de los adolescentes; esto es, los grupos familiares.

La decisión de incluir un capítulo dedicado a analizar el universo familiar de los protagonistas de este trabajo responde al principio teórico de entender que los adolescentes –como cualquier sujeto social– no son individuos aislados cuyos comportamientos pudieran definirse por sí mismos como si fueran una categoría con propiedades específicas, sino individuos que, en su condición de ser social, están insertos en complejas tramas de relaciones y vínculos.

Los y las adolescentes pertenecen a grupos sociales, cuentan con historias propias y heredadas, recrean y modifican condiciones de vida, se ubican en una red de temporalidades y espacialidades que los contiene y define como parte de un conjunto de individuos ligados entre sí. En esa trama de relaciones, la familia ocupa un lugar clave en los procesos de socialización y escolarización, en parte por su responsabilidad jurídica con los hijos menores de edad<sup>65</sup> y en parte por su indelegable función en la reproducción social.

---

<sup>65</sup> En el actual proyecto de modificación del Código Civil y Comercial que ya cuenta con media sanción de la Honorable Cámara de Senadores de la República Argentina (noviembre del 2013), se estipula que los individuos son considerados menores hasta la edad de los 18 años. A partir de los 16 años se los considera adultos “para las decisiones atinentes al cuidado de su propio cuerpo”. Cito textualmente el artículo que compete a la responsabilidad parental:

Proyecto de Código Civil y Comercial de la Nación. Título VII. Capítulo 3 **Deberes y derechos de los progenitores. Reglas generales.**

ARTÍCULO 646.- **Enumeración.** Son deberes de los progenitores:

a) cuidar del hijo, convivir con él, prestarle alimentos y educarlo; b) considerar las necesidades específicas del hijo según sus características psicofísicas, aptitudes y desarrollo madurativo; c) respetar el derecho del niño y adolescente a ser oído y a participar en su proceso educativo, así como en todo lo referente a sus derechos personalísimos; d) prestar orientación y dirección al hijo para el ejercicio y efectividad de sus derechos; e) respetar y facilitar el derecho del hijo a mantener relaciones personales con abuelos, otros parientes o personas con las cuales tenga un vínculo afectivo; f) representarlo y administrar el patrimonio del hijo. Cfr. <http://www.nuevocodigocivil.com/textos-oficiales/> (Recuperado por última vez el 23/09/2013)

Para trabajar el concepto de familia recuperamos la noción desarrollada por Bourdieu quien la entiende como un

[...] conjunto de individuos emparentados, vinculados entre sí, ora alianza, el matrimonio, ora por filiación, ora más excepcionalmente por adopción (parentesco), y que viven todos bajo el mismo techo (cohabitación) [...] (1997, 126-128).

Al mismo tiempo, sostiene el autor, el concepto de familia es uno de los conceptos más naturalizados que opera como “principio de visión y división social, que todos tenemos en mente porque nos ha sido inculcado a través de una labor de socialización llevada a cabo en un universo que estaba realmente organizado según la división en familias” (1997, 126-128).

Bajo esta concepción, la familia actúa como sujeto colectivo, como un campo donde la acumulación de las diferentes especies de capital se concentra, distribuye y transmite generacionalmente. Así, tener familia es un privilegio porque asegura a cada uno de sus miembros disponer de los bienes materiales pero fundamentalmente disponer del capital simbólico que otorga identidad y reconocimiento.

El otro concepto amalgamado al de familia es el de reproducción social. Para comprender los procesos de reproducción social y el lugar de la educación en esos procesos, recuperamos los aportes de Bourdieu quien entiende por reproducción “el conjunto de prácticas fenomenalmente diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias, tienden consciente o inconscientemente a conservar o a aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura” (1992, 145).

Según Bourdieu, la familia es un “otro” que garantiza la reproducción en cuyo seno se dirime, debate y apuesta las cosas por hacer y por decir:

[...] Sin familias, no habría estrategias de reproducción; sin estrategias de reproducción, no habría familia. Es necesario que la familia exista –lo que no va de suyo– para que las estrategias de reproducción sean posibles; y las estrategias de reproducción son la condición de la perpetuación de la familia [...] (Bourdieu 2007, 47).

Ahora bien, las familias, cualquiera sea el sector social al que pertenecen, no resuelven por sí mismas la reproducción social, necesitan de los veredictos y titulaciones que otorga el Estado<sup>66</sup> a través de sus instituciones como las escuelas y universidades. Las familias –en especial aquellas de sectores acomodados– invierten recursos y tiempo en la educación

---

<sup>66</sup> Es probable que a partir de la década de los años 90, el mercado se haya convertido en un actor clave de los veredictos y titulaciones educativas y profesionales.

de sus hijos lo que les permite mejorar los capitales como así también el universo de posibilidades laborales, sociales y culturales.

En este caso particular, nos interesa indagar qué estrategias educativas ponen en juego las familias de sectores medios de la sociedad cordobesa para la educación de sus hijos y cómo las resuelven en el tiempo, bajo su doble acepción: como resoluciones sobre lo que se dispone en el momento, en un aquí y ahora, y como continuidad generacional.

Para Bourdieu, las estrategias educativas son “estrategias de inversión a muy largo plazo que no son necesariamente percibidas como tales” y cuyo objetivo reside no tanto en producir un recurso humano (tal como lo entendería la lógica economicista) sino en “producir agentes dignos de recibir la herencia del grupo” (Bourdieu 2006, 36).

Para el autor, el despliegue de estrategias se encuentra en la práctica social. Las prácticas, o el conjunto de prácticas, no son actos inconscientes ni resultado de la voluntad de los agentes, son apuestas desplegadas por los agentes individuales y colectivos en un universo de posibles aspiraciones para cada uno de ellos. Las estrategias son

[...] el arte de estimar y de aprovechar las oportunidades, de ver en la configuración del presente de la situación el futuro presentado (como dice Husserl para contraponerlo al futuro imaginario del proyecto), la aptitud para anticipar el porvenir mediante una especie de inducción práctica e incluso para apostar lo posible contra lo probable mediante un riesgo calculado [...] (Bourdieu 1974, 11).

En efecto, las estrategias...

[...] operan como el sentido del porvenir del juego, de lo que hay que hacer (...) a fin de que advenga el porvenir que se anuncia en él para un habitus predispuesto a anticiparlo, este sentido de la historia del juego, que solo se adquiere mediante la experiencia del juego, por lo cual la inminencia y la preeminencia del porvenir tienen como condición una disposición que es fruto del pasado [...] (Bourdieu 1999, 281).

Las estrategias no se aprenden espontáneamente ni son solo producto de un trabajo racional que los individuos producen a conciencia. Son producto y efecto de la experiencia que, como tal, deviene en trabajo constante, práctico y reflexivo, que posibilita continuar la lucha para jugar el juego social. En otras palabras, las estrategias son aquellas herramientas prácticas que contribuyen a responder las preguntas sobre ¿qué hacemos?, ¿cómo seguimos? o ¿qué vamos a hacer ahora?

Esas respuestas prácticas y duraderas –aun en la contingencia– forman parte del proceso de socialización y escolarización de las y los adolescentes, que contribuyen tanto a la reproducción social como a la adquisición individual de experiencias.

Veamos quiénes son y qué hacen los padres y madres de los y las alumnas partícipes de este trabajo que, inscriptos en un lugar social, contribuyen a la reproducción del lugar no como espacio individual sino como colectivo.

Para ello, presentamos dos cuadros con las actividades más relevantes relatadas por los y las alumnas. El primer cuadro reviste la situación de 16 alumnas del colegio Virgen María. El segundo presenta las características de 29 alumnos y alumnas del Colegio San Gabriel.

## Colegio Virgen María

Nombre	Situación de los padres/madres	Cantidad de hermanos	Lugar de residencia	Trayecto escolar
Ángeles	Padre. Veterinario y agricultor. Madre. Traductora de inglés. Sus primas y amigas de la familia le recomendaron el colegio VM.	Es la última de cuatro hermanos. Dos hermanos varones y dos mujeres. Los varones asistieron al colegio Taborin y las mujeres al VM.	B° Rogelio Martínez	Ingresó al colegio en tercer grado de la primaria. Antes asistió al colegio religioso Taborin.
Ángela	Padre. Dueño y gerente de un parque de diversiones. Madre. Ama de casa. Su madre y hermana realizaron sus estudios en el colegio VM.	Tiene una hermana mayor estudiante de Ciencias Económicas en la Universidad Nacional de Córdoba.	B° Cofico	Ingresó al colegio en la sala de cuatro años.
Melisa	Padre. Médico cirujano. Madre. Bioquímica, trabaja en un laboratorio. Su madre y hermana realizaron sus estudios en el colegio VM. El padre participó del Opus Dei.	Tiene una hermana mayor que asistió a la misma escuela.	B° Nueva Córdoba	Ingresó al colegio en la sala de cuatro años.
Valentina	Padre. Arquitecto. Madre. Ama de casa. Su madre y hermanas realizaron sus estudios en el colegio VM.	Son cinco hermanos, Valentina es la menor. Sus hermanos mayores estudian en la Universidad	Camino San Antonio. Zona de Quintas	Ingresó al colegio en la sala de cuatro años.

		Católica de Córdoba.		
Valeria	Padre. Contador público. Atiende su propio estudio. Madre. Profesora de matemática y física en una escuela confesional. Amigas de la madre le recomendaron el colegio VM.	Tres hermanos. Dos hermanos mayores y una hermana menor que asiste al mismo colegio.	B° cerrado San Isidro	Ingresó al colegio en la sala de cuatro años.
Marina	Padre y madre. Odontólogos. Su prima asistió al colegio VM.	Tiene una hermana menor que asiste al mismo colegio.	B° Villa Cabrera	Ingresó al colegio en la sala de cinco años.
María José	Padre. Dueño de una ferretería. Parte de una empresa familiar. Madre. Docente de una escuela primaria confesional. Sus primas asistían al colegio VM.	Son cuatro hermanos, ella es la tercera. Tres mujeres y un varón quien realizó la escuela secundaria en la escuela Cristo Redentor.	B° Jardín	Ingresó en la secundaria. La primaria la realizó en una escuela parroquial del barrio.
Sol	Vive con su abuela materna. Su madre murió cuando tenía seis años. Su padre es empleado de una agencia automotriz. Se casó nuevamente y vive con su pareja. Su madre y abuela asistieron al colegio VM. Su abuela materna fue profesora, vicedirectora y directora de una escuela confesional de la ciudad de Córdoba.	Son seis hermanos. Ella es la cuarta. Son cuatro mujeres y dos varones. Todos asisten a diferentes escuelas católicas.	B° Jardín	Al igual que sus hermanas mujeres, asiste al colegio desde los cuatro años.

Micaela	Padre. Comunicador social pero no ejerce. Trabaja en una ferretería del centro de la ciudad. Madre. Costurera y ama de casa. Su prima asistió al colegio VM.	Tiene dos hermanos varones mayores. El más grande estudia Comunicación Social en la Universidad Nacional de Córdoba. El segundo termina la secundaria en una escuela católica (Inmaculada).	B° Congreso	Ingresó al colegio a los cuatro años.
Consuelo	Padre. Ingeniero civil. Madre. Ama de casa. Ayuda a su marido en el estudio y realiza actividades de beneficencia. Su madre conocía el colegio VM por sus actividades de beneficencia.	Tiene dos hermanos mayores que ella, un varón (abogado) y una mujer. Hay un tercer hermano que murió a los 17 años en un accidente.	B° Jardín	Ingresó al colegio en la sala de cuatro años.
Luciana	Padre. Fotógrafo y técnico en mantenimiento de electrodomésticos. Madre. Fonoaudióloga. No ejerce. Es ama de casa. Por tradición familiar, los varones asisten al colegio Santo Tomás y las mujeres al colegio VM. Ambos colegios pertenecen a la misma congregación.	Tiene cuatro hermanos varones mayores, el segundo murió de cáncer a los 25 años. Los hermanos realizaron la escolaridad primaria y secundaria en el colegio Santo Tomás.	B° Parque Capital	Ingresó al colegio en la sala de cuatro años.
Itatí	Padre y madre son dueños de un restaurante en la localidad donde residen.	Hija única.	Vive en la localidad de	Ingresó al colegio en primer año de la

	La prima de su madre asistió al colegio VM. Su tío es director del colegio Santo Tomás, que depende de la misma congregación que el colegio VM.		Toledo (aledaña a la ciudad de Córdoba)	secundaria. La primaria la realizó en una escuela pública de la localidad de Toledo.
Rocío	Los padres están divorciados. Rocío vive con su madre, tío (hermano de la madre) abuela y prima (hija del tío). Su madre tiene un taller de reparación de relojes de taxis. Su padre es empleado de un periódico. Su madre, tía y primas asistieron al colegio VM.	Hija única.	B° Cerro	Asiste al colegio desde la sala de cuatro años.
Romina	Los padres están separados. Romina vive con sus abuelos maternos, su madre y tía. Los abuelos son médicos, la madre es médica y su tía es estudiante de arquitectura. El padre vive en otra provincia. Sus tías realizaron los estudios en el colegio VM.	Hija única.	B° San Martín	Por el trabajo de la madre cambió varias veces de escuela primaria. La secundaria la empezó y continúa en el mismo colegio.
Adriana	Los padres son abogados. Su abuela realizó los estudios primarios y secundarios en el colegio VM. Su madre fue a otra escuela confesional. Conocían el colegio	Son cuatro hermanos. Tres mujeres y un varón. Adriana es la tercera. Los cuatro asisten a colegios	B° Rogelio Martínez	Al igual que sus hermanas, asiste al colegio desde la sala de cuatro años.



	por familiares y amigos.	confesionales católicos.		
Virginia	El padre es empleado civil de las Fuerzas Armadas. Su madre es empleada municipal. Padre, madre y hermanos realizaron la escuela primaria y secundaria en escuela confesional. Su abuela paterna y primas asistieron al colegio VM.	Son cuatro hermanos: dos mujeres y dos varones. Virginia es la segunda. Los varones son menores que ella. Todos asisten a escuelas católicas.	B° Juniors	Comenzó el colegio en el Virgen María, en primer grado se pasó al colegio confesional Las Pías, luego volvió al colegio y en quinto año se cambió a una escuela privada laica.

## Colegio San Gabriel

Nombre	Situación de los padres	Cantidad de hermanos	Lugar de residencia	Trayecto escolar
Mariana	Padre. Ingeniero y atiende su taller mecánico. Madre. Ama de casa y prepara alumnos particulares. Su padre había terminado el secundario en el colegio SG y elige esa escuela para sus dos hijos.	Un hermano mayor que asiste al mismo colegio.	B° Bajo Palermo	Se incorporó en la secundaria. La primaria la realizó en una escuela pública (Kennedy).
Emanuel	Los padres se encuentran separados. Padre trabaja como transportista para una fábrica de golosinas. Madre. Empleada bancaria. Una compañera de trabajo de la madre le recomendó el colegio SG.	Una hermana menor. Asiste a una guardería materno-infantil privada.	B° Alto Alberdi	Se incorporó en la secundaria. La primaria la realizó en una escuela religiosa (Santo Tomás).
Nicolás	Padre. Arquitecto. Madre. Maestra de música en escuela primaria. Eligen el colegio SG por los compañeros de la primaria y amigos del barrio.	Dos hermanos. Nicolás es el hermano del medio. El hermano mayor es discapacitado y asiste a una escuela especial. El otro hermano asiste al	B° Urca	Se incorporó en la secundaria. La primaria la realizó en una escuela pública (República del Líbano).

		colegio SG.		
Donna	Padre. Dueño de una empresa de carbón. Madre. Psicóloga y docente de escuela primaria. A su padre y madre les gustaba el colegio. Tenían buenas referencias del colegio. Ella quería cambiarse por el grupo de compañeros de la primaria.	Dos hermanos varones menores que ella que asisten a la escuela República del Líbano.	B° San Ignacio	Se incorporó en la secundaria. La primaria la realizó en una escuela pública (República del Líbano).
Gabriel	Padre. Contador, tiene el estudio en su casa. Se construyó la oficina al fondo de su casa. Madre. Empleada administrativa en una clínica médica de la ciudad de Córdoba. Por cercanía geográfica eligieron el colegio SG.	Tiene tres hermanos varones. Gabriel es el tercero en la escala. Los tres asisten al mismo colegio.	B° Las Rosas	Asiste desde la sala de cuatro años.
Leandro	Padre. Vendedor de autos. Madre. Profesora de Lengua en escuelas secundarias públicas. Su padre había asistido al colegio SG.	Tiene un hermano mayor que terminó la escuela secundaria en una escuela para adultos.	B° Uritorco	Se incorporó en cuarto grado. Antes estuvo en el colegio confesional Loreto.
Franco	Padre. Profesor de Educación Física y colabora en la empresa familiar de venta de termoaislantes. Madre. Psicóloga, atiende a embarazadas. Por cercanía geográfica eligieron el colegio SG.	Dos hermanas, una mayor y otra menor que él. Asisten al mismo colegio.	B° Urca	Se incorporó en la secundaria. La primaria la realizó en el colegio privado laico Mantovani.

Ernesto	Padre. Empleado bancario. Madre. Profesora de Plástica en escuelas secundarias. Para la elección de la escuela secundaria SG pesó el pase de los compañeros de primaria y la cercanía geográfica.	Tiene una hermana menor que él que asiste al mismo colegio.	B° Las Rosas	Se incorporó en la secundaria. La primaria la realizó en una escuela pública (República del Líbano).
Santiago	Padre. Empleado de una droguería. Madre. Empleada de una empresa de telefonía celular. Su tía (psicopedagoga) le recomendó a su mamá el colegio SG.	Hijo único.	B° Villa Rivera Indarte	Asiste desde la sala de cuatro años.
Fernando	Padre y madre. Odontólogos. Eligieron el colegio SG por cercanía geográfica y por recomendación de padres de los compañeros de primaria.	Tiene tres hermanas mujeres. Dos mayores que él y una menor. Las hermanas asisten al colegio católico Inmaculada.	B° Tablada Park	Se incorporó en la secundaria. La primaria la realizó en una escuela pública (República del Líbano).
Agustina (1)	Padre. Era empleado contratado de la Municipalidad pero en el año 2008 no le renovaron el contrato. Madre. Empleada de un centro de estética y representante de una marca de ropa. Eligieron el colegio SG por recomendación de vecinos del barrio.	Tiene una hermana mayor con quien se lleva solo un año. Asiste al mismo colegio.	B° Las Rosas	Asistía al colegio desde la sala de cuatro años pero en tercer año de la secundaria se cambió de escuela porque se había

				llevado varias materias. Pasó a una escuela privada laica.
Juan Cruz	Padre. Empresario, dueño de una empresa relacionada al suministro de energía. Madre. Odontóloga. Eligen el colegio por ser religioso y por cercanía geográfica aunque después se mudan pero Juan Cruz continúa en la misma escuela.	Tiene una hermana menor que asiste al mismo colegio.	B° San Alfonso, Villa Allende (localidad aledaña a la ciudad de Córdoba)	Asiste al colegio desde la sala de cuatro años.
Facundo	Padre. Comerciante mayorista. Distribuidor de alimentos. Madre. Trabajadora social, empleada de tribunales de la provincia de Córdoba. Los padres eligen el colegio SG por la parte religiosa, cercanía geográfica y costo de la cuota mensual.	Tiene dos hermanas mayores que asisten a la escuela católica Padre Claret.	B° Urca	Se incorporó en la secundaria. La primaria la realizó en una escuela pública (República del Líbano).
Ari	Padre. Ingeniero. Madre. Médica y docente de escuela secundaria de las asignaturas Química y Biología. Eligen el colegio SG por cercanía geográfica aunque después se mudan pero continúa en la misma escuela.	Tiene dos hermanas menores que ella que asisten a una escuela primaria pública.	B° Alberdi	Se incorporó en segundo grado. Jardín y primer grado los realizó en la localidad cercana de Colonia Caroya.

Lisandro	Padre. Contador público, tiene la oficina en su casa. Madre. Contadora pública de un hospital privado. Eligen el colegio por recomendación de una tía que trabajaba en el colegio.	Es el menor de tres hermanos. El mayor, de 18 años, asistió al colegio católico Villada (Salesianos) y le sigue una mujer de 16 que asiste al colegio católico Inmaculada.	B° Quebrada de Las Rosas	Ingresó en tercer grado. Antes fue al Santo Domingo y luego al Inmaculada, ambas escuelas son privadas confesionales.
Pilar	Padre. Técnico del rubro informática. Madre. Psicopedagoga. Padres separados. Eligen el colegio por recomendación de compañeras de trabajo de la madre y por ser una escuela religiosa.	Pilar es la menor de tres hermanos, la mayor está en quinto año de la secundaria y le sigue el hermano varón en tercero. Los tres asisten al mismo colegio.	B° Uritorco	Ingresó en primer año de la secundaria. La primaria la realizó en la escuela pública Carbó.
Juan	Padre. Ingeniero civil. Madre. Gerenta y dueña de una empresa funeraria. Juan se cambia de colegio porque el Lasalle era "muy estricto" y en el mismo colegio le recomiendan el colegio SG.	Tiene una hermana mayor que asiste a otra escuela confesional católica (Colegio del Carmen).	B° Villa Belgrano	Primer grado lo realizó en el colegio confesional Lasalle. En tercer año se pasó a otra escuela privada de carácter laico.
Federico	Padre. Contador de una empresa.	Hijo único.	B° Las Rosas	Ingresó para la sala

	Madre. Profesora en escuela secundaria pública. Eligen el colegio por cercanía geográfica.			de cuatro años.
Ignacio	Padre. Empleado de una panadería. Madre. Farmacéutica en un pequeño poblado del interior de Córdoba. Eligen el colegio porque Ignacio quiso cambiarse con sus compañeros de primaria y por recomendación de autoridades del colegio República del Líbano.	Son cuatro hermanos. Ignacio es el tercero. El hermano mayor está casado y vive con su abuela.	B° Urca	Se incorporó en la secundaria. La primaria la realizó en una escuela pública (República del Líbano).
Jorge	Padre. Empleado de comercio. Madre. Empleada de comercio. Eligen el colegio por cercanía geográfica, carácter religioso y por referencias de los docentes del colegio República del Líbano.	Tiene una hermana menor. Asiste a la misma escuela.	B° Alto Verde	Se incorporó en la secundaria. La primaria la realizó en una escuela pública (República del Líbano).
Rocío	Padre. Empleado metalúrgico de una fábrica de automotores. Madre. Docente de primaria privada laica. Padres divorciados. Su padre asistió al colegio SG.	Tiene dos hermanas mayores que ella. Asisten a la misma escuela.	B° Santa Cecilia	Asiste al colegio desde la sala de cuatro años.
Ariana	Ambos padres son comerciantes en el rubro de turismo y hotelería.	Son diez hermanos, ella es la quinta en la	B° Villa Warcalde	Asiste al colegio desde la sala de

	Eligen el colegio porque su tío y un amigo de su papá habían realizado los estudios en el colegio SG.	escala familiar. Asisten a distintas escuelas primarias y secundarias.		cuatro años.
Serena	Padre. Abogado. Madre. Trabaja en el estudio con el padre. Eligen el colegio por su carácter religioso y por cercanía geográfica.	Tiene un hermano mayor. Asiste al mismo colegio.	B° Cerro de las Rosas	Asiste al colegio desde la sala de cuatro años.
Fernanda	Padre. Empleado de comercio. Madre. Psicóloga, trabaja en un hospital público. Padres separados. Eligen el colegio por cercanía geográfica.	Hija única.	B° Escobar	Asiste al colegio desde la sala de cuatro años.
Lorena	Padre. Abogado. Madre. Enfermera. Eligen el colegio por su carácter religioso y por cercanía geográfica.	Tiene dos hermanos varones, uno mayor y otro menor que ella. Los tres asisten al mismo colegio.	B° Bajo Palermo	Asiste al colegio desde la sala de cuatro años.
Candela	Abogados. Tienen su estudio en el centro de la ciudad. Eligen el colegio por su carácter religioso y por cercanía geográfica.	Tiene dos hermanos varones menores que ella que asisten al mismo colegio.	B° Padre Claret	Asiste al colegio desde la sala de cuatro años.
Agustina (2)	Padre. Periodista. Madre. Bioquímica pero no ejerce la profesión	Tiene un hermano menor que asiste al	B° San Salvador	Asiste al colegio desde la sala de



	<p>y realiza trabajo de beneficencia. Eligen el colegio por su carácter religioso, por cercanía geográfica y por ser mixto. Ambos padres se educaron en escuelas confesionales católicas.</p>	<p>mismo colegio.</p>		<p>cuatro años.</p>
<p>Agustín</p>	<p>Padre. Comerciante en el rubro automóviles. Madre. Docente de escuela primaria pública. Padres divorciados. Eligen el colegio porque se cambia el grupo de compañeros de la primaria.</p>	<p>Tiene un hermano mayor y una hermana menor por parte de la madre. La hermana menor asiste al mismo colegio.</p>	<p>B° Villa Cabrera</p>	<p>Se incorporó en la secundaria. La primaria la realizó en una escuela pública (República del Líbano).</p>
<p>Martín</p>	<p>Padre. Abogado. Madre. Profesora de Historia en escuelas secundarias privadas laicas. Eligen el colegio SG por recomendación de los compañeros de rugby de Martín.</p>	<p>Dos hermanos varones mayores que realizaron los estudios secundarios en escuelas públicas de Saldán.</p>	<p>Saldán (localidad aledaña a la ciudad de Córdoba)</p>	<p>Se incorporó a la escuela en cuarto año. La primaria y parte de la secundaria la realizó en el colegio privado confesional Nuestra Señora del Valle de Luján. Villa Allende.</p>

## **Parecidos pero no idénticos. Similitudes y diferencias de los grupos familiares del colegio San Gabriel y Virgen María**

De los datos vertidos en los cuadros se advierten similitudes y diferencias entre ambos grupos familiares. Las semejanzas se observan en las actividades laborales y trayectos educativos de padres y madres quienes se encuentran insertos de manera activa en el mercado laboral: profesionales, empleados/as calificados/as de la administración estatal, agricultores, comerciantes, periodistas, empresarios de pequeñas y/o medianas empresas, técnicos especializados en rubros relacionados con la ingeniería y computación, entre otros. Las actividades de las mujeres tienden a concentrarse en el rubro de la asistencia social, salud mental y docencia.

La profesión y el tipo de actividad económica dan cuenta de un alto nivel de escolaridad con estudios secundarios y/o universitarios completos. Nótese que los y las alumnas, cuando se les preguntaba qué hacían sus padres, respondían desde los estudios realizados: *es ingeniero, arquitecto, contador, profesora, médica/o*, etc. que deja entrever tanto la relación estrecha entre inserción laboral y escolaridad alcanzada como el peso de la educación para la construcción de una identidad social dada por la profesión.

En cuanto a los lugares de residencia, las alumnas del colegio Virgen María residen mayoritariamente en la zona sur, centro y este de la ciudad de Córdoba. Los y las alumnas del colegio San Gabriel provienen de la zona norte y oeste de la ciudad. Según datos extraídos de la página oficial de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba<sup>67</sup>, los barrios mencionados poseen servicios básicos de luz, agua, gas natural, cloacas, calles asfaltadas, alumbrado público, servicio diario de recolección de basura, complementados con acceso regular a los servicios de telefonía, televisión por cable e internet. Para todos los casos, los ramales de transporte público son directos a los nodos centrales de la ciudad como al casco céntrico, terminal de ómnibus, ciudad universitaria, centros de salud y edificios principales del gobierno provincial y municipal.

Algunos de los barrios mencionados (Urca, Villa Belgrano, Rogelio Martínez), cuentan con personal de seguridad y vigilancia durante las 24 horas. Otros barrios –San Isidro por ejemplo–, pertenecen a los circuitos de countries o condominios privados con acceso restringido para los transeúntes.

Según un estudio realizado por Tecco y Valdés (2006) sobre la segregación residencial socioeconómica en la ciudad de Córdoba, existe una estrecha correlación entre lugar de

---

<sup>67</sup> [www.cordoba.gov.ar](http://www.cordoba.gov.ar) (Página visitada por última vez el 07/02/2014)

residencia y características socioeconómicas de la población. La población tiende a agruparse espacialmente en función de poseer similares características sociales, en particular las relacionadas con el nivel de escolaridad. Así, aquella población con altos niveles de escolaridad se concentra en el centro de la ciudad y barrios aledaños, y a medida que se desplaza hacia las periferias extremas del ejido municipal, los niveles de escolaridad descienden. Los barrios privados o *countries* aparecen como una excepción a la tendencia, en tanto se encuentran ubicados en zonas alejadas del centro urbano y su población cuenta con altos índices de escolaridad.

En ese plano argumentativo, Bourdieu sostenía que las distancias espaciales –sobre papel– coinciden con las distancias sociales. Para él, “las personas próximas en el espacio social tienden a encontrarse próximas –por elección o por fuerza– en el espacio geográfico, las personas muy alejadas en el espacio social pueden encontrarse, entrar en interacción, por lo menos en forma breve e intermitente, en el espacio físico” (1996, 130).

La relación próxima entre el espacio geográfico y el espacio social contribuye a representar el mundo social como regiones delimitadas, en las que los individuos con similares propiedades se encuentran en un mismo lugar. Desde esta perspectiva, los espacios físicos se presentan como unidades socialmente homogéneas marcadas por sus agentes, grupos e instituciones.

La composición familiar de los y las alumnas no reviste diferencias sustanciales. En ambos cuadros se observa que la cantidad de hermanos es variada: de hijos o hijas únicas a familias compuestas por dos, tres, cuatro, hasta diez hijos. Salvo tres alumnas del colegio VM (Sol, Romina y Rocío), que dicen convivir con sus abuelos, el resto convive con sus padres y/o madres.

Pero estas similitudes topológicas no alcanzan para caracterizar a los grupos sociales y menos aun para deducir que conforman un mismo grupo o franja. De la información vertida en los cuadros, se advierten trayectorias y prácticas que dan cuenta de diferentes esquemas de percepción, pensamiento, valoración y acción sobre la escolarización, el lugar de la religión en la educación y el lugar del grupo familiar en esa escolarización.

Veamos algunas de ellas:

- En el colegio Virgen María, la mayoría de las alumnas ingresó allí a los cuatro años en la sala de jardín infantil. Comenzaron y continúan el ciclo escolar en la misma institución con el mismo grupo de compañeras. Las pocas que ingresaron años más tarde, en la secundaria por ejemplo, provenían de escuelas privadas confesionales

católicas. En todos los casos, la religión es la principal razón para la elección de una institución donde formarse.

- En varios casos se registra que las madres –y algunas abuelas– realizaron los estudios primarios y secundarios en el mismo colegio (VM). Otras, realizaron sus estudios en escuelas confesionales católicas. En todos los casos, se observa una continuidad generacional de educación católica, ya sea en la misma institución – que otorga un plus de tradición familiar por línea materna– o en otras escuelas de identidad católica.
- Los hermanos más grandes o más chicos también son escolarizados en escuelas confesionales católicas. En algunos casos, como señala Itatí, por tradición familiar los varones van a una escuela, las mujeres a otras pero de la misma congregación. Se observa además que los hermanos o hermanas que realizan estudios universitarios lo hacen en un centro educativo católico, la Universidad Católica de Córdoba por caso.
- En estos casos, pareciera que la religión católica atraviesa los procesos educativos. La religión y la educación aparecen como dos caras de la misma moneda, como fusionadas en un mismo acto. En consecuencia, la escolarización y socialización de las alumnas-adolescentes está atravesada por la religión o, para ser más o precisa, es religiosa.
- Algunas alumnas comentan que sus madres *no hacen nada, que son amas de casa*. Ese comentario se une a otro registro de los cuadros donde se observa que la mayoría de las alumnas convive con sus padres, madres y hermanos/as. Salvo el caso de Rocío y Romina, no aparecen casos de padres separados o divorciados. Ese detalle da cuenta de una composición familiar patriarcal en la que el padre se configura como el jefe del hogar y la mujer –madre y ama de casa–, dedicada a la crianza y cuidado de sus hijos.

En el colegio San Gabriel, la situación reviste otras características.

- El modo de ingreso al colegio es heterogéneo: algunos ingresaron en la sala de cuatro años, otros ingresaron en la secundaria y otros pidieron el pase en distintos momentos del ciclo escolar. Varios de ellos realizaron la escolaridad primaria en una escuela pública y para los estudios secundarios se cambiaron a una escuela secundaria privada confesional.
- Las razones de la elección son también diversas: por cercanía geográfica, por ser escuela confesional católica, porque se cambiaban los compañeros de la primaria,

por recomendación de parientes, amigos, vecinos, etc., argumentos que dan cuenta de cómo los motivos de la elección no son los mismos para todos los casos, hay diversidad de razones, de situaciones personales y de actores sociales presentes en la elección.

Similar diversidad se observa con respecto a los referentes considerados para la elección: los hay por experiencia propia, familiares, compañeros de trabajo, vecinos, docentes, el grupo de pares y, a través de ello, el interés del alumno o alumna al querer continuar con su grupo de amigos y compañeros.

- De la información volcada en los cuadros, se puede advertir que los y las alumnas circulan por escuelas con diferentes tradiciones y gestión: escuelas públicas, escuelas privadas laicas, escuelas confesionales. Todo ello en lapsos de tiempo relativamente breves.

En un trabajo anterior, titulado “Las relaciones sociales en la escuela media”<sup>68</sup> observamos cómo en una escuela media, pública, de la ciudad de Córdoba, los y las alumnas circulaban por las instituciones de un año a otro. Por distintas razones, se cambiaban de turno, sección, escuela, y cada año aparecían nuevas caras que los obligaban a rearmar las relaciones de grupo. En ese entonces, analizábamos el tránsito de ellos desde dos cuestiones, una ligada a los procesos de escolarización de los jóvenes en tanto la institución recibe todos los años alumnos a quienes debe enseñarles nuevamente las normas y reglas, lo que vuelve más lento el proceso de enseñanza y aprendizaje. El otro aspecto era sobre la construcción de identidad en situaciones de transitoriedad, habida cuenta que partíamos de considerar la estabilidad y permanencia de los grupos como requisito ad hoc para la construcción de una identidad social<sup>69</sup>.

La situación de los y las alumnas del colegio SG no parece ser la misma que los y las alumnas del colegio público. Al observar el cuadro se advierten cambios pero no son muchos y suceden fundamentalmente en los cierres de ciclos. Sin embargo, no es la cantidad de cambios lo que interesa remarcar sino la posibilidad del cambio como esquema de pensamiento y acción, que traza los procesos de identificación.

- Con respecto a la situación de sus padres y madres, se registra que ambos cónyuges trabajan fuera del hogar, no aparece la figura de la madre-ama de casa y se observan más casos de padres separados y/o divorciados. Por caso, Emanuel

---

<sup>68</sup> “Las relaciones sociales en la escuela media”. Integrantes del equipo: Silvia Servetto, Guadalupe Molina, Mónica Uanini, Roxana Mercado, Carolina Saiz. Directora: Mónica Maldonado. Secyt - UNC, Res. Secyt 123/04 y 197/05 y 162/06 - 07 – Res. Secyt 069/08-10. CIFYH - Área Educación- Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC Código 05/F490.

<sup>69</sup> Cfr. con Servetto (2008)

habla con cierta naturalidad del *novio de su mamá* y Pilar le pregunta a Juan *en cuál de las dos casas se siente más cómodo* a lo que él responde *mi papá es más piola, no se enoja tanto si saco una mala nota y va conmigo a la cancha.*

- Este conjunto de características dan cuenta de un universo socialmente heterogéneo, no en términos objetivos sino en trayectorias y experiencias de vida que varían entre sí. Desde la perspectiva de Bourdieu, esa variación de trayectorias comporta siempre un grado de indeterminación, de suerte que los sentidos atribuidos también comportan un cierto grado de indefinición y, por efecto, son plausibles de luchas simbólicas por producir e imponer una visión legítima del mundo social.

Estas apreciaciones sobre semejanzas y diferencias entre los grupos familiares de alumnos y alumnas de ambos colegios se complejizan cuando incorporamos la voz de padres y madres quienes incluyen no solo su punto de vista sobre la escolaridad de sus hijas e hijos sino también la historia y apuestas en el marco de las estrategias de reproducción.

Para dar cuenta de algunas voces, recuperamos el trabajo con cinco madres y un padre. Tres madres y un padre correspondientes a alumnos y alumnas que asisten al colegio San Gabriel (Marisa y Alejandro, Claudia y Magalí) y dos madres de alumnas del colegio Virgen María (Susana y Fabiana).

### **Una escuela donde se encuentre gente como uno. Alejandro y Marisa, los padres de Santiago**

Para muchos padres, decidir a qué escuela enviar a sus hijos implica analizar su propia condición de clase y ponerla en relación con la de otros padres. Entre esos análisis vale la capacidad real para costear durante varios años la cuota de la escuela privada y las posibilidades efectivas de sostener el mismo estilo de vida entre los pares. Este es el caso de Marisa y Alejandro, padres de Santiago.

En un lenguaje llano y sencillo, Marisa desnuda uno de los dilemas que presentan las familias de sectores medios cordobeses a la hora de elegir la escuela para sus hijos:

*Marisa: Nosotros habíamos pensado con Alejandro, el papá de Santiago, no somos casados sino que vivimos juntos hace muchos años, esteee, habíamos pensado en un colegio, primero que lo pudiéramos pagar y que Santiago no se sintiera diferente, que estuviera al alcance de nuestro nivel de consumo, poder comprarle las misma zapatillas, poder hacer... no viajes ostentosos, porque no lo podíamos hacer y que él se sintiera en el mismo medio. Eso es lo que nosotros queríamos, después, mediante mi hermana que es psicopedagoga y trabaja en las escuelas municipales, ella me recomendó este colegio. Lo habíamos inscripto en el*

*colegio Nuestra Señora del Valle, que está frente al bar Johnny, en la Nuñez<sup>70</sup> y había muchísima lista de espera y en el colegio San Gabriel también, pero bueno, después de varias idas y venidas, pudo entrar*

*SS: ¿Qué te dijo tu hermana de la escuela?*

*Marisa: Que tenía muy buen nivel académico, bueno, que era gente laboradora, como nosotros digamos, me lo recomendó. Como ella me dijo eso..., no investigué más... (04/10/2011).*

Marisa es empleada de una compañía de telefonía celular. Su escolaridad primaria y secundaria la realizó en dos escuelas diferentes ubicadas en un barrio tradicional de Córdoba, al este de la ciudad, alejados de la actual residencia. No tiene muchos recuerdos de su paso por la escuela porque su grupo de amigas era *de hockey, que hasta el día de hoy se ven*. El único recuerdo que le vino a la memoria es que se *llevaba mal con una celadora porque tenía problemas de conducta pero, más allá de eso se consideraba normal, sin problemas*.

Al finalizar la secundaria comenzó a estudiar profesorado de enseñanza preescolar en un instituto privado pero no lo terminó porque en ese entonces pensaba que no le *iba a redituár*. Empezó a trabajar y *ya en segundo año no hizo las prácticas*. Después de comentar su paso por los estudios terciarios reflexiona:

*No sé si hoy estoy arrepentida de esa carrera en particular. Creo que si hubiera tenido que estudiar otra cosa... y, siempre hablamos los dos con Santiago, que tiene que ir a la universidad y está como convencido, le tengo fe (04/10/2011).*

Alejandro, el padre de Santiago, trabaja en una droguería. Su recorrido escolar fue diferente al de Marisa: la primaria la realizó en la escuela pública Gobernador Olmos<sup>71</sup> y la secundaria la realizó en tres escuelas diferentes porque se quedó *cuatro veces de año*:

*Dice Alejandro: Primer año lo hice en el Carbó, de ahí me echaron por mala conducta y al otro año mis padres me inscribieron en el colegio Inmaculada. Allí estuve tres años y después me pasé a la noche (04/10/2011).*

Según Alejandro la Inmaculada *era bastante parecida* al colegio donde asiste Santiago (San Gabriel). Lo *llamaban cuando hacía falta y eso está bueno*. Sus actuales compañeros *son los de la Inmaculada. No todos, obvio*, aclaró. Para ilustrar la amistad que aun lo une a sus excompañeros comentó:

---

<sup>70</sup> Núñez hace referencia a la Avenida Rafael Núñez que conecta el centro de la ciudad con la zona norte donde se ubican algunos barrios residenciales y privados.

<sup>71</sup> Actualmente, sobre esa escuela funciona un lujoso centro comercial llamado "Patio Olmos". En el año 1995 y por decisión del entonces gobernador Angeloz se inauguró el shopping bajo un acuerdo entre la provincia de Córdoba y grupos de empresarios locales que arrendaron el edificio por un plazo de 35 años.

*Son los compañeros de la vida, del rugby. Es más, el sábado pasado no, el anterior, vinieron los excompañeros de la Inmaculada acá, no es que nos veamos todos los días pero vienen, yo paso por el negocio, no todos, un grupo... Era un buen colegio, nos trataban bien (04/10/2011).*

A diferencia de sus hermanas, Alejandro no quiso seguir estudiando después de terminada la secundaria. Marisa acota que las hermanas de Alejandro *se recibieron en la Universidad Católica así que fue él quien eligió no estudiar*. Inmediatamente él afirma: *yo no quise estudiar y no me arrepiento*, como reforzando que esa elección no fue por algún impedimento intelectual o dificultad económica sino por voluntad propia.

Marisa, para dar cuenta de las razones consideradas en la búsqueda de una escuela, pone en juego uno de los principios clasificatorios del mundo social, esto es, las clases y los grupos sociales. Pero esa clasificación no la hace desde un conocimiento teórico sobre el mundo social cordobés sino que la realiza desde cierta lógica práctica que nace de su experiencia en ese mundo y que la ubica en un lugar determinado. Ella se ve a sí misma como *laburadora*<sup>72</sup> y desde allí buscó –junto a Alejandro– colegios donde sentirse parte de un *nosotros*.

Como quien incorpora el sentido del lugar de sí mismo y del otro, buscaron un colegio de *gente laburadora que estuviera a su alcance*. La hermana de Marisa –psicopedagoga– les recomendó el colegio San Gabriel y su palabra fue clave porque después *no investigó más*.

Ambos apuestan a que su único hijo vaya a la universidad, no solo porque los tiempos cambiaron y ya se necesita de estudios y títulos para *defenderse* sino porque los estudios otorgan autoridad y reconocimiento (vale decir capital cultural y simbólico) como es el caso de las hermanas de Alejandro:

Marisa: (...) *siempre hablamos los dos con Santiago que tiene que ir a la universidad y está como convencido, le tengo fe.*

SS: *¿Él dice de estudiar algo en particular?*

Alejandro: *Dice Ciencias Económicas, en realidad siempre hay que estudiar pero bueno, son otras épocas, antes sin el estudio más o menos te defendías, hoy creo que si no tenés un estudio se te hace muy difícil, no digo imposible pero es muy difícil. (...) Si tuviera 18, hoy tendría que estudiar.*

Marisa: *Aparte hablamos de esto, que tendríamos que haber estudiado.*

Alejandro: *Eso lo tengo claro, era otra época, otra situación económica (04/10/2011).*

---

<sup>72</sup> Palabra proveniente del lunfardo y adaptada socialmente en conversaciones informales que significa trabajadora.



Sobre el colegio San Gabriel, Marisa no quiso opinar mucho porque entiende que *no está en el tema*. Ve la escuela desde los ojos de Santiago y percibe que él se encuentra cómodo, contenido y la pasa bien:

*Mira, yo estoy muy conforme: Santiago está cómodo, contenido, está mimado. Él es único hijo y lo tienen muy contenido, esa es la palabra. Y, en eso, yo estoy muy tranquila, en ese sentido. A nivel académico no tengo mucho que decirte porque no estoy en el tema, veo lo que él estudia... No es un alumno brillante pero no le gusta llevarse materias, no le gusta rendir y no le gusta estudiar en el verano. Nunca le dijimos: "no te lleves materias ni seas un alumno diez", pero bueno, cuando era más chico..., en primer año sí le hablamos bastante del tema, de no llevarse materias, de no quedar colgado, de no repetir años, de aprovechar el verano y... lo asimiló bastante bien. Él se siente muy cómodo (...)* (04/10/2011).

Marisa aclaró varias veces que su tema no es la escuela, no es la parte académica. Su tema es el deporte: hockey, rugby, el club, los amigos... Marisa se encargó de que Santiago heredara un poco de eso:

*Yo hice mi grupo con el grupo de hockey, que hasta el día de hoy nos vemos, nos juntamos, seguimos jugando, esteee, entonces..., en eso sí hay una similitud con lo de Santiago, como que fuera del colegio, yo me juntaba mucho con las chicas que hacían deporte y él, pobre, bahh, pobre, también lo está eligiendo pero... digo, heredó un poco lo del deporte, por estar conmigo en el club...<sup>73</sup>* (04/10/2011).

Pero, el deporte no se hereda solo por acompañar a la madre al club. Hay también una apuesta, trabajo e inversión en transmitir esa herencia al depositar en el deporte, más que en la educación, la *illusio* tal como señala la Bourdieu<sup>74</sup>.

Santiago, al igual que su madre y padre, pasa muchas horas en club. Allí entrena, juega y está con sus amigos:

SS: *Santiago, ¿hace rugby?*  
Los dos afirman con la cabeza.  
SS: *¿Y cuál es su grupo más fuerte?*

---

<sup>73</sup> La entrevista estaba prevista a las 18 horas. Cuando llego a la casa no estaban, esperé unos diez minutos y le hablé por teléfono a Marisa. Respondió que estaban llegando. A las 18,15 llegó ella, Santiago y el padre en un auto viejo. Marisa comentó que se demoraron porque pasaron por el supermercado. Mientras los tres se disponían a ordenar las compras, ella inició la conversación conmigo sobre la escolaridad de Santiago. A los 20 minutos ella comenzó a prepararse para ir al club y siguió la conversación conmigo. La entrevista duró un poco más de 30 minutos porque Marisa y Santiago se iban al club a entrenar hockey y rugby respectivamente. Después de su partida, Alejandro y yo conversamos unos minutos más.

<sup>74</sup> Bourdieu entiende por *illusio* lo opuesto a la ataraxia (desinterés o tranquilidad del alma) como "el hecho de estar metido en el juego, cogido por el juego, de creer que el juego merece la pena, que vale la pena jugar". La *illusio* es una "relación de fascinación con un juego que es fruto de una relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas del espacio social". Los juegos sociales se encuentran "importantes, interesantes, los juegos importan porque han sido implantados e importados en la mente, en el cuerpo, bajo la forma que se llama el sentido de juego" (1997, 141-142).

Marisa y Alejandro: *El de rugby.*

Alejandro: *El de rugby porque todos los amigos son de por acá.*

SS: *Los fines de semana, ¿se junta más con los amigos de rugby?*

Los dos: *Sí.*

Alejandro: *A los cumpleaños de los chicos del colegio también va pero, lo que pasa es que los amigos viven todos por acá entonces..., bueno... pero más este año porque a los cumpleaños va.*

Marisa: *A los cumpleaños y a esas cosas va, pero se junta más con los de rugby porque las actividades de los fines de semana son con la gente de rugby también, terminan de jugar y ya empiezan a organizar para salir y tiene un grupo de nenas, de chicas que son de la zona también, del colegio del Carmen.*

Alejandro: *Aparte él juega desde los seis años, no es que empezó ahora o hace unos años, eso también tira porque desde chiquito juega (...)* (04/10/2011).

La escuela o la escolarización de Santiago es importante y necesaria para moverse *hoy en día* pero la libido (o *illusio*), como ese estar investido por el juego, tomado por el juego, interesado y por lo tanto, encontrarle sentido al juego se encuentra en el club. Allí las disputas y apuestas cobran relevancia y son dignas de jugarse<sup>75</sup>.

Otro objetivo que Marisa y Alejandro se propusieron con Santiago fue que llevara una *vida ordenada*:

Dice Marisa: *Lo mío fue un poco más desordenado porque tuve otra experiencia, porque cambié de colegio... Pero, para él, queríamos que permanezca en un mismo colegio para que su vida sea ordenada. Y, es un chico bastante ordenado en su andar. No busca ni experiencias extremas ni... no busca nada... y con respecto a mí eso ha sido igual, en eso, en ser un tipo tranquilo, que también se lo puede haber aportado el deporte o la familia no sé... Pero, me parece que la escuela, en eso, ayudó mucho, como te decía en la contención y que él sepa cuál es su lugar* (04/10/2011).

Agregan además que les parece importante –como parte de la formación de Santiago– incorporar algún tipo de creencias para no vivir *tanto en el consumismo*:

---

<sup>75</sup> Santiago juega rugby en el Tala Rugby Club, uno de los clubes más reconocidos de la ciudad de Córdoba en materia de rugby y hockey femenino. Se encuentra ubicado en la zona norte de la ciudad, en la intersección de barrios residenciales, condominios privados y countries. Fue fundado en el año 1944 por un grupo de jóvenes de la zona que jugaban en otros clubes de la ciudad. Según Fuentes (2012), existe una estrecha relación entre “lo católico” y el mundo del rugby y hockey por la “enfática presencia de un discurso sobre los valores morales” tales como “el respeto a la ley, el espíritu de equipo, la camaradería, el coraje, la pasión, la lealtad, etc.”. Para el autor, el “‘mundo del rugby’ involucra prácticas de ocio y divertimento, como el tercer tiempo, encuentro de camaradería posterior a los partidos de rugby, que frecuentemente aplica o se extiende en fiestas organizadas por el club anfitrión de la contienda del sábado y que implica desde la venta y consumo de bebidas alcohólicas, hasta la oportunidad de establecer relaciones con las mujeres, que también asisten a esas fiestas”.

Marisa: *Nosotros decíamos “que crea en algo porque como uno está tanto en el consumismo, que tenga alguna otra cosa en qué creer, apoyarse y no solamente consumir...”* (04/10/2011).

Un poco de conocimiento, un poco de creencia y mucho de deporte parece la fórmula adecuada para la educación de Santiago. Una forma de continuar el rumbo con un poco de todo.

### **La escuela ya no es como era antes. Claudia, madre de Mariana**

Claudia, madre de Mariana, comentó que eligieron el colegio San Gabriel porque su marido y padre de los hijos (Pedro) era *egresado de esa escuela*. Según ella, su marido

*Pasó por todos (lados), en el Lasalle, Zorrilla, Rojas y en el San Gabriel, algo así, pasó por todos lados, no era un buen alumno, no tenía constancia de estudio, eh, y... tenía la idea del San Gabriel con los curas, entonces un poco más disciplinado, un poco de contener a los chicos en ciertos aspectos, un poco más de control, esteeee y bueno, este San Gabriel no es el San Gabriel de los curas... (26/08/2010).*

Claudia, a diferencia de su marido –Pedro–, realizó sus estudios secundarios en la escuela Manuel Belgrano, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba. En su momento ella pensó en la posibilidad de enviar sus dos hijos (Nicolás y Mariana) al Manuel Belgrano ya que *ama a ese colegio* pero

*Nicolás no quería ir directamente y Mariana sí, a toda costa quería ser belgranense pero... bueno, Nicolás ya había entrado al San Gabriel y se nos hacía trasmano de que uno vaya a una escuela y el otro vaya a otra escuela, un error, la verdad, cometí un error, tendría que haberla hecho rendir y creo que hubiera dado un examen excelente. Yo preparo alumnos para entrar al Manuel Belgrano, Mariana estaba sumamente preparada para la metodología del Manuel Belgrano. Todo el mundo dice que somos una élite, no, no es que seamos una élite ni que seamos diferentes ni nada, simplemente que los exámenes de ingreso del Manuel Belgrano y luego la metodología dentro de la escuela, necesita niños con cierta constancia, entonces hay niños que están un poco más preparados en esa constancia de estudio, en esa elaboración de conocimiento que otros niños no... y Mariana me parece que tenía eso pero bueno, ya pasó, ya fue (risas) (26/08/2010).*

Otro factor importante aunque *no decisivo* para la elección del colegio San Gabriel fue que Pedro consideraba que los *belgranenses* tenían *demasiadas libertades con respecto a otras escuelas, que había drogas...* En definitiva, *no le gustaba demasiado la escuela*.

Esas apreciaciones entraban en consonancia con las expectativas de Claudia a quien le *importa más la parte de contención, la parte de educación en sí*. Sin embargo, después de varios años y ante los cambios ocurridos en la escuela San Gabriel, considera que *no era lo que esperaba, buscaba, imaginaba*. Creyó que *la escuela iba a tener otro tipo de nivel académico, iba a ser mejor, tenía otra expectativa*.

Cuando se le preguntó en qué cuestiones veía que la escuela había cambiado, comentó:

*Mucho más relajado, incluso el control que se hace de los chicos... que se escapan, se van de la escuela, nadie los ve, nadie los mira, en los patios están por ahí peleándose, no hay celadores, es mucho más relajado (...)* (26/08/2010).

Si bien reconoce que las actuales autoridades de la escuela realizaron importantes mejoras edilicias, construyeron más aulas, la sala de informática y hay más espacio físico, advierte un dejo de *irresponsabilidad* en la dirección *porque no se hace cargo de nada*. Esta afirmación la expresa luego de relatar un episodio sucedido durante las prácticas que llevan adelante los alumnos de los cursos superiores en la materia Formación Cristiana. Así lo relata:

*Este año, Mariana va a una guardería... iba a una guardería en Villa Urquiza, Villa Siburu<sup>76</sup>, por ahí, no sé. ¿Sabés cómo son las prácticas en el quinto?*

SS: No.

Claudia: *Los dividen en grupos y, en teoría, la profesora tiene que ir con el transporte, dejar a todos los chicos en los jardines y ella bajarse en uno de los jardines, porque no puede estar en tres o cuatro jardines a la vez pero, tiene que hacer el acompañamiento, a medida que va dejando a los grupos. La profesora de práctica de este año, según ella, es la primera vez que lo hizo (y no es verdad porque dice Mariana que nunca los acompañó), se baja en el primer jardín y los deja a los otros en el transporte. Entonces el transportista sigue con los otros grupos y los va dejando en los jardines. En uno de ellos, se baja Mariana, Candelaria y Roly. Cuando se bajan, estaba la policía en el jardín. Ya habían tenido el lunes anterior un episodio similar. Ese día Mariana había faltado, estuvo enferma, pero Candelaria le contó que en una esquina del jardín, había un hombre joven, de 25 años, parado con un revólver entre las piernas, entonces, cuando subieron a la combi, le dijeron a la profesora: "Profesora, mire este señor", "No, es de juguete" les dijo la profesora. No sé qué va a hacer un hombre de 25 años con una pistola de juguete.*

*Al lunes siguiente, estaba la policía parada en la puerta del jardín, era el último grupo que dejaba el transportista. El transportista, por esas cosas, le dio una tarjetita con su número de celular y les dijo: "cualquier cosa me llaman" y se fue, porque este hombre tampoco quería quedarse en la puerta de los jardines, porque son jodidas. Cuando se va, los chicos entran al jardín y la maestra les abre la puerta y les dice: "no los podemos atender porque nos han entrado a robar, nos han robado todas las computadoras, nos han hecho un desastre, tenemos que ir a hacer la denuncia a la policía así que váyanse a la escuela". "Pero el transportista ya se fue" le dijeron los chicos. "Ahhh, no sé, arréglenselas" y cerraron la puerta. Los chicos salen a la calle, el transportista iba por la esquina, le empezaron a gritar y Mariana, como tenía la tarjetita, le habló por teléfono. El transportista miró por el retrovisor y vio que estaban en la calle, paró, volvió y los llevó al jardín donde estaba la profesora. Ella les dijo que ahí no se podían quedar, que había demasiados chicos, que se volvieran a la escuela.*

*Bueno, una situación que fue una cadena de irresponsabilidades: desde la profesora hasta las autoridades de la escuela y la maestra del jardín. El único que se portó bien fue el*

---

<sup>76</sup> Villa Urquiza y Villa Siburu son dos barrios humildes de la ciudad de Córdoba donde residen sectores empobrecidos de la población cordobesa.

*transportista, que tomó responsabilidades, incluso que no le competían, porque él los lleva y los trae.*

*Eso sí, con la mamá y el papá de Candelaria se lo fuimos a plantear a la directora. Nos recibió muy bien. La profesora dijo que había cometido un error, pero, bueno..., Mariana y Candelaria no fueron más a las prácticas (26/08/2010).*

En esa línea de comentarios y apreciaciones, Claudia agregó que la escuela no suele convocar a los padres más que por problemas puntuales y los resuelven de a uno, *los van largando de a uno, se van disolviendo. Los problemas no se arreglan en comunidad.*

Por otro lado, ella observa que los padres no participan mucho de las actividades realizadas por la escuela, rara vez se juntan y como ejemplo de ello cuenta que recién en sexto año conoció a algunos padres de los compañeros de su hijo porque están *organizando la fiesta de egresados.*

A la falta de convocatoria por parte de la escuela y a la escasa participación de los padres los relaciona con el estilo de vida actual:

*Y..., todo el mundo labura, todo el mundo tiene lo suyo, vos viste, vas a reclamar de a uno: che, mirá mi hijo, el profesor de historia, de esto, de lo otro, pero todo de a uno porque tampoco hay conexión de los padres, entonces vos decís, bueno, el profesor de historia que es también bastante problemático... también. Sé que muchos han tenido problemas, no nos hemos podido juntar varios padres para ir a decir "este profesor... tal y tal situación con los chicos" o sea, van de a uno y los van despachando de a uno pero al no conocerte y..., te perdés un poco (...)* (26/08/2010).

Sin embargo, Claudia no se pierde. Está atenta al rendimiento escolar de Nicolás y Mariana, *siempre* participa cuando la escuela convoca a los padres para asistir a las reuniones o para participar de fiestas, como el clásico locro del 25 de Mayo que se realiza *para recaudar fondos.* Incluso sigue de cerca las modificaciones edilicias de la escuela.

Quizás, lo que resulta más llamativo de su discurso es el registro sobre los pormenores de la escolaridad de sus hijos: Claudia sabe las calificaciones, conoce sus gustos, registra el año que se llevaron materias y las razones por las que se las llevaron; conoce los subgrupos de los cursos. Pregunta y escucha atentamente los comentarios cotidianos de Mariana y Nicolás:

*Claudia: Mariana se ha llevado inglés en segundo año pero se la han llevado todos. La profesora de inglés, que Nicolás la había tenido en primer año, no... Es un desastre y en segundo año se la terminaron llevando todos en el curso de Mariana, porque los dividen en tres grupos: los que no saben nada, los que saben más o menos y los que saben mucho. Mariana estaba entre los que no saben nada y bueno, de ese grupo no se la llevó una sola nena con promedio de 5,99, no se la llevó pero los demás se la llevaron todos, luego la*

*echaron a la profesora, ni siquiera tomó el examen en diciembre, lo tomó la directora y los profesores de los otros niveles.*

*SS: ¿Era muy exigente?*

*Claudia: No daba nada, tomaba unas pruebas como si fuera del British<sup>77</sup> y ella no daba contenidos, faltaba, se olvidaba. “Profe ¿por qué no vino?” porque no tenía ganas de dar clases, entonces ese es el nivel de relajación de los profesores, tampoco son controlados, entonces.... Fue la única materia que se llevó (...) (26/08/2010).*

Claudia está atenta. Escucha *las macanas<sup>78</sup> que se mandan, de las macanas que hacen los otros, de las maldades que hacen, de las chupinas, del chiste que le han hecho a algún profesor*. Esa escucha atenta le posibilita leer lo que sucede entre los grupos de compañeros, en especial el grupo de Mariana a quien, por su condición de mujer, cuida de manera especial:

*SS: Al principio decías que veías diferencias entre el A y el B, ¿en qué ves esas diferencias?*

*Claudia: Y por lo menos en lo que era... digamos... ahora no sé, porque van, entran, salen, el grupo nuevo, yo ya le perdí... Nicolás, estábamos hablando el otro día, que los que entraron en primer año, creo que son tres ahora, los demás son todos nuevos, las nenas se han mantenido más, se van manteniendo más pero otros se quedaron, otros se fueron, otros se cambiaron, hay rotación, no sé tanto en el quinto de Mariana porque ha sido uno de los cursos que menos chicos se han quedado y los que menos se llevaron materias de toda la escuela, los quinto esto... esa promoción que entró, pero yo le perdí el tren hace dos años, digamos al quinto A. Lo veía más heterogéneo porque me parece que los varones no tenían contactos con las nenas, vivían en su mundo, en sus cosas. Yo pensé que, a medida que fueran creciendo..., porque a lo mejor eran chicos y no se animaban a acercarse a las nenas, pero... no hay mucho contacto entre el grupo de varones y de nenas.*

*SS: Y eso que ya son grandecitos.*

*Claudia: Y aparte hay muchos subgrupos, este grupo de la novela que daban, este grupo de las espléndidas, de las fashion, de las que son divinas, de las que hacen gimnasia, de las que hacen no sé qué, el grupo de las que son bocho, que estudian, que se saben todo, el otro grupo que son las liberales, que salen todos los sábados, hay subgrupos y eso impide que se haga algo más compacto...*

*SS: Y Mariana, ¿en qué grupo está?*

*Claudia: En las traga, las intelectuales, ella siempre... por ahí los profesores dicen “ustedes tienen que estudiar porque siempre los que estudian terminan trabajando para los que no estudian”, entonces es el grupito de las intelectuales pero no... entre ellos no se burlan, de las intelectuales, digamos. En el curso de Mariana..., ¿en el curso del Nico? Sí, por ahí las cargan (...) (26/08/2010).*

Claudia no es indiferente al poder socializador de la escuela ni minimiza la importancia del grupo de pares para construir lazos de amistad y compañerismo que perduren en el tiempo. Recordemos que ella *ama* la escuela donde realizó la escuela secundaria y es

---

<sup>77</sup> Academia particular de inglés.

<sup>78</sup> Giro lingüístico regional que hace alusión a tonterías

justamente con ese grupo de compañeros que *sigue contactado por la web del Belgrano o se junta en una pizzería de Nueva Córdoba.*

Ahora bien, por efecto de las huellas que deja cada momento de la vida considera que *Mariana es chica todavía, tiene 16 años y no cree que se pierda de nada si no sale todos los sábados cuando salen las amigas.* En su opinión:

*Va a tener tiempo, la vida es larga a pesar de que uno a esa edad piense que tiene que hacer todo ya, esteee, creo que hay ciertas circunstancias en la vida que uno puede afrontar con mejor mirada si uno es maduro, ciertas cosas que te puedan suceder, o sea, no es la mismo que se vayan los sábados a la noche como hacen las amigas, en una combi desde acá, vayan a bailar, vayan a la casa de una a cambiarse y se vayan al río y vuelvan el domingo a la noche solas con 15 y 16 años, ya el año pasado lo hacían y si les llega a pasar algo, si alguien se les acerca, si las violan, si las roban, si las raptan, no es lo mismo si te pasa a una edad, un poco más grande porque hay ciertas cosas que uno no maneja todavía, reacciones, formas. Mi papá decía que las huellas que se dejan, esteee cuando algo malo sucede, toman más impresión, como un, como algo de cerámica, cuando está muy fresco, si vos le metes una huella se impregna mucho más profundo y queda más rastro que si la cerámica se empieza a endurecer y yo con mi esposo, creemos en eso, entonces... hay tiempo... (26/08/2010).*

Como ya anticipé, Claudia realizó la secundaria en una escuela *diferente*: el Manuel Belgrano. Después de finalizada la secundaria, cursó hasta cuarto año la carrera de Ciencias Económicas y abandonó porque *quedó embarazada*. A partir de allí se dedicó a la crianza de sus dos hijos y a preparar alumnos para el ingreso a los colegios preuniversitarios. Su marido es ingeniero y trabaja en su propio taller mecánico.

Cuenta Claudia que su papá era oriundo de San Juan, de un pequeño poblado. Era *gente muy humilde*. Durante el terremoto de 1944 pierden su casa y el gobierno nacional y provincial *le dan el dinero para que se rehagan la casa*. Como su padre era el menor de ocho hermanos, el padre y los hermanos mayores le pagan los estudios en la *Universidad Nacional de Córdoba*. Estudió Medicina, fue *abanderado y mejor promedio*. Fue docente universitario y trabajó en el Instituto de Virología dependiente de la Facultad de Medicina. Por ser integrante de ese instituto de investigación, el padre de Claudia ganó una beca de la Fundación Rockefeller para realizar estudios en EEUU y durante cinco años vivieron allá. Regresaron porque la madre quedó embarazada de Claudia y a la *mamá no le gustaba vivir en EEUU y no quería tener su otro hijo allá*.

En ese encuadre, Claudia relata que su madre era *ama de casa, no había terminado la secundaria*. Son dos hermanas y según ella, su mamá *comparaba las dos hijas: la más grande era la intelectual y ella, Claudia, no era tan inteligente porque se llevaba materias, una o dos. Era más rebelde*.

Claudia cuida la reconversión lograda por su padre. La lectura, los libros y la curiosidad intelectual no son cuestiones ajenas en la vida de Claudia, en especial porque la intelectualidad ha sido el gran principio de visión y división familiar, puesta ya en juego por sus padres en relación con ella y su hermana Elena, quien fue a la misma escuela secundaria, finalizó una carrera universitaria, realizó estudios de posgrado *y es una loca, una intelectual absoluta*.

Con ese mismo criterio de visión y división describe a Mariana y Nicolás:

*(Mariana) es una nena sumamente especial desde chiquita, muy abocada al estudio, a la lectura, al rompecabeza, a todo lo que sea la parte intelectual a diferencia del otro que tengo, el más grande, Nicolás, lee pero lo que a él le interesa, todo lo que sea de auto, revista de autos, motores y toda la parte eléctrica y toda esas cosas pero... Mariana es abierta a cualquier tipo de lectura, la ventaja ahora con internet es que se mete e investiga, cualquier cosa que pesca, que no entienda, le gusta investigar, es muy... no sé de dónde surge porque es un poco innato, desde muy chiquita (26/08/2010).*

El poder de la educación y las posibilidades que ella abre están presentes en el discurso de Claudia. A partir de la reconstrucción que realiza sobre la historia de su padre –que sintetiza el mito de la movilidad social a través de la educación pública en la Argentina–, su paso por (y el de su hermana) una de las escuelas de *élite* de la ciudad cordobesa, su marido ingeniero y la preparación de jóvenes para ingresar a los colegios preuniversitarios, Claudia da cuenta de un saber especializado que le permite intervenir con juicios firmes y argumentos racionales, sobre la escolarización de sus hijos.

Ese saber también la habilita a comparar la educación de su padre, su hermana y la propia con la de Mariana y Nicolás: para su padre, hermana y ella, la educación aparece como un bien preciado, la vía por donde construyeron su gusto por los libros, la cultura y el trabajo intelectual. En cambio, ella percibe que para Mariana y Nicolás la educación parece *relajada en cuestiones de estudiar o de interesarse por otras cosas*.

Ella advierte en sus hijos –y en los adolescentes en general– un poco de desinterés que, aunado a la falta de control y disciplina en la escuela, hacen que Claudia se refugie más en los saberes transmitidos por la familia que en los saberes transmitidos por la escuela.

### **La escuela, un lugar de contención afectiva. Magalí, madre de Agustina**

Magalí es madre de Agustina y Tomás, estudió Química Industrial en la Universidad Nacional de Córdoba pero nunca ejerció. Se dedica a la crianza de sus dos hijos y durante varios años trabajó como voluntaria en fundaciones de carácter social *que le permitieron crecer como persona*. Su marido –Aldo– es periodista y trabaja en el área de prensa del gobierno provincial.



Magalí cuenta que eligieron para sus dos hijos el colegio San Gabriel *porque estaba en la zona*. Minutos después añade:

*Ahora estoy pensando que seguramente no debo haber querido que mis hijos tomaran colectivo (risas) entonces, como vivimos acá desde esa época... bueno, ¿colegio en la zona? teníamos el San José Buenaventura que no me gustaba tanto y el San Gabriel y, me gustaba el San Gabriel porque unas vecinas mías iban allí y como mi marido había ido al otro colegio de la misma congregación, dijimos "bueno..." (26/10/2011).*

Tanto ella como Aldo se educaron en escuelas confesionales católicas, ella en una escuela de monjas y Aldo pasó por dos escuelas para varones de congregaciones diferentes. Por contar con esa experiencia, ambos decidieron que la escolaridad de sus hijos fuera en una escuela mixta:

*El San Gabriel, hace muchos años que es mixto, nosotros queríamos un colegio mixto, que justo cuando empezó la Agus era como la época en que los curas y las monjas empezaban a irse más... porque antes era de varones o mujeres y si no, la escuela pública, no tenía otra opción (...)* (26/08/2011).

Según Magalí, en las escuelas mixtas hay *mezclas* y las mezclas *nutren*. Pero el colegio cambió, las mezclas ya no están, *es otra cosa*:

*Y... era otra cosa el San Gabriel. Vos sabés que eran otras familias, había de todas las edades, había mezcla y a mí las mezclas me nutren, me hacen bien, había chicos del Cerro, había chicos de acá, de Las Palmas, de la villa. De la villa, no sé si quedó uno, porque solito se fueron yendo, a pesar de que están becados y todo. Y hoy, después que se armó el barrio Las Rosas, el San Gabriel es otra cosa, desde la mirada no más. Yo me acuerdo de los autos que estacionaban y los que estacionan ahora, la gente y las actitudes, y los papás y las reuniones... vos los escuchás en las reuniones, yo me agarro la cabeza (...)* (26/08/2011).

El nuevo sector de clase que asiste a la escuela es *materialista* y eso repercute en las relaciones sociales de sus hijos. Magalí considera que en la *parte académica*, Mateo y Agustina no tienen inconvenientes pero, en la construcción de lazos afectivos, *les cuesta relacionarse con sus iguales...*

Por ejemplo, Agustina, en cuarto año, empezó a *sentir esa angustia de... de que no pertenecía a un grupo, o sea, probaba un grupo y no le gustaba las cosas que hacían, probaba otro grupo, a las otras no les gustaba las cosas que ella hacía*. El rechazo y la insatisfacción obligaron a Agustina a recurrir a una asistencia psicológica para sortear las dificultades e integrarse con los compañeros del curso.

Un acontecimiento importante fue el retiro espiritual organizado por la escuela donde Agustina pudo intercambiar experiencias y sensaciones con otros adolescentes de la

misma edad y es como que se le abrió la cabeza porque trabajaban temas como puntuales de lo que les pasaba:

*Los fogones, esas cosas que siempre hacen, como que ella se dio cuenta que no era una chica rara, que era lo que siempre sentía, como que lo que le pasa a ella, le pasa a todos, el que no sufre por los papás separados, sufre porque el hermano es drogadicto, por cosas muchas más... ella tendrá su sufrimiento. Entonces, eso la fortaleció, de darse cuenta de que no es la única que sufre (...) (26/08/2011).*

Mateo, el más chico de los dos hijos y a quien la vida le sonríe, en la escuela primaria cuando estaba en grupo *funcionaba*, pero al pasar a la secundaria, su comportamiento se modificó:

*Hace como dos años Mateo mira lo que tienen los otros y lo que no tenemos nosotros y por ahí lo padece (...) Por ejemplo, él tenía una patineta y un día vino un chico y le dijo: "Tenés patineta pero no tenés..., no sé cómo se llaman los otros, eh, ¿cómo se llaman los otros? Skate, no tenés skate". Nunca más sacó la patineta. Un día se le rieron de la bici, nunca más sacó la bici. No critico el colegio, en realidad tengo que ver qué le pasa a mi hijo porque le está dando mucho valor a esas cosas. A Mateo le está costando la diferencia económica y se da cuenta, porque son chicos inteligentes que analizan (...) (26/08/2011).*

A este cambio de comportamiento, Magalí lo relaciona con varias cuestiones: la desigualdad social y económica entre los alumnos del colegio San Gabriel (*mis hijos se van sintiendo como menos*), con crisis propias de la adolescencia (*todos tienen un sufrimiento*), con la circulación de jóvenes (*algunos se cambian de colegio, otros no pasaron de año, reciben a nuevos*) y, fundamentalmente con su *historia de miedos y temores*.

Entre llantos, Magalí relata que su padre era jugador de casino, apostaba y eso le generaba mucho temor de niña. Por las noches, cuando su padre<sup>79</sup> salía, ella temía que no volviera o *perdiera el sueldo entero*. A propósito de ello cuenta:

*¡Imaginate! Cuando mi papá se iba al casino... al otro día en el colegio... ¡qué me podía importar aprender a leer! Yo era grande y no sabía leer, pero no porque no sabía porque si yo me sentaba sola con un libro, lo leía, era como un bloqueo que tenía, no sé qué tenía, algo me generaba una angustia, eh, siempre con miedo, miedo de no sentirme cuidada... (26/08/2011).*

Esos bloqueos emocionales perturbaron sus estudios. Le *costó estudiar*, le *costó pasar de año*. Nunca se *quedó de año* pero no sabe cómo pasaba de año. Su bajo rendimiento escolar la hacía sentir *descalificada* con relación a su hermana mayor, única responsable de los ocho hermanos. Luego de relatar cómo era su infancia, concluyó: *"vivía con miedo, desprotegida"*.

---

<sup>79</sup> Empleado calificado de la empresa provincial de energía eléctrica.

Víctima de una trama familiar compleja y de la amenaza de una *pobreza* que creía innecesaria, Magalí apostó a un *cuidado sobreprotector* de sus hijos. Para ilustrar su dificultad de imponer orden a sus hijos, relata lo siguiente:

*Por ejemplo, Agustina, desde el jardín venía llorando que le habían comido la merienda y yo ¿qué hacía? Le ponía dos meriendas: una para ella y otra para compartir. Nunca le enseñé a poner límites, porque yo no tenía incorporado un montón de límites, entonces es como que yo ahí, en ese lugar, era súper permisiva (...) (26/08/2011).*

Considera que crió sus hijos *en base a su historia* de miedos y fantasmas; razón por la cual necesitaron asistencia psicológica tanto Agustina como ella:

*La Agus era chiquita y me decía: “mamá, vos no me entendés. Yo no quiero esto” y bueno, después con todas estas crisis, todas estas cosas fui como acomodándome y dándome cuenta: “bueno, esta es mi historia” y ella me está pidiendo otra cosa y yo no los podía escuchar, no los podía ver como individuos, como que yo veía en ellos lo que me había pasado a mí (...) Y... ¿mi marido?... él es más de dejarlos... como que se hagan responsables de lo que hacen, yo soy como más de culparme por lo que a ellos les pasa; entonces ellos tienen esas cosas tan opuestas que a lo mejor no es que se la decimos pero ellos la deben vivir como... opuestas (...) (26/08/2011).*

Por suerte Magalí encuentra en la escuela un gran espacio de contención afectiva. Si bien tiene dos *posturas* opuestas sobre la escuela, reconoce que a ella y a sus dos hijos *la ayudaron muchísimo*:

*Del San Gabriel tengo como dos posturas muy opuestas: por un lado mis hijos aman el colegio, yo siento una fuerte contención hacia ellos y hacia los papás, porque nosotros las veces que hemos necesitado, siempre están dispuestos, siempre te escuchan, vos ves que resuelven, no es a lo mejor como otros lugares que vos vas y es la nada, desde los dos lados. Desde que yo voy por mis hijos, por algún problema, como cuando va otra mamá o papá porque mi hijo es el problema, o sea, yo veo como un colegio abierto y dedicado, pero hay cosas de fondo que no me gustan, que tiene que ver con esto de los grupos... Pero, eso, se da en todas las escuelas (...) (26/08/2011).*

Dentro de sus apreciaciones, los preceptores ocupan un lugar clave. Ella siente *que le salvaron la vida*, conocen a los alumnos, *les tienen picado el boleto*<sup>80</sup>. Son personas muy importantes, *incluso para los mismos chicos que acuden a ellos cuando los necesitan*:

*Mateo es con la única persona que se animó a contarle cosas que no quiere contar, ni a mí me las quiere contar. Él a veces llora y no sé qué le pasa, mezcla como tristezas (...) Yo le digo: hablalo con Luis o con la psicopedagoga, la dire, que a la Agus le ayudó muchísimo (...) (26/08/2011).*

---

<sup>80</sup> “Le tienen picado el boleto” hace alusión al conocimiento que tienen las autoridades de los y las alumnas en este caso.

Preocupada por la felicidad y bienestar de sus hijos, acude a la escuela –o llama por teléfono asiduamente– para consultar sobre ellos y pedir asesoramiento en temas tales como las salidas de fin de semana de Agustina, la relación de sus hijos con sus compañeros, las crisis afectivas de Mateo y Agustina; cuestiones que indican un reconocimiento de autoridad moral a los roles y funciones de la institución.

Con un lenguaje que da cuenta de su paso por la psicología y el psicoanálisis, Magalí ofrece una versión interpretada de su historia, de sus experiencias educativas, crianza y escolaridad de sus hijos. El uso de conceptos tales como angustia, sufrimiento, límites, bloqueo, dan cuenta de un trabajo constante sobre su psiquis y la de sus hijos en el que, probablemente, encontraba respuestas a sus preguntas existenciales.

En ese complejo universo de descripciones e interpretaciones aparece la escuela como un espacio que irrumpe e interpela la sobreprotección desde su función de socialización y relación con otros. Ante situaciones de extremo cuidado con los hijos, la escuela le permitió el encuentro con el otro y la construcción de experiencias colectivas. En otras palabras, en la escuela los niños y jóvenes aprenden a relacionarse con otros y aprenden a individualizarse desde un orden simbólico y moral que pone a todos, a pesar de las diferencias, en un mismo plano.

### **Escuela católica, Iglesia y familia hacia un mismo proyecto formativo. Susana, madre de Sandra**

Susana fue alumna de la escuela Virgen María, es profesora de geografía de la misma escuela y su hija mujer fue a la misma escuela. Los hijos varones comenzaron su escolaridad en el colegio Santo Tomás y luego rindieron examen para ingresar al colegio preuniversitario Monserrat<sup>81</sup> dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba.

Pasar de la escuela Santo Tomás al Montserrat fue una decisión que tomó el marido y padre de sus cuatro hijos. Él había egresado del Monserrat y prefería una *educación humanista*. La formación académica *fue excelente y la parte religiosa se la dio el ateneo, la parroquia*. Coincidió además que los amigos de sus hijos también fueron al mismo colegio:

*Mis hijos hacen rugby y unos amigos del club iban al Monserrat. Entonces, eso pesó también para la elección. El más grande empezó y los otros tres siguieron la misma tradición. Al segundo de mis hijos ya le tocó cursar con mujeres, el primero lo hizo con varones solos, no*

---

<sup>81</sup> Como señalamos en el Capítulo Uno, el Colegio Monserrat nació al amparo de la congregación de los jesuitas.

*tuve ningún problema. Me gustó el Monserrat, fundamentalmente porque no se adaptó al cambio (...)*<sup>82</sup> (03/11/2011).

Susana comenta que el Monserrat le *llamó la atención porque siendo una escuela pública tienen mucha tradición jesuítica* que luego se pudo complementar con la educación familiar:

Refiriéndose al Monserrat dice: *En la iglesia de la Compañía de Jesús, que está al lado del colegio, iban a misa temprano. Todos, por más que tuvieran pelo largo los compañeros, iban a misa. Había una misa obligatoria que era la de fin de año. Mucha tradición de cosas como jesuíticas: el orden, el horario... no solo pasa por la calidad del personal (...)* (03/11/2011).

En referencia a su paso por el colegio Virgen María, ella considera *que sus padres eligieron esa escuela porque era católica*. Ser católica es parte de su identidad. Desde joven participa en actividades que promueve la Iglesia católica al tiempo que estimula la misma participación en sus hijos, ya sea en actividades parroquiales, dirigidas hacia los más jóvenes, como los grupos juveniles.

Susana: (...) *para mí es muy lindo tener una misa, seguir muy vinculado a la Iglesia a través del colegio, a través de las chicas, me ayuda... O la procesión de la virgen del Rosario, estar como en temas de la diócesis a través de la escuela, hay gente que se prende y hay gente que no, este... Yo, además trabajo en mi parroquia, pero es lindo.*

SS: *¿En qué parroquia trabajás?*

Susana: *En la Cristo Redentor (Barrio Jardín) que me queda más cerquita. Trabajé toda mi vida en los Capuchinos, ahora me cambié de casa y me queda más cerca Cristo Redentor y mis hijos trabajan ahí, que me queda más cerquita que los Capuchinos que se puso muy céntrico y me cuesta más estacionar, pero yo he trabajado siempre ahí porque vivía cerca, cuando era soltera, después me casé y me fui a vivir al barrio Rogelio Martínez y me fui al Cristo Redentor pero bueno...*

SS: *Hace bastante que estás en Cristo Redentor...*

Susana: *Sí, sí, cuando era joven en los Capuchinos y los chicos cuando eran chiquitos también, seguimos vinculados a la catequesis, todos hicieron la comunión ahí y después cuando más grande, que van eligiendo los grupos, trabajamos en la Cristo (...)* (03/11/2011).

Su identidad como católica le permite articular el trabajo de su familia con la escuela y la iglesia. Para ella, ser católica no es solo ir a *catequesis sino que las chicas (alumnas) tengan catequesis en todos los cursos desde el primario, contar con una instancia de oración continua pero además de esa parte, participar del proyecto solidario que apoya mucho desde el hacer ese sentir o ese comprometerse con el otro.*

Considera que el trabajo entre la escuela Virgen María y la Iglesia católica es muy fuerte y es justamente ese trabajo mancomunado lo que genera lazos entre sus miembros que

---

<sup>82</sup> Cuando habla de que no se adaptó al cambio, alude al cambio curricular que impuso la Ley Federal de Educación. Cfr. Capítulo Dos.

perduran a través del tiempo. Ejemplo de ello son las relaciones de Sandra, su hija, quien sigue en contacto con sus amigas de la secundaria y grupo juvenil:

*(...) Tienen un vínculo fuertísimo. Pero yo también creo que ayudó mucho la parroquia, también ese grupo de acá, era el grupo del Ateneo, el grupo juvenil en que ella participaba. Son seis muy amigas y con el resto se ven cada tanto y... con el curso se ven bastante. Para los cumpleaños, yo noto que se juntan muchos. El año pasado cumplieron cinco años y se juntaron unas 30 y pico pero sus amigas son esas seis que son del colegio y el Ateneo. Tiene un lindo grupo en la facultad también, pero sus amigas son del colegio (...)* (03/11/2011).

Al igual que su hija, Susana sigue comunicada con sus compañeras de secundaria. Para ella, las verdaderas amigas, las amigas con mayúsculas, son las de la escuela secundaria:

*(...) Y yo también tengo... nosotras somos seis que nos vemos... Ya nos hemos hecho amigas de los maridos... incorporamos a los maridos y a los hijos, una vez cada dos meses nos juntamos; mis amigas, amigas, son las del colegio, yo eso lo noto. No sé si ahora es tan así, porque... no sé... si se siguen viendo... nosotros tenemos un proyecto de cada diez años, nos juntamos y vamos a La Granja<sup>83</sup>, un lugar donde hacemos campamento de texto y ya este sería el cuarto año que han pasado los diez años y se reencuentran muchas y nos llama la atención que algunas no se han visto más, por eso te digo... no sé, en un mundo de comunicaciones... lo que pasa es que hoy viajan mucho, muchas se van a trabajar afuera, venimos notando que al principio teníamos muchas casadas y ahora mitad y mitad, viste que ahora se casan más tarde, nosotras todas nos casamos, terminamos el colegio y nos casamos jóvenes... pero yo creo que se crean vínculos muy fuertes, porque hay chicas que las tenemos desde el jardín, tenemos grupos muy fuertes, yo creo que la mitad de un curso son de esta escuela. Viste que hay colegios que le cambia mucho la población, acá no, tenemos muchas familias que cuando se va la última hija la extrañamos. Por ahí nos vienen a visitar los padres porque se crea un vínculo muy fuerte con algunos padres de la unión de padres, que también trabajan mucho en el colegio, lo que pasa es que es un representante de cada curso, y eso sí va cambiando; pero a nivel afectivo yo creo que sí, se crean vínculos... Hay suerte también, hay cursos más lindos, hay cursos más parejos...*

SS: *¿Tu curso era lindo?*

Susana: *Era divino (...)* (03/11/2011).

Como católica e integrante activa de la Iglesia católica, a Susana le preocupa la pérdida de *identidad católica*. Ella advierte que su formación –como la de su hija– estuvo más cuidada por las religiosas de la congregación que en la actualidad. Al reflexionar sobre la situación socioeconómica de los padres comenta que la mayoría son *profesionales, exitosos y con trabajo* pero eso no garantiza que *seas una persona con valores*. Ella ve que *trabajan mucho pero esa es la realidad que estamos viviendo: “las chicas están mucho tiempo solas, eso es lo que ellas te dicen”*.

En esa línea de preocupación y compromiso con la causa católica, Susana comentó:

---

<sup>83</sup> Localidad serrana cercana a la ciudad de Córdoba.

*Yo creo que lo católico lo tenemos que seguir recuperando fundamentalmente en que ellas (las alumnas) lo hagan parte de su vida. En parte, con el proyecto, lo logramos un poco más aunque no sea tan ortodoxo, pero sí, fundamentalmente lo que te digo, cuando vos te preocupás por otro, tus problemas cobran otra... Te ubicás distinto, ves que hay situaciones mucho más difíciles, es una edad que soy, yo, yo, yo, entonces eso lo trabajamos mucho acá (...)* (03/11/2011).

El uso del pronombre “nosotros” –que ha sido una constante en el discurso de Susana– le otorga un sentido de pertenencia no solo con la escuela donde ella ha participado desde muy pequeña como alumna, profesora, madre, vicedirectora y tutora, sino con toda la comunidad católica. Ella defiende el dogma católico, lo milita y entiende que no se puede abandonar; por el contrario, es necesario e imperioso *recuperarlo para que las alumnas lo hagan parte de su vida*.

Ese nosotros católicos, que involucra la escuela Virgen María, la Iglesia católica, su familia y todas las familias que componen *la unión de padres*, le otorga sentido de pertenencia al tiempo que le posibilita construir redes de relaciones con proyectos en común. Susana es parte constitutiva de ese nosotros, de esa red que vertebra lo católico.

### **La ruptura de la tradición. Fabiana, madre de Victoria**

Fabiana trabaja como administrativa en la Municipalidad de Córdoba, es casada, tiene dos hijos varones y dos hijas mujeres, entre ellas Victoria a quien conocí en la escuela Virgen María. Los padres de Fabiana provienen de una familia católica. Su marido (empleado jerárquico de las Fuerzas Armadas Argentinas) también proviene de una familia católica. Fabiana cuenta que una hermana de su esposo es *monja y otro sacerdote*. Todos, desde sus abuelos en adelante, han sido educados dentro de esa tradición:

*Fabiana: Mi marido siempre fue a colegio católico pero terminó en uno público porque repetía. Fue cambiando, pero la idea siempre de los padres fue que se formara en un colegio católico. Terminó en el colegio Deán Funes y al colegio católico que fue, creo que fue el Pío X, entre otros, pero ese creo que sí.*

*SS: ¿Te acordás de tus padres?*

*Fabiana: Mi mamá fue al mismo colegio que yo, al Misericordia en Alta Gracia. Mi papá no sé, se murió así que no sé qué decirte, pero él hizo después el colegio militar, pero no sé si él habrá ido a colegio público o privado, nunca le pregunté. Mi mamá sí porque como nosotras íbamos al mismo colegio, pero supongo que colegio público debe haber ido...*

*SS: ¿Y los padres de tu marido?*

*Fabiana: ¿Los papás? Colegio religioso, el papá...*

*SS: Tienen tradición...*

*Fabiana: Sí. Mi marido tiene un hermano cura y una hermana monja, son diez hijos. Mi suegro fue a un colegio católico, a un internado, en Córdoba también y mi suegra también católico pero en Buenos Aires, no sé cuál (...)* (07/09/2010).

Participe de esa tradición, Fabiana y su marido *querían una escuela católica para sus hijos*. Los hijos varones asisten al colegio Las Pías que es una escuela confesional católica mixta y las hijas cambiaron de escuela, primero al Virgen María, luego a Las Pías. El cambio de escuela obedeció a un problema de salud de Victoria (la segunda en orden de nacimiento) que se desencadenó cuando ella tenía seis años. A partir de allí *comenzaron los problemas* con el colegio Virgen María y Fabiana empezó a revisar críticamente la educación de las escuelas confesionales católicas. Veamos parte de su relato:

*Victoria empezó en este colegio (Virgen María) desde jardín de cuatro y a los seis años se le diagnosticó diabetes insulino dependiente, fue en ese colegio y, en primer año, por una cuestión de comodidad la pasamos al colegio de Las Pías, acá cerca porque pasábamos a los cuatro chicos. El Virgen María siempre me gustó y por sobre todas las cosas me gustó la parte de la enseñanza, el colegio es muy exigente, es un colegio que se ocupa de la parte del aprendizaje, de la ortografía, teniendo en cuenta otros colegios, me parece que a nivel de enseñanza es muy bueno y a nivel de... a nivel espiritual, también es un colegio que me gustaba mucho pero bueno... Teniendo en cuenta la comodidad, la pasamos. Después ella extrañó mucho y quiso volver, entonces la volvimos a pasar al colegio (...) (07/09/2010).*

Según cuenta Fabiana, mientras Victoria estuvo en el colegio Las Pías *no tuvo crisis de su enfermedad* pero a ella no le gustaba el colegio, entonces volvió al Virgen María. Cuando vuelve, Victoria era más grande *y la enfermedad, como toda enfermedad crónica, se complejizó*. Fabiana asistía asiduamente a la escuela para hablar con las autoridades y con cada una de las profesoras sobre la enfermedad de su hija y de los cuidados especiales que necesitaba. Pero, entre tantas *idas y venidas*, ella empieza a sentir *cierta desconfianza* por parte de las autoridades, *como que Victoria se hacía la enferma*.

Para ilustrar el malestar y tensión que crecía, Fabiana relata una conversación mantenida con la directora a propósito de un retiro espiritual que organizaba la escuela como parte de las actividades pedagógico-religiosas de la oferta curricular:

*(...) Me llaman, había un retiro del colegio, imaginate, todas adolescentes... a veces no quieren ir, bueno, esta vez, todas querían ir del curso y me llama la directora y me dice... yo pensé que me llamaba, fijate vos, para decirme: "el retiro es tres días, cómo vamos a hacer para analizar esto". Me llamaba para decirme que Victoria no podía ir porque ellos no se podían hacer cargo de Victoria, entonces yo les dije:*

Fabiana: *¿Por qué no?*

Directora: *Porque somos pocas, son dos cursos.*

Fabiana: *Y qué pasa si se les quiebra una, si le agarra apendicitis, ¿cómo vas a hacer?*

Directora: *Pero no te preocupes, te vamos a dar el material.*

Fabiana: *No, el material no me interesa, vos sabés perfectamente lo importantísimo que es vivirlo en grupo, todos hemos hecho retiros espirituales, lo importante es hacerlo, digamos que ella este, bueno... Lo único que te pido es que a ella no se le digas (...) (07/09/2010).*



Fabiana trató de convencer a Victoria de no ir al retiro espiritual pero no pudo. Volvió al colegio e insistió hasta lograr la aceptación de la directora. Bajo la firma de documentos donde los padres *se hacían responsables de cualquier cosa*, Victoria pudo asistir al retiro espiritual donde *la pasó bárbaro, estuvo bárbaro*.

Sin embargo, la tensión no cesó: Victoria, *en cuarto año, estuvo internada casi un mes completo*, perdió días de clases y tuvo muchas faltas. En las materias *la ayudaron bastante* pero con las faltas hubo mucha discusión ya que Fabiana defendía los derechos de su hija y la escuela defendía sus obligaciones, responsabilidades y los límites de esos derechos.

La situación se tornó inmanejable para ambas partes y Fabiana junto a su marido decidieron *sacar a Victoria de esa escuela*:

*Un día fui, pedí hablar con la directora y le dije y ahí tomamos la decisión con mi marido de cambiarla, pero faltaba un mes, por eso ha sido más o menos en esa fecha que vos fuiste. Entonces les dije: te pido por favor que este último tiempo que queda me ayudes para que no la pase tan mal, por supuesto, la monja no reconocía nada (07/09/2010).*

Ocupada y preocupada por la salud de Victoria, Fabiana no se sintió *apoyada* en el colegio Virgen María. A pesar de las explicaciones, informes médicos y su constante disposición *para sacarla adelante*, lo que ella cosechaba era *desinterés, rechazo* y un *“Victoria, señal de problemas”*. Un día, harta de la desconfianza y desinterés, fue al colegio, pidió hablar con la directora general de la institución, la madre Sonia y le dijo: *“no esperaba esto de un colegio católico”*. Al decir de Fabiana la madre Sonia *no supo qué decir, no supo qué responder*.

Tampoco tuvo apoyo por parte de su cuñada monja ni de su cuñado cura. El antecedente de que sobrinas y primas suyas hubiesen asistido al Virgen María no revistió importancia. Recogió un *“qué triste lo que pasó”, “todos los humanos cometemos errores”* pero no mucho más. La primera lectura de Fabiana sobre por qué actuaron de ese modo se apoya en la tesis del temor:

*(...) Tienen temor de que puedan iniciarle algo porque si se muere algún chico en el colegio. De hecho, hace un año se murió un chico de diabetes en un colegio, yo no sé, un varón, no sé si habrán sabido. Hubo un problema en un colegio a raíz de no sé qué, murió un chico no de diabetes, no me acuerdo, yo no sé, te digo, porque de los siete años que está enferma y nunca... (...) (07/09/2010).*

Con el tiempo, Fabiana interpretó que las múltiples llamadas por teléfono –tanto a ella como al servicio médico domiciliario– no respondían a ninguna urgencia de gravedad sobre la salud de Victoria sino, en todo caso, la escuela se *quería sacar un problema de encima*.

Como ya mencioné, Fabiana y su marido cuentan con una larga tradición en el catolicismo. Abuelos, padres, sobrinos e hijos han sido educados en escuelas católicas. No conocían otro tipo de escolarización que la católica, salvo Victoria que termina la secundaria en una escuela privada laica.

Hasta ese momento, Fabiana y su marido seguían los lineamientos que marcaba la vieja tradición de la familia. No había dudas. La reproducción se realizaba sin inconvenientes bajo los preceptos que dictaban tanto la tradición familiar como la Iglesia católica. Pero la salud de Victoria los tomó por sorpresa y la tradición tuvo su punto de ruptura.

Cuando Fabiana dice que no se *esperaba eso de una escuela católica*, casi al borde de la ofuscación, da cuenta del quiebre que la atraviesa entre la doctrina católica y la práctica de las y los católicos, quiebre producido por efecto de una experiencia educativa personal y familiar que cuestiona los sentimientos más profundos construidos sobre la base de concepciones hegemónicas.

Esa nueva experiencia contribuyó para que Fabiana mirara de manera crítica el colegio Virgen María y, por extensión, al colegio Las Pías:

*(...) Eso es discriminación y... aparte no sé, no es el colegio sino las personas (...) Son muy materialistas en ese colegio, las cuotas altísimas, este..., me da la sensación y entonces... pero es muy buena enseñanza, bueno pero... a nivel humano... No sé si es una persona con la cual yo me topé, ¿me entendés? (...)*

*(...) ¡La cuota es carísima! Yo siempre fui puntual de pagar todas las cuotas en los colegios, si no que en esa época (cuando Victoria estaba en tercer año) pedí media beca porque estábamos con muchas cosas y no me la otorgaron, pero bueno hay otros que sí se la otorgaron con más necesidad. El grupo de gente que va, por ahí tenés de todo pero gente que... Para tener muchos chicos en ese colegio es como que tenés que tener un nivel económico un poco alto, no sé, en qué sentido materialista, a lo mejor me quedó esa impresión porque no me dieron la media beca (...)* (07/09/2010).

En sintonía con lo anterior, Fabiana compara ambas escuelas:

*SS: Entre Las Pías y el colegio Virgen María, ¿qué diferencias ves?*

*Fabiana: A nivel de enseñanza... Las Pías a nivel humano... Igual, más o menos parecido que el Virgen María, normal. En enseñanza me parece mejor el Virgen María, qué sé yo, la ortografía, hacen mucho hincapié. Las chicas fueron toda la primaria al Virgen María y sacaron una base que Las Pías no la tienen.*

*SS: ¿Y a nivel religioso...?*

*Fabiana: Sí, eh... el Virgen María es como que profundizan más la parte espiritual, es como que hay más... hacen más hincapié, Las Pías es más light...*

*SS: ¿En qué ves eso?*

*Fabiana: Por ejemplo, para prepararse para la comunión, las chicas estudiaban, estudiaban, estudiaban. Acá, no, qué sé yo, allá hasta que no sabías los diez mandamientos, los*

*preceptos, no pasabas y estudiaban, estudiaban, le tomaban esto, lo otro, acá es muy light. Catequesis, es muuuuy light, no solo por prepararte un día a la semana, una hora, es muy poco, pero también tienen rezo continuo, van a la iglesia pero me parece que en el Virgen le dan más fuerza a eso. Hacen retiros que estos hacen muy pocos (...)* (07/09/2010).

A su vez, el paso de Victoria por una escuela privada laica le permitió a Fabiana tener otra mirada sobre esa educación que ella creía destinada a otros:

*El colegio Tabora es un colegio que lo tenía considerado para chicos que realmente no tienen capacidad o problemas o son repitentes la mayoría (...) pero no, te juro que ella es feliz y como es el último año si fuera el primer año no lo hubiera elegido pero... Me llamaron, me preguntaron, me dijeron en qué podían colaborar, mucha consideración si se siente mal. Una sola vez me llamaron del colegio y qué hacemos, una bondad, una amabilidad, o sea, a nivel académico no lo considero pero a nivel humano es un colegiazo. Yo considero que cualquier chico que tenga un problema, ya sea de conducta, de salud, es más, en el Tabora, que no es creyente, tenés chicos paralíticos, down, hay mucha integración. Ella es feliz, si se siente mal no va porque saben que está enferma. Yo tengo muchos turnos médicos, muchas cosas, no hay problemas que no venga, ¿me entendés? Por supuesto le va bárbaro, no tuvo crisis (...) Te digo, como colegio, las personas, el grupo, creo que es más fundamental que hasta la educación, en estos casos que los chicos tienen enfermedades crónicas, es decir, deberían estar las dos cosas y ella hoy es feliz en este colegio, una chica que sonríe, que va contenta... (07/09/2010).*

El trato de Fabiana con las autoridades de las instituciones educativas se modifica y eso repercute en el proceso de socialización y escolarización de Victoria. Pese a su disposición para sortear los obstáculos inmediatos a fin de no alterar la formación de Victoria, Fabiana considera que la escuela católica no la ayudó.

La enfermedad de Victoria atraviesa todo el discurso de Fabiana. Mira y evalúa la escuela y el proceso formativo de su hija desde esa experiencia de vida que la interpela como mujer, madre y católica. Tres atributos fundantes de la moral cristiana.

### **Cierre de capítulo. Trayectorias, apuestas y experiencias educativas: ingredientes de la socialización**

En este capítulo se realizó una descripción social de los y las adolescentes. Desde la percepción y valoración de los y las alumnas se describieron las condiciones materiales de existencia con algunos puntos relevantes de sus trayectorias familiares y escolares. Luego, en una segunda parte, recuperamos relatos de cuatro madres y un padre, que envían sus hijos e hijas a formarse al colegio SG y VM.

Cada uno de estos relatos da cuenta de expectativas, apuestas, continuidades, rupturas y reconversiones que tienen los padres no solo en relación con la educación sino con la reproducción del grupo como construcción de un lugar en el mundo social.

Cada caso marcó una particularidad y complejidad, pero en todos se avizoró la importancia de la educación como estrategia clave de reproducción social: la elección de escuelas fue meticulosamente pensada y analizada. No se realizó al azar, ni lo circunstancial llevó a las familias a tomar esas decisiones. Hubo lectura valorativa de lo posible y lo deseable con la clara convicción de que la educación es una apuesta y una inversión.

Marisa y Alejandro buscaban una escuela que pudieran pagar y donde su hijo no se sintiera diferente. Claudia buscaba una escuela donde hubiera disciplina y educación. Magalí buscaba una escuela católica y mixta y consideró que el colegio San Gabriel reunía esa condición. Fabiana y Susana buscaban una escuela católica que abrazara férreamente los preceptos católicos. Cada grupo familiar buscó, eligió y encontró aquella escuela que les permitió conservar o aumentar su patrimonio no solo como familia sino también como sector de clase aun cuando, con el transcurrir de los años, las escuelas no satisficieran todas sus expectativas.

En esa elección de escuelas, también se eligió cuidadosamente un estilo de escolaridad para sus hijos y una forma particular de socializarse tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Esto es, una manera indirecta de seleccionar amistades y espacios de intercambio (o transacción afectiva), que contribuyesen –sin sobresaltos– a un devenir “natural” de su crecimiento.

Si entendemos la socialización como construcción de trayectorias en un espacio y tiempo determinado y a la escolarización como forma de relación social más o menos duradera que articula recursos, agentes formativos, redes sociales de amistad y fraternidad, normativas y saberes, en pos de producir un sujeto particular, los grupos familiares en función de sus condiciones y disposiciones, orientan genéricamente esas trayectorias y relaciones al definir –a grandes rasgos– dónde, con quién y cómo formar sus hijos e hijas.

Así, podemos leer entre líneas cómo a Marisa y Alejandro les cuesta mantenerse en el lugar que están, se sienten menos y, ante el temor de la discriminación, por no contar con los mismos capitales económicos y culturales, eligen una escuela donde *no sentirse diferente*.

El club, otro de los espacios cuidadosamente seleccionados para la formación de Santiago. En el club, además de jugar el rugby y destacarse en el campo de juego, se construyen relaciones, encuentran amigos y la pasan bien. Pero consideran que el deporte no es suficiente. Si bien es un capital/valor digno de legar a su hijo es importante acompañarlo con otros capitales para no repetir la historia: ni Marisa ni Alejandro terminaron una carrera, se arrepienten de eso y esperan que su hijo construya otro recorrido.

Claudia pone de relieve otro tópico de la socialización como es la disposición intelectual aprehendida en un determinado momento de su vida. Hablamos aquí del esfuerzo personal y del rigorismo ascético<sup>84</sup>, frecuentes en sectores sociales medios que aun encuentran en la educación su estrategia de reproducción.

Se suele decir que la Argentina es un país compuesto por una pujante clase media que comenzó a gestarse a fines del siglo XIX. Historiadores y sociólogos<sup>85</sup> ubican la génesis de la clase media (como fuente de progreso y civilización), a fines del siglo XIX cuando comenzó el proceso de conformación del Estado nacional. Por ese entonces, los presidentes Mitre, Sarmiento, Alberdi y Roca impusieron un proyecto de país que basaba sus políticas en la apertura de la economía local hacia los mercados internacionales y en la política inmigratoria extracontinental para poblar las tierras de valores, costumbres, cultura y rasgos físicos a la europea.

Para llevar adelante ese proyecto de nación, las elites gobernantes optaron por finalizar con la población aborígen, considerados sinónimo de atraso, y pacificar el país de las guerras intestinas. Una vez logrado, la inmigración europea comenzó a llegar, principalmente de Italia y España, alentando, durante décadas, la “ilusión de un país europeo, blanco y civilizado” y un país de oportunidades con rápido ascenso social y mejoras económicas para la población (Margulis 1999, 100).

---

<sup>84</sup> La noción de rigorismo ascético es tomada de Bourdieu que la utiliza para describir a la pequeña burguesía francesa por oposición a la burguesía tradicional. El rigorismo ascético está compuesto por la moral de la austeridad, ahorro, sacrificio y abstinencia pero también con dosis de control, disciplina y severidad sobre los cuerpos. Es una moral políticamente correcta, no es conservadora ni represiva; reconoce la diversidad y los cambios epocales, aunque ese progresismo se manifieste con prudencia y reservas (Bourdieu 2007, 95-96-97).

<sup>85</sup> Sobre clases medias argentinas existe una prolífica literatura, nutrida y variada en sus enfoques, concepciones e ideología. Un trabajo que reúne y sintetiza lo escrito sobre las clases medias es el texto de E. Adamovsky, *Historia de la clase media argentina* (Buenos Aires: Ed. Planeta, 2009). Pero, en este caso particular recuperamos los aportes de Bourdieu y García Salord quienes entienden por “clase media” un “lugar de indeterminación” porque “situados en posición inestable en la estructura social personifican en su más alto grado la propiedad, característica de la clase en conjunto, de hacer coexistir individuos y trayectorias extremadamente dispersas” (Bourdieu en García Salord 2000, 36). La composición de la clase media argentina y por extensión de las clases medias cordobesas, no escapa a la caracterización que ofrecen Bourdieu y García Salord como sectores heterogéneos en sus orígenes y trayectorias, e indeterminados en sus modos de construir estrategias de reproducción, movilizar recursos y conformar subjetividades. En ese aspecto, las clases medias argentinas presentan un movimiento errático fruto de los vaivenes políticos y económicos del país ya descriptos en los primeros capítulos. García Salord en sintonía con la concepción propuesta por Bourdieu agrega que la clase media opera como “unidad constituida por grupos socialmente heterogéneos pero unificados simbólicamente, en tanto comparten un conjunto de aspiraciones y expectativas relacionadas a un modo de vida particular y se movilizan en pro de su realización” (García Salord 1998, 4).

Desde entonces, y con variados movimientos ascendentes y descendentes según las políticas sociales y económicas de turno, se consolidó el mito de la “clase media argentina” como sector pujante, trabajador, austero, cristiano y educado. De alguna manera, se constituyó como sujeto social colectivo y como actor político decidido a defender sus intereses de clase.

Los componentes de esa identidad “clase media” se construyeron en torno a tres pilares fundamentales: bienestar material (casa propia y salario digno), un determinado capital cultural (haber recibido educación), valores ligados a la cultura del trabajo y una apariencia física que los distinguía de los pobres y trabajadores (Adamovsky 2009).

Pero la edad de oro tuvo su declive. Como señalamos en el Capítulo Dos, el proceso de ascenso social a través de la educación, el trabajo y esfuerzo personal se vio afectado de manera crítica y sin precedentes durante la década de los años 90 por el impacto de las políticas económicas implementadas.

Algunos investigadores de las ciencias sociales<sup>86</sup> consideran que durante la era neoliberal, el sector del “medio” se polarizó entre aquellos que sufrieron de manera directa las políticas económicas (desocupados, subocupados, cuentapropistas, designados como “los nuevos pobres”) y aquellos que, con variadas y novedosas estrategias, pudieron reacomodarse a la nueva realidad y acoplarse al modelo que se intentaba instalar en la sociedad argentina.

Según Marie France Prévôt Schapira<sup>87</sup> en la década de los años 90, la clase media argentina sufrió un proceso de secesión: dejó de un lado a los “perdedores” que pasaron a engrosar las estadísticas de los pobres y del otro a los “ganadores” que apostaron a su inclusión entre los sectores con mayores recursos económicos y culturales. Agregamos a esa fotografía la lucha de distintos grupos por mantenerse en ese “medio” como principio de identidad y unificación simbólica.

Una de las vías por donde se canalizó esa lucha fue a través de la educación de sus hijos. Quizás porque aún seguía vivo el sueño posible del ascenso social la escolarización de los hijos fue la única estrategia de reproducción social que no se resignó.

Es cierto que en los años 90 se cuestionó el valor y peso de los títulos y las credenciales, en especial porque se comprobaba empíricamente que la relación entre educación y trabajo no era lineal ni segura. Sin embargo, esos cuestionamientos no derivaron en una reducción directa ni rápida de demanda educativa; por el contrario, los sectores medios y

---

<sup>86</sup> Cfr. con Kessler 2004, Minujín y Kessler 1995, Murmis 1993 y Svampa 2005.

<sup>87</sup> M.F. Prévôt Schapira, “Amérique Latine: la ville fragmentée”, *Revista Esprit* Nro. 258 (noviembre 1999), citada en Svampa 2005.

acomodados de la sociedad cordobesa redoblaron la apuesta aumentando la inversión en educación de “mejor calidad y mayor disciplina”.

En un contexto de privatización y deterioro del espacio público (escuelas, hospitales, universidades y obra pública) esa demanda se canalizó a través de la educación privada. No solo porque se presentaba como la única “garantía” de calidad educativa sino porque posibilitaba la no contaminación con los excluidos a través del cuidado y control de los hijos/as.

Pero volvamos a Claudia como parte de esa estructura estructurante de los procesos de movilidad social ascendente argentina: por efectos de la escolarización, ella incorporó los valores del esfuerzo, el trabajo sobre sí mismo, la disciplina y el rigor, como virtudes generadoras de sus relaciones sociales del pasado hacia lo porvenir. *Nissus perseverandi* decía Bourdieu cuando “el trayecto pasado se conserva bajo la forma de una disposición respecto al porvenir” (Bourdieu 2007, 100).

El rigor y la disciplina en la educación de sus hijos, la sexualidad, sus salidas, relaciones, lecturas, pasatiempos, entre otras prácticas y comportamientos, están puestos al servicio del futuro. El sacrificio (y el ahorro) se explican por causas que solo tienen sentido si se miran los horizontes trazados por la familia y la clase en su conjunto.

Claudia –y seguramente su marido también– considera que en la actualidad la familia sola no garantiza las viejas disposiciones mentales: los adolescentes son distintos, más *frívolos* y *desinteresados*, el estilo de vida de los padres se ha modificado, muchos trabajan y fundamentalmente se viven situaciones de “inseguridad”. Necesitan de la escuela para complementar esa formación heredada, en especial de su padre; aunque ya no sea para cumplir el sueño posible del ascenso social sino para mantener, con honor, las virtudes morales aprendidas por la generación que le precedió. Y, los curas... saben, *tienen idea de eso*.

Magalí habla desde los sentimientos. Su experiencia afectiva familiar dejó una huella en su vida que la marca para la resolución de las tramas vinculares, en especial con sus hijos. Ella trae a cuenta los vínculos, afectos y el amor ligado al dolor, sufrimiento e inseguridad.

Sin entrar en las particulares maneras de resolver sus conflictos existenciales, el relato de Magalí permite reflexionar sobre el lugar de los sentimientos y afectos en los procesos de socialización de los y las adolescentes. Una de esas reflexiones es cómo el amor aparece estrechamente unido al miedo de *que les pase algo* y a la sobreprotección. La segunda cuestión se desprende de la anterior en tanto si el miedo funda los vínculos, sedimenta un

modus vivendi que conduce a una constante desconfianza frente al otro y a una estrechez en las relaciones.

Esos sentimientos no están separados del sentimiento de inseguridad que desde la década de los años 90 invadió el imaginario colectivo. Las medidas de control y el cuidado extremo de los hijos se intensificaron a la par de la búsqueda de una mayor y absoluta prevención de riesgos y peligros.

Castel en su texto *La inseguridad social, ¿qué es estar protegido?* plantea cómo las personas que “viven con mayor comodidad, se sienten amenazadas, inseguras y atemorizadas, inclinadas al pánico y obsesionadas por la seguridad y la protección” (en Bauman 2007, 131). A medida, pronuncia el autor, que las sociedades construyen fortalezas para cuidar sus propios intereses, crece el sentimiento de inseguridad. Paradoja irresuelta si se toma en consideración que para liberarse de los miedos y temores, el individuo tiende a cerrarse en sí mismo como única garantía de protección y resguardo de sí.

El discurso de la seguridad/inseguridad impregnó la vida de los ciudadanos sin cuestionamiento. El otro se convirtió en una fuente de amenaza, en especial si era de tez morena, cabello negro y rasgos fenotípicos andinos. El comportamiento generalizado fue protegerse de ese otro a como dé lugar, replegándose en los círculos más íntimos de vínculos y relaciones sociales, como así también cercando los territorios y hábitat por donde circular.

Kessler en su texto *El sentimiento de inseguridad* considera que el miedo es un sentimiento presente en todas las criaturas humanas y que el peligro siempre existió pero el rasgo particular en nuestras sociedades contemporáneas es “la aleatoriedad del peligro”. Esto es:

[...] La deslocalización del peligro: el fin de la división entre zonas seguras e inseguras bien definidas. Cuando se siente que la amenaza ha sobrepasado sus fronteras tradicionales y puede penetrar en cualquier espacio, la sensación de inseguridad se retroalimenta (y) la desidentificación relativa de las figuras de temor, por cuanto la percepción de amenaza no se limita sólo a las imágenes más estigmatizadas, como los jóvenes de sectores populares (...) La deslocalización y la desidentificación no producen la abolición de ciertos estigmas y prejuicios sobre personas y lugares; por el contrario, esta pluralidad de imágenes refuerza la sensación de aleatoriedad y omnipresente [...] <sup>88</sup> (2009, 97-98).

---

<sup>88</sup> Existe una vasta y extensa bibliografía que trata el problema del miedo en las sociedades contemporáneas. Muchos de ellos hablan de la “cultura del miedo”: son estudios que critican a los medios, médicos, políticos e intelectuales que presentan de forma exacerbada y sensacionalista los crímenes,



Así, a partir de los años 90, la educación como estrategia de reproducción social de la clase media cordobesa se vio cuestionada por nuevos acontecimientos sociales que interpelaron el viejo mito del ascenso social. A las tradicionales demandas que padres y madres efectuaban a las escuelas tales como calidad en la enseñanza, disciplina y formación del carácter, se agregó la seguridad física de sus hijos e hijas y protección de sus bienes personales.

Sin dudas, esta nueva demanda repercutió en los modos de encarar cualquier emprendimiento pedagógico para realizar viajes de estudio, acantonamientos, retiros espirituales, campamentos, trabajos comunitarios, u otros; pero, fundamentalmente la aparición del discurso sobre la inseguridad modificó la relación entre la escuela y la comunidad de los padres. Como señaló la directora del colegio Virgen María “*con el tema de la responsabilidad civil, ya no podemos hacer casi nada*”.

Por último, y para cerrar el capítulo, Susana y Fabiana. Los relatos de ellas, diferentes entre sí en algunos aspectos pero similares en otros, nos conectan con las creencias. Ellas son católicas y practican el catolicismo; Susana participa activamente de las actividades eclesiales porque cree en eso y por lo tanto apuesta e invierte su *illusio* allí. A ella le preocupa la pérdida de la identidad católica y se comprometió con la escuela, las *chicas* y la iglesia a dar la pelea para recuperar esa identidad. Ese interés libidinal –como plantea Bourdieu– convertido en acto político contribuye, sin dudas, a sostener el sentido de su existencia ligado al campo religioso.

El discurso de Fabiana parte desde otro lugar. La enfermedad de su hija Victoria la enfrentó a situaciones inesperadas de difícil resolución, en especial por la corta edad, y es probable que todo ello la desbordara. Su experiencia con las autoridades de la escuela Virgen María y las vivencias cotidianas a la que estaba expuesta la llevaron a cuestionarse y replantearse sobre el comportamiento de los y las católicas, no desde la fe sino desde la práctica: cuando Fabiana cuestiona a las autoridades de la escuela y les dice que *no esperaba esto de una escuela católica* y luego agrega *quizás sean las personas con las que me topé*, deja entrever que el cuestionamiento no está dirigido a las estructuras (instituciones) que sostienen las tramas sociales, sino a los individuos. Tampoco cuestiona las creencias ni el dogma sino a personas que ocupan lugares de poder.

Cada uno de los casos descriptos aquí nos conecta con algún aspecto de la vida social presente durante los procesos de socialización y escolarización. Cada uno/a manifiesta dilemas, tensiones o conflictos que operan en el seno de las relaciones y vínculos,

---

enfermedades, alimentos transgénicos, drogas y otros problemas sociales, que generan en la población un sentimiento de impotencia, inseguridad, paranoia y sobre todo de enfermedad. Cfr. con Bauman 2007; Reguillo (2000); Rotker (2000); Beck (1998); Smuckler (2006)

asociadas a la responsabilidad, deber, placer, temores, amor, creencias, en fin distintas aristas que –como un caleidoscopio– constituyen la complejidad del ser social.

Habrá que ver entonces qué hacen los y las adolescentes con esas apuestas, inversiones, historias y expectativas. Cómo las procesan, capitalizan o cuestionan. Pero esto, se desarrollará en el siguiente capítulo.

## Capítulo Cinco

### Experiencias escolares de alumnos y alumnas que asisten a escuelas católicas

En este capítulo se abordarán las experiencias educativas de adolescentes que asisten a las escuelas confesionales católicas de la ciudad de Córdoba en el marco de los procesos de escolarización que se llevan a cabo en un tiempo y espacio determinado. Como vimos en los capítulos precedentes, hasta la década de los años 90 las escuelas confesionales estuvieron atravesadas por dos lógicas estructurales: la Iglesia y el Estado. Desde la constitución del Estado nacional, ambas lógicas convivieron en esos escenarios escolares cotidianos en constante disputa por la organización institucional, contenidos curriculares, dispositivos disciplinarios y relación pedagógica.

A partir de la década de los años 90, irrumpió en la estructuración de la escolaridad de niños y jóvenes el mercado como un nuevo actor que se sumó a las disputas entre la Iglesia y el Estado. Como anticipamos en el Capítulo Dos, su presencia no sólo alteró la reglas de juego entre las instituciones que históricamente definieron la matriz del sistema educativo, sino que modificó la concepción política de la educación al hacer de ella un bien de consumo y no un derecho inalienable de la población.

A esas lógicas estructurales de la escolarización, cabe agregar la vida institucional de cada escuela que imprime su sello distintivo en la formación de los sujetos. Los modos de ejercer la autoridad, el vínculo docente-alumno y sus relaciones con el conocimiento, la aplicación de sanciones, el uso de los espacios, la organización de los tiempos, los proyectos institucionales, el carisma religioso, etc., marcan un estilo de trabajo pedagógico con efectos en los procesos de subjetivación de las y los alumnos.

Sin embargo, las experiencias educativas no se agotan en los formatos escolares instituidos. Si partimos de considerar a las experiencias escolares como “la manera en que actores, individuales y colectivos, combinan diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet 1998, 79) entonces el individuo ocupa un lugar importante en la combinación de las lógicas.

Desde esta perspectiva, las experiencias escolares poseen una doble naturaleza: es un trabajo de los individuos sobre sí mismos, como construcción de identidad y es una correspondencia con elementos del sistema escolar impuestos históricamente. La doble naturaleza radica en el trabajo sobre sí mismo y el trabajo que los demás hacen sobre el sujeto.

Sin dudas, la escolarización, entendida como la actividad que se lleva a cabo en un espacio y un tiempo específicos (los espacios y tiempos escolares), fabrica sujetos sociales particulares (Viñao 2008, 11). Durkheim fue, quizás, el primer sociólogo en advertir el peso de la educación y la enseñanza en la formación de un sujeto particular, al analizar cómo el cristianismo percibió que formar un hombre “no es adornar su espíritu con ciertas ideas ni hacerle contraer ciertos hábitos particulares, es crear en él una disposición general del espíritu y de la voluntad que le haga ver las cosas en general bajo una luz determinada” (1992, 57).

Durkheim, por ejemplo, sostenía que la educación era una versión subsumida de la socialización. Para él, la educación era:

[...] La acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado [...] (1976, 98).

Desde esta perspectiva, la educación sería el “medio por el cual se lograría crear en el corazón de las jóvenes generaciones las condiciones esenciales para la propia existencia” (1976, 97). Estas teorías resaltaban el carácter funcional de la escuela para con la sociedad cuya misión consistía en transmitir el legado cultural a las jóvenes generaciones de manera equilibrada entre el interés del niño por aprender y la necesidad social de inculcar valores, creencias, normas y costumbres.

En esa concepción funcionalista de la educación prevalecía un doble supuesto: a) la cultura es un todo acabado, integrado y homogéneo. Los individuos solo tienen que recibir lo que ya fue construido, no hay, en estas teorías, espacios para la creación, invención o modificación; b) el individuo/educando se somete pasivamente a las constricciones sociales sin resistencias ni conflictos.

Dice Durkheim:

[...] El individuo, al querer la sociedad, se quiere a sí mismo. La acción que la sociedad ejerce sobre él, sobre todo por medio de la educación, no tiene ni mucho menos la finalidad de oprimirlo, de disminuirlo, de desnaturalizarlo; al contrario, lo que quiere es engrandecerlo y hacer de él un ser verdaderamente humano. No cabe duda de que él no puede engrandecerse de ese modo más que haciendo un gran esfuerzo. Pero es precisamente esa posibilidad de realizar voluntariamente un esfuerzo lo que constituye una de las características más esenciales de la persona humana [...] (1976, 104).

Los desarrollos teóricos de Durkheim rompieron con la visión humanista sobre la educación y la escolarización. Él encontró, en ese acto social, un fuerte poder de creación social de sujetos al tiempo que consideró indisociable la relación entre educación e imposición. Sin embargo, su concepción de la educación como proceso de socialización en la división social del trabajo chocó con las relaciones conflictivas entre clases, grupos, género y etnias que tenían lugar tanto en los espacios escolares como fuera de ellos.

Una de las versiones más críticas al modelo durkheimiano, fueron las teorías de la reproducción con gran repercusión durante la década de los años 70 en el campo educativo y cultural. Entre ellas se encuentra la obra de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción*, de fuerte contenido estructuralista y marxista. Para los autores, la escuela, lejos de garantizar una socialización homogénea entre sus alumnos, mantiene y reproduce de manera desigual el capital cultural, al existir una relativa continuidad entre la cultura dominante y la cultura escolar. De ese modo la escuela asegura la reproducción del patrimonio cultural burgués y, por efecto, las relaciones de dominación.

En las relaciones de fuerza existentes entre sectores y clases sociales de una sociedad determinada los sectores dominantes imponen “acciones pedagógicas” que “colaboran objetiva e indirectamente a la dominación de los sectores subordinados”. Según los autores, toda acción pedagógica es “objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (1996, 48). La escuela inculca la cultura dominante como La Cultura Legítima. Su posesión o apropiación confiere, a los poseedores, ventajas en relación a las clases y sectores sociales desfavorecidos quienes traen otros códigos culturales que les dificulta entender los saberes transmitidos en la escuela.

Uno de los méritos de las teorías de la reproducción fue reconocer el carácter arbitrario de la acción pedagógica. Para los autores, ya no se trataba de una institución con fines trascendentales sino como terreno político de disputas, tensiones y conflictos por la definición de los fines trascendentales y por efecto de ello, de la acción pedagógica. Según Giroux (1992) las teorías reproductivistas despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron con la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista.

Otra vertiente de gran influencia en los ámbitos educativos proviene de los aportes realizados por Foucault con su noción de poder disciplinario. Él sostenía que la escuela, al igual que las prisiones y manicomios, provoca una fuerte regulación moral y social, a través de una manera particular de organizar el espacio y el tiempo:

[...] La disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio. Para ello, emplea varias técnicas.

1) La disciplina exige a veces la *clausura*, la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo (...); 2) el principio de “clausura” no es ni constante, ni indispensable, ni suficiente en los aparatos disciplinarios (...) el espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay (...) se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos (...); 3) La regla de los *emplazamientos funcionales*. (Fijar) lugares determinados para responder no sólo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil; 4) el *rango*: el lugar que se ocupa en una clasificación, (...) en un sistema de relaciones [...] (2002, 145-149).

La organización y uso del tiempo es el complemento del espacio como fuente de control y regulación social sobre los cuerpos. Para el autor, se trata de intensificar el uso del tiempo, desagregándolo en minutos y segundos y de ese modo extraer al máximo su eficacia. La organización de las actividades se basa en un uso distributivo del tiempo que posibilita el trabajo ordenado, repetitivo y evolutivo: en esa mecánica se produce lo que Foucault llama la “docilidad de los cuerpos”.

Para Foucault, la eficacia de las instituciones de encierro radica en el uso racional del espacio y el tiempo como mecanismo de control y vigilancia, no sólo para “cuidar” de sus enfermos, prisioneros o alumnos, sino porque a través de esas prácticas se normativiza y regula el comportamiento de los individuos. En otras palabras, a través de las técnicas disciplinarias se conforma un tipo particular de sujeto moral, de sujeto social.

Sin desmerecer los alcances y limitaciones que cada uno de estos encuadres teóricos produjo en torno a la educación y escolarización, es necesario resaltar que priorizan el lugar de la estructura social por sobre el individuo: Durkheim consideraba que la escolarización producía individuos moralmente integrados a un sistema social, Bourdieu y Passeron apuntaban a demostrar cómo la escuela reproducía las desigualdades sociales al transmitir el arbitrario cultural de los sectores dominantes, y Foucault sostenía que la escuela forjaba sujetos disciplinados y dóciles para el trabajo capitalista. El individuo aparece como sujetado a las estructuras, ya sea para asimilarla voluntariamente o para reproducirla desde la subordinación/sumisión.

Pero el mundo social no es sólo una realidad preexistente al individuo. También es un mundo que se aprehende, conoce, domina, apropia y resiste. En el proceso de conocer, el sujeto construye una visión del mundo, construye un modo de habitarlo y fundamentalmente se construye a sí mismo. En ese marco de interacción, los sujetos

tienen una captación activa del mundo, gestan sus experiencias de vida entre las cuales cuentan las experiencias escolares.

Así, la escuela, al tiempo que se constituye como escenario de trasmisión, reproducción sociocultural y normatización, también se constituye como espacio de creación y producción de conocimientos en un sentido amplio del concepto que incluye saberes, creencias, valores y prácticas. Los sujetos construyen su punto de vista con y a pesar de las configuraciones históricas, políticas e institucionales.

Una vez situados histórica y socialmente a los sujetos, en este caso, mujeres-varones-adolescentes-alumnos-alumnas que se escolarizan en escuelas confesionales católicas, nos ubicamos en los propios alumnos y alumnas para mirar no lo que la estructura hace de los sujetos sino qué hacen ellos con las estructuras. Cómo se forja el punto de vista, o en palabras de Dubet, cómo combinan las diferentes lógicas, cómo construyen experiencia.

### **La unión hace la fuerza. Colegio Virgen María**

Una diferencia a simple vista entre escuelas católicas se da entre aquellas que atienden a alumnos/as del mismo género (escuelas para mujeres o escuelas para varones) de aquellas que devinieron mixtas con el correr de los años.

La decisión política de las congregaciones para conservar una educación exclusiva de un solo sexo o la de transformar la oferta educativa en educación para ambos sexos, tiene efectos directos sobre la escolarización de los y las alumnas como sobre sus experiencias escolares. Sobre esa división estructural de escuelas católicas, se tejen tramas sociales diferentes que afectan a todo el conjunto de actores involucrados en la institución. Ello además atravesado por mandatos de la Iglesia en general y de la congregación en particular.

Uno de los hilos que componen esa compleja trama se relaciona con los criterios de *elección* de la escuela secundaria. Al momento de preguntarles a los jóvenes cómo llegaron a esa escuela encontramos diferencias entre las alumnas entrevistadas del colegio Virgen María y los/las alumnas del colegio San Gabriel.

Veamos qué expresan las alumnas del colegio Virgen María:

*SS: Y ¿por qué desde Toledo<sup>89</sup> venís a esta escuela?*

*Itatí: Porque mi mamá... mi prima que fue compañera de ella, siempre vino acá y a mi mamá siempre le gustó este colegio y aparte es costumbre de la familia de mi mamá... todos los varones los mandan al Santo Tomás, mi tío es el director y las mujeres venimos acá.*

---

<sup>89</sup> Toledo es una pequeña localidad cercana a la ciudad de Córdoba ubicada en la zona sur.

SS: *Y ustedes ¿saben por qué vienen acá?*

Rocío: *Yo vengo porque... yo tengo mi tía que tiene dos hijas: Marcela que está casada, tiene hijitos y Laura. Las dos vinieron a este colegio, entonces bueno, mi mamá cuando buscaba colegio...*

SS: *¿Tu mamá también vino a las escolapias?*

Rocío: *Sí, pero fue al colegio del Cerro.*

SS: *¿Y vos Romina?*

Romina: *Yo tenía unas tías mías que venían acá pero, mi mamá vino a averiguar y le gustó.*

Itatí: *Entramos las dos juntas, en primer año.*

SS: *Y la primaria, ¿dónde la hicieron?*

Itatí: *Yo, en el colegio de Toledo.*

Romina: *Yo me cambié de muchos colegios: primero y segundo en un colegio, tercero en otro, cuarto en otro, quinto en otro y sexto en otro. Por el trabajo de mi mamá. O sea, vivimos en la casa de mi abuelo, por ahí nos mudamos a otro lado entonces, tenía que cambiarme de colegio que quedara cerca. Después mi mamá... en primer grado estaba en la casa de mi abuela, nos fuimos a vivir a un departamento y nos cambiamos de colegio, cerca de la Avenida Patria y después nos fuimos a Colonia Caroya<sup>90</sup> entonces tuve que cambiar de colegio y después nos vinimos a Córdoba en otro colegio y... después vine acá porque en realidad el año que yo empecé, en primer año, vinimos a vivir cerca del centro, también por eso, pero me quedaba cerca del colegio, a cinco cuadras y después volvimos a la casa de mis abuelos, igual no me voy a cambiar de colegio en la secundaria (...)* (6/11/2009).

Otro grupo de alumnas comentó:

SS: *¿Saben ustedes por qué eligieron esta escuela?*

Marina: *Porque mi prima venía acá.*

Adriana: *Porque mi abuela venía acá.*

SS: *¿Y tus padres?*

Adriana: *No, mi mamá iba a las Monjas Azules y mi papá (no se entiende, está lejos del micrófono, su voz se va).*

Consuelo: *Mi mamá me mandó acá porque decía que buscaba un colegio donde me llevara bien con mis amigas porque era medio machona<sup>91</sup> por decirlo así, o sea, me golpeaban y yo me defendía y entonces por medio de una amiga le dijeron que este colegio era muy lindo para las mujeres y yo iba a otro colegio porque iban todos mi hermanos, mis primos, todos y bueno, como era la única mujer...*

Luciana: *Bueno porque mi hermano va al Santo Tomás y buscaron una similar y entonces las escolapias...* (21/08/2009).

Otro grupo de compañeras del mismo curso pero de distinta sección:

SS: *Y ustedes ¿se acuerdan de por qué llegan a esta escuela?*

Marina: *Sí, porque yo tenía primas acá y mi hermana iba a otro colegio pero ella quería venir con las primas entonces, ella vino.... Y, ella tiene cinco años más que yo y justo, yo tenía cinco años, estaba para empezar en este colegio y como ella quería venir, yo también empecé. Ella estaba en quinto grado y yo en jardín.*

<sup>90</sup> Localidad cercana a la ciudad de Córdoba ubicada en la zona noreste.

<sup>91</sup> Varonil



María José: *Yo fui toda la primaria a un colegio cerca de mi casa y la secundaria no era muy buena la educación y como tenía primas acá, me lo recomendaron, entré en primer año de la secundaria.*

En sintonía con los planteos de Fabiana y Susana en el capítulo anterior, estas alumnas, cuando se les preguntó sobre la elección de escuela, respondieron casi lo mismo: por tradición familiar y por ser católica. En efecto, en varios casos abuelas, madres, tías, primas y/o hermanas asistieron o asisten a la misma escuela católica. Desde hace ya dos o tres generaciones, esas familias construyeron lazos con la institución, cuya línea de continuidad traza su tradición. En segundo lugar, pero en el mismo orden jerárquico, se recupera “ser una escuela católica”. Así, la tradición se funda en la conjunción de familia y catolicismo, que bien podría sintetizarse en “la familia católica”.

Williams sostiene que la tradición no responde a un conjunto de costumbres sociales o culturales de un grupo de individuos perdurables en el tiempo. Por el contrario, él sostiene que es un proceso activo de “ratificación cultural e histórica de un orden contemporáneo”. Ese poderoso proceso “se halla ligado a una serie de continuidades prácticas –familias, lugares, instituciones, un idioma– que son directamente experimentadas” como naturales (2009, 160).

Pero no basta, dice el autor, apropiarse de un pasado selectivo para construir tradición, es necesario acompañarlo de una formación determinada o, lo que la sociología ortodoxa dio en llamar “socialización”, como un tipo específico de incorporación de significados, valores y prácticas sobre uno mismo, los demás, el orden social y el mundo material (2009, 162).

Uno de los valores que rescatan las alumnas es la *unión de los grupos* como signo distintivo de ellas y de la institución:

SS: *Bueno, y cómo se llevan entre ustedes, con el resto de las compañeras...*

Todas: *Re bien...., este curso es re unido.*

Consuelo: *Este curso es solidario porque cuando queremos hacer algo juntas lo podemos hacer, a lo mejor hay una pelea pero después nos amigamos, necesitás ayuda y está el otro.*

Micaela: *Es re lindo.*

SS: *Ustedes, ¿se ven fuera de la escuela?*

Todas: *Síííí...*

Consuelo: *Es así: en el curso todas somos muuuuyy amigas, nos llevamos muy bien pero, si bien en el curso cada una tiene su más, más amiga y con esa más amiga nos vemos fuera del cole y, ponele, que una se va de vacaciones y cuando vuelve de vacaciones, nos juntamos y como nos juntamos solo las más amigas, entonces dijimos de juntarnos todas en el día del amigo, entonces una vez en la casa de ella, otra vez en la casa de otra y así (...)* (21/08/2009).

Al año siguiente (2010) otro grupo de alumnas del mismo curso rescató también la unión del curso:

SS: *Ustedes tres, ¿son amigas?*

Las tres: *Sí.*

SS: *Entonces hice bien en juntarlas a las tres.*

Romina: *Sí, no nos vamos a sacar el cuero*<sup>92</sup>.

Itatí: *Somos buenas amigas, hermanas en el facebook. El curso es hermoso, eso es algo bueno del colegio.*

Rocío: *Somos re unidas, podés ser más amiga o menos de algunas pero todas somos compañeras.*

Itatí: *No te sentís colgada*<sup>93</sup>. *Hay una, es nueva, entró este año, es coreana. Uyyy a mí me hace sentir mal eso, me hace sentir discriminadora.*

Rocío: *Bueno, pero cuando le conté a mi familia “sí, es nueva, es coreana”, te llama la atención.*

Romina: *Es algo distinto.*

Itatí: *Sus papás son coreanos, viene del San Patricio, es re colgada.*

Rocío: *Tiene muy arraigada su cultura, hay muchas cosas de su cultura que no lo permiten y acá sí.*

Itatí: *No es mala pero es re colgada.*

Rocío: *Es como que no se adaptó (...) (14/09/2010).*

Ellas no desconocen sus roces y peleas, no hablan de amistades sin conflictos, pero su autopercepción se orienta a rescatar la unión y solidaridad, la que solo quedó interpelada cuando apareció en escena su compañera coreana que les devolvió la sensación de ser discriminatorias.

En *Las formas elementales de la vida religiosa*, Durkheim planteaba que la religión es un “factor decisivo que mantiene unidos a los hombres, es decir, la religión es el elemento decisivo de *cohesión social*”. En esa línea de pensamiento, la religión no preexiste a la colectividad sino que, donde hay grupo, hay religión:

[...] Las creencias religiosas, en sentido estricto, son siempre comunes a una determinada colectividad que la profesa y practica los ritos que le son propios. No solo son admitidas a título individual por todos los miembros de dicha colectividad; son, además, el objeto del grupo y constituyen su unidad [...] (Durkheim en Cipriani 2011, 128).

Esta concepción de la religión –como práctica social y factor de cohesión social– recogió numerosas críticas por excluir de su análisis la coexistencia de “varias religiones distintas en un mismo espacio político”, por los enfrentamientos históricos entre religiones, persecuciones religiosas y/o disputas entre grupos religiosos ortodoxos y reformistas,

---

<sup>92</sup> Criticar entre ellas

<sup>93</sup> Modismo juvenil con alusión a distraída

quienes, lejos de lograr la paz y cohesión social, provocaron guerras sangrientas (González Noriega en Durkheim 2008). Sin embargo, en esta oportunidad recuperamos la noción de cohesión social porque permite reflexionar sobre el papel de la religión para la unidad interna de un grupo social.

Como ya expresamos, la cohesión de grupo no se logra solo por reunir individuos que espontáneamente entran en relación; es necesario un largo proceso donde actúan varias generaciones, de manera tal que el principio unificador se naturalice entre los integrantes del grupo sin necesidad de recordar su génesis. Esto es, devenir tradición.

La presencia de la compañera de curso, de origen coreano, de alguna manera cuestiona a Itatí, Rocío y Romina en el valor que ellas rescatan de sí mismas, del grupo y de la escuela como es la solidaridad y unión. Bet –la alumna coreana– les devuelve la imagen sobre sí, que la unión bien puede ser discriminatoria. Itatí considera que Bet se comporta así porque tiene *la cultura muy arraigada*. Romina agrega y repite dos veces: *se cierra sola, ella se cierra sola*. Nosotras, afirma Romina, *no cerramos las puertas*.

Ante esa interpelación ellas se responden que el problema de integración no se da por ellas sino por el arraigo cultural de Bet. Es ella la que se cierra. Es probable que Bet tenga dificultades para comunicarse con el resto de sus compañeras, máxime si su arribo a Córdoba fue reciente, pero más allá de esa interacción que debe ser difícil, aparece la idea de un *nosotros* cohesionado históricamente, se objetiva la cohesión como “conciencia de pertenecer a un grupo, de identificación colectiva y mancomunidad de normas” (Elías 1998, 85).

En sintonía con las expresiones vertidas por Susana en el capítulo anterior –donde da cuenta de la duración de su amistad (y la de su hija) con algunas compañeras de secundaria–, estas alumnas continúan con esa tradición de construir fuertes lazos de fraternidad que les otorga un espíritu de cuerpo que perdura en el tiempo con lazos de solidaridad y amistad entre la mayoría de ellas. Así, las alumnas sostienen que el *respeto*, la *solidaridad* y *defender lo que uno quiere* son los valores más importantes que la escuela les trasmite.

Según Bourdieu el espíritu de cuerpo es una

[...] Forma visceral de reconocimiento de todo aquello que hace a la existencia del grupo, su identidad, su verdad y que el grupo debe reproducir para reproducirse, se presenta como indefinible por el hecho que es irreductible a las definiciones técnicas de la competencia oficialmente exigida para la entrada al grupo (...) se encuentra inscripto en el cuerpo bajo la forma de disposiciones durables que son constitutivas de un ethos, de una hexis corporal,

de un modo de expresión y de pensamiento y de todos esos “no sé qué” eminentemente corporales que se designan con el nombre de “espíritu” [...] (2008, 81).

Construir ese espíritu mancomunado requiere, además de una adhesión tácita de parte de sus integrantes y/o aspirantes dispuestos a aceptar las reglas de juego establecidas por el colegio, un trabajo constante y activo de cada uno de sus miembros para incorporar ese *nosotros*. A lo largo de su escolarización, estas alumnas consolidan fuertes lazos afectivos y conforman grupos que perduran aun después de finalizados los estudios secundarios.

Pero ese espíritu de cuerpo no es homogéneo ni sucede sin contradicciones ni conflictos. Sin estar amenazada la cohesión, algunas alumnas manifiestan tener diferencias entre ellas y con la institución. Veamos cómo lo plantean.

### **Las grietas de la cohesión**

Desde los relatos de las alumnas pudimos constatar que no todas adhieren ciegamente a las reglas impuestas por la escuela para llevar adelante su propuesta pedagógico-cristiana. Itatí, una de las alumnas más inquietas del curso, afirmó que allí existen dos grupos claramente diferenciados y un tercer grupo de carácter fluctuante. A saber:

- El grupo de las *muy católicas*,
- El grupo de las *liberales*,
- El grupo de las *más o menos*.

Estos tres grupos son muy unidos, pero a la hora de debatir y discutir sobre determinados temas, sus puntos de vista se tensionan y chocan entre sí. Algunas de esas diferencias –no siempre irreconciliables– se manifiestan en torno al lugar del tutor en la escuela, las tareas escolares y la religión católica.

- Tutor

El colegio Virgen María cuenta con un sistema de tutorías para cada uno de los cursos, esto es, las autoridades de la escuela designan una profesora cuya función es acompañar, escuchar y orientar a las alumnas durante todo el año escolar, en temas relacionados con los vínculos y afectos entre sí, problemas con alguna docente, dificultades con las asignaturas o para realizar alguna actividad conjunta sobre un temática específica. Carmen –tutora y profesora de quinto año– describe su tarea de la siguiente manera:

Carmen: *No sé si te habrán contado, tenemos todo un sistema de tutorías, yo soy tutora de un quinto año.*

SS: *¿Te eligen ellas?*

Carmen: *No, lo elige la dirección del colegio, eh... y la idea es que las chicas tengan un referente, que tengan un intermediario entre ellas y la dirección digamos, para que no vayan ante cada problemita, cuando por ejemplo, cuando hay un problema con una profesora lo hablan directamente con la profesora pero, a veces, hay situaciones que escapan o problemas de grupo... sobre todo primero, segundo y tercer año, la tutoría es muy importante...*

SS: *¿Qué tipo de problemas te presentan las chicas?*

Carmen: *Yo tengo quinto pero te digo en general... En el caso mío, ya están con el tema de orientación vocacional, es el tema más fuerte que yo trabajo en quinto, con el tema de adicciones, sexualidad, noviazgo, bueno, porque es esa edad, son los temas que más abordamos desde la tutoría. Y, en los primeros cursos no, ya no, discriminación con las amigas, las salidas, la relación con los padres. En el caso del ciclo básico, los tutores tienen una hora frente al curso para trabajar estas problemáticas. Nosotros, cuarto, quinto y sexto, no.*

SS: *¿Esos problemas se diluyen, se arreglan, pasando ya cuarto año?*

Carmen: *Se mejoran mucho, cuarto año es un año difícil, no se solucionan mucho, todavía hay, pero yo en quinto, noto que sí, ese tema de grupo ya está como resuelto, a veces lo han resuelto bien y a veces lo han resuelto mal pero ya viene medio... Lo siento así, antes... Eso es lo que yo te digo: me parece que nosotras antes, cuando yo venía..., se sentía como que al colegio le daban más importancia, para ellos, ahora es una opinión más, no es La Opinión (...) (05/11/2011).*

Algunas alumnas del grupo “liberal” cuestionan el mecanismo de selección de la tutora. Consideran que la escuela la impone y ellas no pueden elegir en función de sus percepciones y apreciaciones del cuerpo docente en general:

Romina: *Nosotras tenemos una tutora, la profesora Blanca, profesora de química, el colegio la designa, no la designamos nosotras y, lo que yo noto, es que cuando hemos ido con un reclamo, con un problema..., por un lado o por el otro te la da vuelta hasta que le da la razón a los profesores o al cole (sobre esto las otras compañeras agregaban comentarios similares y entre todas terminaban la frase), siempre, porque nos da muchas horas y vivimos hablando pero te la da vuelta y nunca te da la razón...*

Itatí: *Nunca acepta lo que decimos.*

Romina: *Sí, y después vienen a retarnos, a decirnos cada cosa...*

Itatí: *Sí, y viene “yo se los dije”...*

Rocío: *Este año vino como en julio a decirnos que éramos insoportables, mediocres y que era una opinión común de todos los profesores...*

Itatí: *Y lo peor es que te ponen corazoncito en la nota, te da una bronca...*

Romina: *Para mí tendríamos que designar nosotras a la tutora, creo que hay profesoras que nos escuchan más y que nos tratan de dar la razón.*

Rocío: *O por lo menos, si tiene la razón la profesora o la escuela, nos muestren en qué estamos equivocadas nosotras, no en decirnos ustedes no tienen la razón.*

SS: *En estas cosas, ¿todo el grupo opina lo mismo?*

Rocío: *Creo que todo el curso opina lo mismo.*

Romina: *Nunca le ha dado la razón al grupo.*

Rocío: *Nunca nos hizo caso, ni siquiera nos escucha.*

Romina: *Evitamos de hablar con la tutora porque es al vicio.*

Itatí: *No queremos que siempre nos defiendan porque nos echamos algunos moquitos<sup>94</sup> pero a veces nos sentimos re mal porque te están bardeando<sup>95</sup> los profesores como si nada. Y que venga y te diga que tiene razón el colegio, me parece que no, está bueno que nos digan en qué nos estamos confundiendo pero, que no vengan a decir...*

Romina: *Además que escuchen un poco.*

Rocío: *Yo sé que los profesores tienen su vida como cada alumna tiene su vida fuera del colegio pero, yo creo que somos diferentes personas, tiene que tratar de hacer un ambiente tranquilo, uno no puede venir de mal humor y gritar y que no te escuche nada, hay una profesora que yo siento que viene siempre de mal humor, que apenas te saluda empieza a hablar, explicar y listo (...) (06/11/2009).*

El grupo de las “muy católicas” relativiza la opinión del grupo *liberal*. Ellas sostienen que *tendrían que tener libertad para elegirla* pero entienden que es parte de la *contención* ofrecida por el colegio, que no está bueno *charlar con una profe que no se conoce* y si hay diferencias o problemas con alguna profesora se debe a una *cuestión de personalidad*.

Ángeles: *O sea, no tenemos problemas con ninguno, ellas no tienen problemas conmigo pero bueno, yo creo...*

María José: *Son las personalidades.*

Ángeles: *Claro, no te vas a llevar bien con todo el mundo pero en general tenemos muy buena relación con las profes, más allá que alguna tiene más onda con unas y una con alguna profesora (4/09/2009).*

Mientras las autoridades encuentran en la figura de la tutora la posibilidad de acercarse a los problemas concretos de las alumnas para resolverlos en pos de una mejor convivencia interna y un mejor rendimiento escolar, el grupo de las alumnas *liberales* percibe que detrás de esa propuesta se ejerce un mecanismo de control sobre sus acciones y pensamiento. En cambio el grupo de alumnas *católicas*, no ve en esa acción educativa un mecanismo de control sino una forma de contención y cuidado para con ellas como mujeres-adolescentes-alumnas. Si hay problemas, se trata de personalidades, no más que eso.

- Tareas escolares

Otra de las prácticas escolares descriptas por las alumnas que pesan sobre su cotidianeidad se refiere al volumen de las tareas escolares que realizan fuera de la escuela. El conjunto de alumnas entrevistadas sostenía que *estudian mucho*, les dan *mucha tarea* y prácticamente no les queda tiempo para hacer otra cosa:

SS: *¿Les dan mucha tarea los profesores?*

Todas: *¡¡Un montón!!*

---

<sup>94</sup> Alusión a travesuras o picardías, propias de la vida juvenil en las aulas.

<sup>95</sup> Modismo juvenil que referencia regañar o reprender a alguien

SS: *¿Cuánto tiempo les lleva hacer la tarea?*

Ángela: *Yo cuando tengo que estudiar, yo antes estudiaba de un resumen, esto me lleva toda la tarde y después tenés que estudiar el resumen...*

Marina: *¿Ves?, por eso no tenés que hacer la tarea, hacés directamente el resumen y estudiás.*

Ángela: *El problema es cuando tenés tareas vos la adelantás pero hay muchas veces que no podés adelantar porque tenés tareas para todos los días, en realidad vos decís: me toca esto, adelanto tarea y estudio pero no podés porque tenés tareas para todos los días y para todas las materias, se hace imposible (04/09/2009).*

Victoria, exalumna, se cambió de colegio por problemas de salud. Toda su escolaridad la realizó en escuelas confesionales católicas y el último año de secundaria la realizó en una escuela privada laica<sup>96</sup>. Desde esa nueva experiencia, ella compara las dos escuelas y considera que en el colegio Virgen María *siempre estás estudiando*.

SS: *¿Salís con las compañeras del Virgen María o te ves con ellas?*

Victoria: *No. No salen mucho a bailar porque siempre están estudiando, tal vez ellas están más distraídas este último año del colegio pero en la adolescencia tenés que estar cinco horas seguido estudiando, estudiando, la semana de parciales que las estresa, las vuelve locas, o sea, en el Taborda, es una semana de trabajo, trabajo, pero después te dan todo libre, y está bueno porque te ponés las pilas y no tenés que estudiar sino que investigás, trabajás, hacés las cosas, no hace falta que pongas la cabeza.*

SS: *Decías que te estresabas mucho en la escuela, ¿qué te estresaba?*

Victoria: *No sé, es muy difícil, o sea, a mí me pareció más difícil de lo normal porque yo voy a un colegio mucho más fácil, a mí me ha costado siempre, pero lo mismo, muchas pruebas, muchos orales, muchas tareas, ni un día libre y saber que tenías un oral, me empezaba a poner nerviosa, a sentir mal, se me subía la glucemia, tenía que estar en preceptoría, después había profesores que decían que yo hacía esas cosas a propósito... (07/09/2010).*

Victoria pertenecía al grupo de las *liberales*. Ese grupo cuestionaba la cantidad de tareas no solo porque era *mucha* y se la *pasaban estudiando* sino porque las profesoras no daban las explicaciones de cómo y por qué sucedían las cosas, lo que dificultaba la comprensión de los temas tratados en el aula. Itatí, por ejemplo, relataba que necesitó profesora particular desde primer año:

SS: *¿Les enseña distinto la profe de particular?*

Itatí: *La profe de particular... lo que tiene es que no me va así, rápido, ponele, porque yo necesito que a mí me expliquen, detalle por detalle, suponete, porque si no... yo me aprendo las cosas de manera mecánica y no sé lo que estoy haciendo, eso es lo que me pasa con química...*

Romina: *Cuando te explica un tema te lo explica con un ejercicio y vos necesitás explicaciones.*

Itatí: *A mí la profe particular me explica y me explica el porqué, no me dice "se hace así", resuelvan, entonces a mí me gusta mucho más la particular, le entiendo más, por eso me*

---

<sup>96</sup> Victoria es hija de Fabiana.

*quiero hacer preparar con ella matemática y química. Historia, a mí me costó un montón. A mí personalmente se me sumaba el miedo que le tenía a la profe (14/09/2010).*

Las *muy católicas* coinciden con el abrumador ritmo escolar pero su punto de vista parte de considerar que esa organización curricular, al igual que las estrategias didácticas pedagógicas, se realizan porque la educación de la escuela es de buena calidad y si ellas tienen dificultades no se debe a una mala explicación por parte de la profesora sino a su vagancia, distracción o desinterés:

Marina: *A mí no me gusta cómo enseñan.*

SS: *¿Cómo enseñan?*

Marina: *Muy rápido: las profesoras solo prestan atención a algunas y como que las que entienden siguen y las otras que se las arreglen, como rápido pero también puede ser porque hay algunas materias que no... como soy muy dispersa, me cuesta prestar atención...*

María José: *Yo creo que las profesoras enseñan muy bien, es muy buena la educación acá pero así como hay profes que te enseñan rapidísimo hay otras que te enseñan bien y otras mal. O sea, depende de cada profesora (04/09/2010).*

Los grupos comparten la misma apreciación sobre la excesiva carga de estudio que la escuela delega en ellas, pero mientras el grupo de las *muy católicas* lo considera como parte intrínseca de la excelencia académica que ofrecería la escuela, las *liberales*, la perciben como una estrategia de aprendizaje que no contribuye a *entender, investigar o trabajar* sino solo de estudio, sin razón de por qué y para qué.

Esta descripción da cuenta cómo la escolarización no comienza y termina en la escuela; por el contrario, invade la totalidad de sus vidas y requiere, fundamentalmente, una rutina de trabajo con efectos disciplinarios sobre los cuerpos. Para sostener el ritmo de la escuela, estas jóvenes dedican muchas horas de estudio aun cuando, con el correr de los años, aprenden a reducir con *fotocopias, resúmenes* de compañeras o páginas de *internet*.

Durkheim decía que para que el niño aprenda el respeto de la regla, es necesario que “aprenda a cumplir su deber porque se sienta obligado a ello sin que su sensibilidad le facilite excesivamente su tarea” (1997, 167). El sentimiento de obligación no nace de la nada, se construye a través de la regularidad de una actividad hasta transformarla en rutinaria, esto es, naturalizarla. La verdadera educación moral, planteaba el autor, no es otra cosa que un verdadero y auténtico trabajo disciplinar.

Pero con disciplina no solo se construye un sentimiento de obligación. Se construyen también aprendizajes y modos de aprender. Bernstein (1988) basado en la teoría social de Durkheim, planteaba que la disciplina produce un tipo particular de relación con el conocimiento y por efecto, con la sociedad: la selección, organización, ritmo y



temporización de los contenidos forman parte de una socialización más amplia que incluye el lugar del individuo en la división del trabajo social.

Transcribir, hacer resúmenes todos los días, no entender el *porqué de las cosas, de hacer las cosas porque sí, de manera mecánica*, como plantea Itatí, da cuenta de una forma particular de trabajo con el conocimiento. Bernstein (1988) consideraba que cuando el conocimiento es transmitido de manera misteriosa, sin *saber por qué se hacen las cosas*, se está enfrente de un modelo curricular tipo colección<sup>97</sup>. Para el autor, este modelo se basa en una concepción cerrada del conocimiento, en tanto prioriza la repetición y delimitación entre contenidos y no sus interconexiones. Continúa el autor:

[...] Dado que este misterio, en los códigos colección, se revela tardíamente en la vida educativa –y entonces sólo seleccionan a aquellas personas que han mostrado los signos de la socialización exitosa– sólo muy pocos experimentan en profundidad la idea de que el conocimiento es permeable, que sus disposiciones son provisionales, que la dialéctica del conocimiento es el cierre y la apertura [...] (1988, 92).

Al entender el “currículum como un hecho social, porque no hay nada intrínseco en el estatus relativo de los diversos contenidos” (1988, 83), la selección, organización, trasmisión y evaluación de los contenidos responde a principios clasificatorios arbitrarios de un tipo de orden social: “la batalla de los currícula es también un conflicto entre diferentes concepciones del orden social y por tanto una batalla fundamentalmente moral” (1988, 77).

En los modelos curriculares tipo colección, el concepto clave es la “disciplina”. Para el autor, “significa aprender qué cuestiones se pueden plantear en un momento dado” como así también “aceptar una selección, una organización, un ritmo y una temporización dadas del conocimiento expresadas en un marco pedagógico” (1988, 92).

Excepto Victoria –a la que el ritmo y cantidad de estudio le *pareció más difícil de lo normal*–, el resto de las compañeras –*liberales y católicas*–, se encuentra sumergido en un universo de obligaciones y rutinas que les demanda no solo tiempo sino también *cabeza* como comentó Victoria. La moral, entonces, no es aprendizaje de valores abstractos, se desprende de la aceptación práctica de una jerarquía, sumisión a una autoridad y el trabajo constante sobre sí mismo.

- Religión católica

---

<sup>97</sup> Por oposición al currículum tipo colección, Bernstein yuxtapone el currículum tipo integrado donde los contenidos mantienen entre sí una relación abierta y los límites son difusos o débiles. Cuando se da la integración, los diferentes contenidos son parte de un todo mayor (1988, 72).

El otro punto de inflexión, donde se advierte la fuerza de la norma, aparece relacionado con la misa, las clases de catequesis y los retiros espirituales. Las alumnas *muy católicas* entienden que estos espacios son *necesarios e importantes*. *Las charlas te ayudan a entrar en razón* (Melisa) y *te aportan una educación más completa* (Valentina).

A ellas, el trabajo pastoral llevado adelante por la escuela les *da mucha satisfacción*. Participar en el proyecto del trabajo pastoral como ir a villas miseria, ofrecer clases de apoyo escolar a niños y niñas de las villas, colaborar en guarderías materno infantiles, les posibilita ayudar al otro y *aprender*.

Desde una mirada paternalista, ellas consideran que *pueden enseñar y dar oportunidades* a los más humildes. Hacer eso les *encanta* y les parece importante que forme parte de la propuesta educativa del colegio: *es importante que el colegio nos haga ver esas cosas porque si no las probás es como que no las conocés*, comentó Valentina.

A estas apreciaciones sobre el trabajo pastoral se suma la admiración que tienen de la hermana Sonia. Para estas alumnas, la Hermana Superior está investida por el poder que le fue conferido tanto por la congregación como por aquellos dispuestos a reconocérselo. Tiene autoridad moral y sabe ejercerlo:

SS: *Y... ¿qué profesores rescatan de la escuela?, ¿cuáles han sido para ustedes buenas profesoras?*

Melisa: *Totalmente... mi directora que es profesora de doctrina, la madre Sonia, es una genia total y la aprecio mucho, yo mucho no se lo demuestro pero me gusta mucho cómo da las clases, primero la autoridad, cómo lleva adelante todo el colegio, tiene que ser re difícil y ella sin embargo lo hace muy bien, está todo ordenado y hace que todo esté perfecto y las clases de ella son muy buenas, como que siempre me dejaba pensando, me dejaba una enseñanza, siempre me dejaba aprendiendo algo nuevo, y es algo de la vida, no tanto de filosofía o de historia, es algo práctico de la vida que las tiraba y te dejaba pensando y además frente a un tema la posición que ella tiene, para mí es excelente, la tiene muy clara* (14/09/2010).

El grupo de alumnas *liberales* y las *más o menos* se encuentran en las antípodas de sus compañeras. Para ellas las misas son *aburridas*, a las que no pueden faltar porque *les ponen amonestaciones*. Pero, lo que les resulta un *absoluto lavado de cerebro, abuso de poder y poco respeto a las opiniones diferentes*, es la catequesis:

Romina: *Lo que pasa que nosotros tuvimos... son dos profes y dividen el curso en dos, una mitad va con la Madre Superiora y la otra mitad con una profesora. Yo tuve una mitad con la madre y es un completo lavado de cerebro, vos no podés dar tu opinión. "Vos primero aprendés las cosas y después podés hablar", algo así. Yo no digo que lo que ella diga está mal pero tampoco lo que digo está mal.*

SS: *¿Por ejemplo?*

Romina: *Con relación a las relaciones antes del matrimonio, al aborto, el casamiento gay, es patético, yo ni opino porque es al vicio.*

Itatí: *Hay una chica que no está de acuerdo con ella (la madre Sonia) y se lo dijo, lo del aborto y tiene amonestaciones por contradecir a la monja.*

Rocío: *Hay un abuso de poder, entonces eso hace que como no...*

SS: *Y... ¿cuál es la posición de ustedes con respecto al matrimonio gay, al aborto, relaciones prematrimoniales...?*

Itatí: *Yo, en eso, en el aborto, estoy de acuerdo en algunas cosas, prefiero, si me violan, dar en adopción a mi hijo antes que abortar.*

Romina: *Pero vas a tener que dar algo tuyo.*

Itatí: *También puede haber esos casos que uno puede abortar y después, los otros casos nooooo sé...*

Romina: *Para mí depende de cada persona, no tendría que estar prohibido, si una persona se lo quiere hacer, tendrá sus razones, pero es una decisión que está en vos si lo querés hacer o no, tampoco porque te lo querés hacer te van a decir asesino, o sea, no... Para mí cada una, es si lo que tenés en la panza es una persona o no, eso lo tiene que ver cada una.*

SS: *¿Y el matrimonio igualitario?*

Rocío: *Yo estuve con ella cuando fue lo del matrimonio y no...*

Itatí: *Yo estoy de acuerdo con lo del matrimonio, lo que no me gusta es lo de la adopción.*

Romina: *Con respecto a las técnicas de inseminación in vitro, inseminación artificial, están en contra.*

SS: *O sea, que todo lo que ustedes piensen.*

Rocío: *Acá te van a enseñar cómo vos tenés que ver las cosas.*

SS: *Y ustedes, ¿qué hacen? ¿Se quedan calladas?*

Romina: *Nos quedamos calladas, silencio.*

Rocío: *Llega un momento en que preferís quedarte callada.*

Romina: *Porque no va a quedar una diciendo "sí tienen razón".*

Rocío: *Sería mucho mejor si ellas dijeran "miren chicas ustedes piensan así y está bien, es su opinión, ni bien ni mal". Ella, que representa la Iglesia, capaz que... Yo pienso de esta forma: como piensa la Iglesia pero estaría perfecto...*

Romina: *Si vos sos católico está perfecto, eso lo sabemos pero si no se permite pensar diferente...*

Rocío: *Y no por querer abortar vas a dejar de creer en Dios, me parece, yo lo veo a Dios como una persona que te va a entender, buen... una persona o algo que te va a entender y que te va a perdonar, no es que Dios te va a entender solo si hacés esto, esto y esto.*

Itatí: *Para mí Dios no te juzga, los que te juzgan son la mierda esta (señala a la dirección) (06/10/2010).*

Este grupo de alumnas se reconoce católico, participa de las ceremonias y rituales de la Iglesia pero no comulga con el conjunto de principios y valores del catolicismo. Es un grupo crítico del modelo tradicional y hegemónico de la Iglesia católica aunque dicen que en la escuela no pueden disentir porque serían sancionadas. Ante ese temor, afirman que prefieren callar y guardar silencio.

Según Romina, Rocío e Itatí, la hermana Sonia representa a la Iglesia, habla en nombre de ella y trasmite *cómo tenés que ver las cosas*. La hermana trasmite el punto de vista oficial

y legítimo que todas las alumnas católicas deben conocer y reconocer en ese ámbito determinado. De ese modo, el discurso oficial se torna trascendental con respecto a los discursos singulares, en tanto intenta imponerse sobre cada una de las individualidades.

En cambio para el grupo de *las muy católicas* lo que está en juego es otra cosa: Melisa habla de *autoridad*, de cómo *lleva el colegio la madre Sonia, lo difícil que debe ser y lo bien que lo hace*. Hay un doble reconocimiento de esa autoridad: como directora general de la escuela y como consejera de vida, como alguien que ordena el universo escolar y personal en el sentido disciplinar y simbólico del concepto.

La madre Sonia le habla a Melisa desde una palabra que no tiene relación con la *historia* ni con la *filosofía* sino con *algo práctico* que la *deja pensando*. Esa palabra le vuelve a Melisa como enseñanza para la vida, de la cual siempre aprende *algo nuevo*. Esa palabra produce cierta eficacia, Melisa acude a la hermana porque su palabra ordena de otro modo su universo social, *le enseña algo que le queda para toda la vida*, lo simboliza.

Bourdieu sostenía que lo simbólico produce efectos cuando el que ofrece la palabra posee reconocimiento social; vale decir está habilitado y legitimado para pronunciar una palabra autorizada o, para este caso, una palabra creíble. De ese modo, la creencia crea a su creador.

[...] Este reconocimiento solo se concede bajo ciertas condiciones, las que definen el uso legítimo: debe ser pronunciado en una situación legítima y por la persona legitimada para pronunciarlo, el poseedor del *skeptron*, conocido y reconocido como habilitado y hábil para producir esta particular clase de discurso, sacerdote, profesor, poeta, etc. [...] (2001, 71).

Romina, Rocío, Itatí y Victoria opinaron, dieron sus puntos de vista pero dicen que su opinión no fue leída desde el marco del derecho a expresarse sino como cuestionamiento a la autoridad y por ello, dicen que se las sancionó. En ese plano, la palabra aparece sujeta a quien la detenta. Es la investidura del sujeto lo que transforma a la palabra en legítima, creíble, reconocida. Atributos del que, por el momento, carecen estas alumnas-adolescentes.

Otra tensión dentro del marco religioso gira en torno al respeto por la autoridad de la madre Sonia. El grupo de *las liberales* duda de su autoridad no porque no sea digna de ella sino porque la institución que empodera a los sujetos como legítimos portavoces de autoridad, en este caso, la Iglesia católica, está bajo sospecha<sup>98</sup>. Como señalan Levi Strauss

---

<sup>98</sup> Recordemos lo expuesto en los Capítulos Uno y Dos sobre cómo la Iglesia católica argentina perdió parte de su credibilidad luego de las acusaciones por su complicidad y participación del terrorismo de Estado perpetrado durante la última dictadura militar. A ello se suma la política pontifical llevada adelante por el

y Bourdieu, cuando la persona habilitada para pronunciar una palabra performativa no es reconocida, su magia está condenada al fracaso.

Este dilema interpela la estructura organizativa de la institución en tanto la falta de reconocimiento o desconocimiento, como así también la debilidad de las creencias, ataca uno de los pilares fundamentales del capital simbólico: razón social de/para existir. En otras palabras, la imposición nunca es absoluta. Hay grietas discursivas que dan cuenta de lecturas diferentes e incluso divergentes de las posiciones dominantes. El grupo de las *liberales* duda del juicio final y no ve con malos ojos el aborto, la pastilla del día después y el matrimonio igualitario. Son mujeres, jóvenes, contemporáneas a un conjunto de transformaciones culturales y sociales que las tienen como principales destinatarias. Ellas saben que las conquistas civiles no son para las generaciones adultas sino para ellas en tanto generación del futuro en el presente.

### **Hacerse diferente. Colegio San Gabriel**

Por oposición a las alumnas del colegio Virgen María, los y las alumnas del colegio confesional San Gabriel resaltaron otros argumentos para dar cuenta de cómo llegaron a esa escuela. Entre los argumentos apareció el tema de la proximidad geográfica, por recomendación de amigos y/o parientes, por los compañeros de primaria y, con menor relevancia, *por la parte religiosa*:

*SS: Cuéntenme un poquito de la escuela, si han venido a la primaria...*

*Todos: Sí, venimos desde la salita de cuatro, por lo menos nosotros tres, ella viene desde segundo grado, antes estuvo en Colonia Caroya.*

*SS: ¿Y ustedes saben por qué vienen al San Gabriel?*

*Juan Cruz: Yo sé. Porque antes vivía cerca de acá y a mi mamá le gustaba por la parte religiosa.*

*Ari: Yo, antes vivía en un barrio más cerca (Bajo Palermo) y después nos mudamos pero seguí viniendo aquí.*

*Fernando: Mi papá tenía amigos que venían al colegio y vine para acá.*

*Facundo: Y yo, porque vivía en Alto Verde, a una cuadra del shopping de Villa Cabrera, nos quedaba cómodo y a mi mamá le gustaba el colegio y va a mandar a mi hermana también (4/8/2008).*

Otro grupo de alumnos comentó:

*SS: Cuéntenme si vinieron aquí a la primaria, si hicieron aquí el jardín.*

*Mariana: Yo fui al colegio Kennedy y me pasé a este colegio en primer año.*

*SS: Y ¿por qué te pasaste?*

---

papa Benedicto XVI que fue de carácter conservador con respecto a los cambios culturales y morales que demandaba la comunidad cristiana en su conjunto.

Mariana: *Porque el Kennedy no tiene secundario y me queda cerca de mi casa y porque me gustaba.*

SS: *¿Quién eligió la escuela?*

Mariana: *Mi papá porque en quinto año venía acá y le gustó.*

SS: *¿Vos, Dona?*

Dona: *Yo iba al República del Líbano y me cambié acá porque me gustaba. A mi mamá también y a mi papá también y porque acá venían también mis compañeras de la primaria y no me quería separar de ellas.*

Nicolás: *Bueno, yo también vengo del República del Líbano y me cambié a este colegio porque no estaba bueno el secundario y también porque venían algunos compañeros míos acá y también unos amigos de la cuadra, por eso...*

SS: *Ustedes dos, ¿se conocían?, ¿iban al mismo grado?*

Dona y Nicolás: *Sí, pero a distinta sección.*

SS: *¿Vinieron muchos chicos de esa escuela?*

Dona y Nicolás: *Sí, muchos.*

Emanuel: *Yo vengo del Santo Tomás, empecé en primer año aquí y me quería cambiar de colegio porque allá era distinto, no era mixto el colegio, era más cerrado, era mucho que no se juntaban, se juntaban muy poco y yo me cambié.*

SS: *Y cómo es que de todas las escuelas que hay...*

Emanuel: *No, porque mi mamá trabaja en el Banco Nación y una amiga de ella, los chicos vienen acá todos y entonces le ayudó a mi mamá y entré.*

Ignacio: *Yo fui al República del Líbano y después me vine acá porque rendí para el Villegas y no entré y como venían unos amigos, mi mamá me dijo que sí... Ah y también quería ir ahí porque es técnica y mi hermano había ido ahí, tiene máquinas, empiezan a las ocho y termina a las cuatro y media (14/08/2008).*

Los alumnos del colegio San Gabriel (y por extensión sus padres) se comportan de manera diferente a las alumnas del Virgen María. Durante el trabajo de campo se pudo reconstruir que entre los criterios de elección o selección escolar aparecen más variables en juego que en el primer caso. No se llega a la escuela por un mismo motivo. Como ya anticipé, aparecen criterios de elección relacionadas con la proximidad, recomendación de un conocido, porque uno de sus progenitores asistió a esa escuela, por ser escuela católica, por ser escuela privada o porque los compañeros de la primaria iban allí. Todo este conjunto de razones, que no excluye la existencia de otras más, da cuenta de la relativa heterogeneidad de motivaciones y situaciones familiares presentes en este grupo social.

Esta heterogeneidad parece tener su correlato con los modos de construir vínculos y empatías entre sí durante el transcurrir de su escolarización; a medida que pasan los años aparecen diferencias que hacen más heterogéneo al grupo al punto de verse a sí mismos como grupo *desunido*. En el año 2008 un grupo de estudiantes de 13 y 14 años, de segundo año del ciclo básico, expresó lo siguiente:

SS: *¿Cómo les va en la escuela?, ¿cómo les va con los compañeros?*

Jorge: *Nos llevamos bien pero estamos un poco divididos.*

Facundo: *No nos llevamos todos con todos.*

Rocío: *O sea, si tenemos que hacer un trabajo en grupo, nos juntamos pero no...*  
 SS: *¿Y cómo son las divisiones?*  
 Jorge: *Depende también de cada uno, hay algunos que son más tranquilos y otros no.*  
 SS: *¿Cuántos grupos hay en el grupo?*  
 Rocío: *Un montón... sí hay bastante... no es como la primaria.*  
 SS: *¿Cómo eran en la primaria?*  
 Rocío: *Estaban las populares y los ñoños.*  
 Jorge: *O eran los vivos o...*  
 SS: *Y ustedes, ¿en qué grupo estaban?*  
 Rocío: *¿Yo? En el medio.*  
 Facundo: *A mí me dijeron "vos sos Rogelio". Después me enteré de que era un grupo... porque mi mamá fue a una reunión de supuestamente de que eran los mejores como que habían puesto así, los rogelios eran los mejores. Sería un grupo.*  
 SS: *Eso era en la primaria, y ¿ahora?*  
 Facundo: *No, pero ahora, cuando entramos a primer año nos separaron.*  
 Jorge: *Y ahora entró gente nueva.*  
 Agustina: *Y..., se van formando grupos con quien te vas llevando mejor, pero puedo hablar perfectamente con mis compañeras sin pelear.*  
 Ari: *Te llevás mejor con unas que con otras.*  
 Facundo: *Tenés más afinidad con unos que con otros y eso no significa que te vas a insultar (...)* (16/09/2008).

Ese año, otro grupo de alumnos del mismo curso (Lisandro, Pilar, Juan y Federico), mantuvo una acalorada discusión a raíz de una compañera que no les había ofrecido parte de su merienda:

Lisandro: *La última vez le pedí un caramelo (hace referencia a la compañera ausente) y no me lo dio, es una mediocre, es una mediocre, es una rata, no te da nada. Para el día del amigo tenés que elegir el peor amigo.*  
 Pilar: *A la Maca puede ser pero a la Roxana nunca la saludan y cuando tiene comida la saludan y le piden, es enfermante, por eso no les damos.*  
 Lisandro: *A mí me piden pancho<sup>99</sup>.*  
 Pilar: *Por ejemplo, a la Ana no le doy porque no me saluda y solo me saluda cuando tengo comida y no le doy, dejate de joder.*  
 Lisandro: *Yo la saludo y todo y no me da, le pedí un caramelo y era como que le sacaba una casa de encima.*  
 Pilar: *No tenía más.*  
 Lisandro: *¡¿Qué?! Tenía el bolsillo que le explotaba y cuando te da te dice "bueno acordate".*  
 Pilar: *Y sí, acordate porque pasás al lado y no me saludás.*  
 Lisandro: *Si te saludo, te digo "hola Pili".*  
 Juan: *Hola Pili, ¿me das la tarea?* (Risas) (02/09/2008).

Al año siguiente, en el 2009, el curso estaba completamente dividido y esas divisiones ya no respondían a diferencias entre varones y mujeres o entre los que convidan parte de la

---

<sup>99</sup> Sándwich de salchichas

merienda y aquellos que no lo hacen, sino que parecían adquirir un tono más tenso y peyorativo en sus modos de clasificarse:

SS: *Ustedes acaban de decir que hay distintos grupos. ¿Qué diferencia ven entre los grupos?*

Ariana: *Estas son todas unas negras (risas). Son así como villeras (se ríe).*

Serena: *No. No son villeras, son negras.*

Fernanda: *Se quieren hacer las forras y son unas negras. ¿O no?*

Lorena: *No, algunas. Por ejemplo, la Cande.*

Serena: *La mayoría, salvando dos o tres...*

Lorena: *Y medias hippies.*

Serena: *Salvando dos son... (silencio)*

SS: *¿A cuál salvás de ahí?*

Serena: *A la Iva.*

Fernanda: *¡Qué? ¡A la Iva!...*

Ariana: *A la Cande, a la Tati y a nadie más.*

Serena: *¡No! ¿A la Cande? Yo estuve con ella el otro día.*

SS: *¿Y qué pasó?*

Serena: *Nada... salen todas con guasos<sup>100</sup> más grandes, se van a los bailes...*

Lorena: *¡¡No!! ¡¡La Tati no!! Me confundí de nombre.*

Todas: *¡La Candi!*

Serena: *No... También sale con...*

Todas: *¡Ahhh! (tono cómplice). Vos no sabés de las cosas que nos enteramos...*

SS: *¿De qué se enteraron?*

Lorena: *Ese grupito, la mayoría ninguna es virgen, y tienen 13 años. Después tenés las medio ñoquis.*

Serena: *Son muy comunes, estudian pero son comunes. Salen...*

Lorena: *Salen al shopping. Hacen las cosas... está bien... estudian.*

Fernanda: *Correctas.*

Serena: *O sea, estudian y hacen su vida afuera, no están todo el tiempo estudiando.*

SS: *Y las "C", ¿son las ñoquis...?*

Ariana: *Las ñoquis.*

Serena: *Estas son las normales, son más normales que éstas...*

SS: *¿Y por qué se separan?*

Fernanda: *Porque no se llevan.*

Lorena y Ariana: *Y después son las mejores amigas (risas).*

SS: *Y ¿cómo son ustedes?*

Fernanda: *Somos más divertidas.*

SS: *¿Y qué diferencia hay entre estos dos grupos de varones?*

Lorena: *Estos son nenes, son todos nenes.*

Ariana: *No, porque son muy inmaduros, por ejemplo, hacen las cosas que hace un chico que va a quinto grado (...)* (11/06/2009).

La primera gran división es entre varones y mujeres pero, entre las mujeres aparecieron tres grupos:

---

<sup>100</sup> Modismo juvenil referido a varones mayores que ellas y con más experiencia de vida.



- Las negras/villeras/hippies que salen con varones más grandes y ya no son vírgenes.
- Las ñoquis/comunes/normales que salen al shopping, estudian, son “correctas”.
- Las divertidas/repitentes<sup>101</sup>, un poco al medio entre los otros dos grupos de mujeres.
- Los varones, en un mismo grupo, en calidad de *inmaduros*.

En el año 2008 el grupo se dividió en dos subgrupos, en el año 2009 ya aparecieron cuatro subgrupos cuya línea divisoria estaba relacionada con la iniciación sexual de algunas de ellas (las villeras) y, por efecto opositor, el tiempo dedicado al estudio (ñoquis). Liberales o vírgenes parecía ser el ordenador moral y simbólico de estas cuatro adolescentes con base en concepciones de mujer planteadas como antagónicas.

En el año 2010, cuando se retoma el trabajo de campo, el grupo cursaba cuarto año. Las tensiones y divisiones lejos de morigerarse habían crecido al punto de no hablarse entre ellos y ellas. Sus silencios hablaban por sí mismos hasta que una alumna (Agustina) tomó la iniciativa y comentó: “*lo que pasa es que usted está juntando gente que no se habla entre sí*”. Toman un papel y lapicera y trazan los grupos del curso. Dibujaron ocho grupos claramente diferenciados bajo las siguientes nominaciones:

- Grupo de las salidoras
- Grupo de las intelectuales
- Grupo de las gimnastas/divinas/chinchillas
- Grupo de las boludas
- Grupo metálica
- Grupo de rugby (aquí hay dos grupos de varones)
- Grupo X, en referencia a dos varones que no se relacionan con el resto de los compañeros.

Sin avizorar qué se disputaba allí o, mejor dicho, sin entender qué principio ordenaba esa clasificación el curso seguía dividiéndose: ahora ya eran siete. Casi con el mismo tono despectivo, se clasificaban entre sí en una mixtura de categorías de distinto orden que incluía la música, el deporte, trabajo intelectual, las salidas de fin de semana, etc.

A partir de esa clasificación y en vistas a respetar sus propias divisiones, se continuó con las entrevistas donde se reiteraba una y otra vez la misma preocupación de años anteriores: sus diferencias y dificultades para construir un colectivo.

---

<sup>101</sup> En otro momento de la conversación ellas cuatro comentan que son alumnas repitentes, se habían quedado en primer año.

SS: *Cuéntenme, ¿cómo les va en el colegio (silencio). ¿En qué especialidad están?*

Candela: *Sociales, bahhhh humanidades.*

(Silencio)

Agustina: *Somos todos amigos.*

SS: *¿Son todos amigos?*

Agustina: *No (silencio). Bueno, yo antes iba al A y me cambié al B y cuando cambia el grupo, cambia todo.*

Candela: *Este año cambió mucho todo porque muchos que estaban en el A se pasaron al B y gente del B se fue al A y todo fue por peleas que hubo.*

Agustina: *No tiene nada que ver.*

Candela: *Estoy contando.*

SS: *¿Y qué peleas hubo?*

Candela: *Y no, suponete, un par de grupos se separaron, algunos se fueron para un grupo, otros para otro, de amigas estoy hablando y... no es nada grave (01/07/2010).*

Luego de un momento de tímidas frases entrecortadas y ya con un tono más de confianza, Agustina y Mariana dieron su punto de vista sobre la situación del curso. Para ellas se trataba de diferencias sociales porque, al aumentar la cuota mensual, ingresó otro sector de clase con más y mejores recursos económicos y ello repercutió en sus vínculos y afectos:

Agustina: *No me gusta venir al colegio, me embola venir al colegio porque no soporto la gente porque me parece forra porque antes no era así el cole, yo vengo desde el jardín y nunca fue así, y siempre hay gente más creída y esa huevada pero como que ahora se viene a pique porque la gente... A mí mucho... cambió el tipo de gente que viene.*

SS: *¿Los estudiantes, los profesores?*

Agustina: *Los chicos, bueno, la cuota sale 500 pesos, un chico común no va a venir, como que... Hay mucha gente que se cree superior.*

Mariana: *Están subidas en el pony (se ríen), como que miran todo de arriba (01/07/2010).*

Santiago, Agustín y Martín, al igual que Agustina y Mariana, reconocieron que el grupo estaba dividido, pero, desde su parecer, las divisiones derivaban de los estilos musicales que cada quien cultivaba.

Agustín: *Como te decía: hay dos grupos y de esos dos grupos se dividen entre hombres y mujeres.*

Santiago: *Te estás expresando mal. Hay de mujeres y varones y esos a su vez se dividen a la mitad.*

Agustín: *No, no es así.*

(Les ofrezco la posibilidad de realizar un gráfico con los grupos y sobre una hoja trazan grupos similares a los planteados por Candela, Mariana y Agustina.)

Agustín: *Las mujeres son tres grupos y los varones dos.*

Martín: *Chichi y Pedro son de otro grupo.*

Santiago: *Sí, puede ser.*

SS: *Y ustedes dicen que es por la música que escuchan... ¿Qué escuchan?*

Los tres: *Un poco de todo.*

Santiago: *Y ellos escuchan metálica, cosas así... raras, que para nosotros son raras, nosotros vamos por lo más común...*

Agustín: *No digo que esté mal pero...*

SS: *¿Cuáles son los que escuchan metálica?*

Agustín: *Dame, yo te los marco* (marcan en la hoja los varones que escuchan metálica).

SS: *Ponele la M de metálica, ¿Cuáles son los grupos que tienen relación entre sí?*

(Santiago marca con una flecha en la hoja los cruces entre los grupos y sobre su propio grupo no hizo ninguna).

Santiago: *Nosotros no tenemos flecha.*

Agustín: *Eso es lo que te decía de los grupos...*

Martín: *La Cande sacala de las chinchillas ya no está más ahí, ¡¡¡mirá!!! la excluyeron de las chinchillas (...)*<sup>102</sup> (16/09/2010).

¿Cómo es que un grupo de adolescentes que comparten similares estilos de vida y cuentan con situaciones socioeconómicas similares, ven a su compañero de curso como un otro diferente?, ¿por qué no se ven como semejantes?

Maldonado, en su texto *Una escuela dentro de otra escuela* analiza específicamente las relaciones sociales entre alumnos de una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba durante los años 90 y encuentra que los alumnos de un curso estaban completamente divididos al punto de no hablarse entre ellos. Espacios vacíos en el aula y fuertes acusaciones entre sí de carácter discriminatorio, agresivo y peyorativo. Al avanzar en su trabajo etnográfico, Maldonado comprende que parte de esas divisiones no eran resultado de los “diferentes gustos personales” sino que ocultaban históricos prejuicios de clase sobre los sectores populares (negros) y las clases medias (chetos), los que, en un período de contracción y desestabilización económica, recrudescieron de manera virulenta<sup>103</sup>.

La situación de los alumnos del colegio San Gabriel parece diferente a la descrita por Maldonado en tanto no existen entre ellos diferencias sociales tan marcadas que habiliten suponer un fuerte componente racial o clasista en esas divisiones; por el contrario, es un grupo relativamente homogéneo en cuanto a su extracción social y cultural: hijos de profesionales, intelectuales, comerciantes, con trayectorias educativas que alcanzan los estudios universitarios en muchos casos.

Cabe agregar que varios de estos alumnos se conocen desde la primaria, razón por la cual eligieron la misma escuela secundaria para continuar con sus compañeros. Entonces, ¿qué

---

<sup>102</sup> Es de destacar que ninguno de los alumnos que trazó los subgrupos del curso puso énfasis en las diferencias de género. Al observar detenidamente las trazas aparecen grupos de mujeres y grupos de varones con flechas que unen grupos con grupos pero en ningún caso se dibujaron grupos mixtos. Es probable que la división sexual esté tan naturalizada que no se la vea como la primera y gran división entre grupos.

<sup>103</sup> Cfr. Maldonado (2000).

pasa en la relación entre ellos?, ¿qué sucedió, al llegar a la secundaria, para que las relaciones se volvieran tensas?, ¿qué operaba en esas divisiones?

Bourdieu consideraba que el mundo social “tiende a funcionar como un espacio simbólico, un espacio de estilos de vida y de grupos de estatus, caracterizados por diferentes estilos de vida”. Así, en el mundo social, se tiende a percibir individuos dotados de gustos y estilos de vida diferentes, pero esos atributos no son propiedades innatas de los individuos, que se despliegan y desarrollan durante el proceso de socialización temprana; son –dirá Bourdieu– construcciones sociales que operan a través de un sistema simbólico “organizado según la lógica de la diferencia, de la distancia diferencial” (1996, 136).

*SS: Y ¿por dónde pasan las divisiones?*

*Agustín: Por cómo se juntan.*

*Santiago: Por la forma de pensar, por el carácter, por la música que escuchás.*

*Agustín: Por los gustos... por... con quién te juntás en el recreo. Por ejemplo, hay muchos chicos que se juntan con los más chicos, con los cursos más bajos. Depende.*

*Santiago: Ya sabemos cómo se comporta cada uno, cuáles son los grupitos de cada uno, ya sabemos todo, ya sabemos quiénes se defienden, quiénes se mandan los mocos grandes, ya sabemos todo. Quieras o no, ya hace cuatro años que estamos juntos más el primario (...) Por ejemplo, para el día del estudiante, tenemos que hacer una coreografía, hacer unas cosas, y en la coreografía bailan 13, creo... y somos 32. Es bastante desunido el curso (16/09/2010).*

La construcción de la diferencia implica constituir un “nosotros” en oposición a un “ellos” y en esa disputa se movilizan recursos tendientes a imponer una clasificación de sí mismo y de los otros. Lo que caracteriza a la lógica diferencial no es la búsqueda de la identidad por el camino de las similitudes sino por el camino de las oposiciones.

Pero también, lo que caracteriza esa lógica diferencial no es la disputa con un otro alejado social y culturalmente, sino con aquel que se encuentra próximo en el espacio social. La competencia fuerte se da con ese otro ubicado en la misma posición social, es con ese cercano con quien se juega la diferencia. Desde esta perspectiva, los y las alumnas del colegio San Gabriel parecen estar atravesados por la lógica de la diferenciación social como signo de distinción positiva o negativa.

### **Cambia, todo cambia**

Estas distintas lógicas de configuración social las entendemos desde una matriz estructural relacionada con la búsqueda de la diferenciación social. Ahora bien, ¿qué lugar ocupa la escuela en la construcción de estas lógicas sociales? Para los y las alumnas del colegio San Gabriel, ¿cómo se construyen experiencias escolares desde esa disposición a marcar las

diferencias?, ¿cómo ingresa la religión católica en esas disputas o cómo se presenta la institución en calidad de escuela confesional católica?

Como ya anticipamos, la decisión de la congregación Sagrada Familia de convertir la escuela de varones en escuela mixta, fue una transformación que modificó la vida cotidiana de la escuela. Esta decisión junto a otras medidas institucionales van acompañadas de un cambio en las maneras de concebir la educación de las generaciones más jóvenes.

Hermanos de la congregación, directivos, docentes y preceptores, que participaron activamente en las transformaciones institucionales, consideran que los adolescentes ya no son como eran antes: la religión les interesa poco y la Iglesia no hace demasiado para acercarlos a la vida pastoral.

Ese escaso interés por la religión lo expresó Pepe, el primer día de arribo a la institución. Pepe es uno de los preceptores más queridos por alumnos y alumnas del colegio:

[Nota de campo] Después de presentarme con la directora y conversar con ella sobre cuestiones operativas del trabajo, invita a dos preceptores a sumarse a la pequeña reunión y les comenta el trabajo de investigación que yo estaba por comenzar. Uno de ellos –Abel– sugiere que realice las entrevistas durante las horas libres así los alumnos *tienen algo para hacer*. Pepe, el otro preceptor, no opina, espera que Abel se retire y comenta: *En las horas libres los chicos quieren estar libres, denle una pelota. Yo doy catequesis y querían que las diera en las horas libres. Una vez los llevé a misa y era como entregarlos al sacrificio. No, no funciona. Es mejor en otro momento.*

Mientras terminaba la frase, se acerca la secretaria administrativa y Pepe nos presenta. Le comenta quién era yo y qué iba a hacer en la escuela, a lo que inmediatamente ella agregó: *¡Qué interesante! Ayer, en el movimiento que pertenezco, me enteré de los códigos que los jóvenes manejan. Yo ya me imaginaba que había boliches para homosexuales pero no sabía de que cuando salen a bailar se preguntan: ¿vos sos homosexual o heterosexual? Eso no lo sabía. Fijate vos, los adolescentes aceptan más las diferencias sexuales (27/07/2008).*

Sin dejar de ser escuela católica, su espíritu educativo y evangelizador tiende a ser permeable y flexible a los cambios culturales que marcaron a las sociedades occidentales en los siglos XX y XXI. El eje no estaría puesto en la trasmisión del dogma católico sino, como señaló la directora de la institución, en ser *respetuosos de los cambios sociales, desde las transformaciones que se han ido generando*. La escuela se aggiorna a los cambios epocales al recuperar las demandas, gustos e intereses de los jóvenes en vistas también de renovar y actualizar su función evangelizadora.

Una de esas transformaciones que impactan en la vida escolar cotidiana tiene relación con el modo de ejercer la autoridad. En la escuela San Gabriel la autoridad máxima la ejercen los hermanos de la congregación pero mantienen relaciones de jerarquía de manera

horizontal y de forma amigable. Las autoridades escuchan a sus alumnos, promueven el diálogo y la comprensión. Las reglas y normas institucionales tienen en cuenta la construcción de lazos afectivos entre los alumnos y promueven la búsqueda del yo personal.

Así lo expresó Griselda, una joven preceptora, comprometida con los/las alumnas del colegio San Gabriel:

*Griselda: (...) mirá, nosotros siempre tratamos de marcar la importancia que nosotros le damos al contacto con los chicos, a la cercanía con los chicos, a cuidar la vida de los chicos, a estar atentos a las cosas de seguimiento que haga falta hacer, desde lo personal, o sea, más allá inclusive de lo académico o de informar respecto a lo académico en todo caso, desde el rol ¿no? Yo, por ejemplo, en mi caso, que estudié psicología, siempre tener ese cuidado de hacerlo como preceptora y no como psicóloga, pero bueno como preceptora siempre se te presenta a diario (...) porque uno trata siempre de retar y a su vez acercarse para que vean que el vínculo no se rompe por más que uno les ponga el límite (...) (17/06/2009).*

La relación horizontal con las autoridades tiene una doble vertiente: es continuidad de una política de la congregación Hermanos de la Sagrada Familia y es resultado de relaciones más democráticas entre generaciones que impregnan la vida contemporánea actual.

Sin intenciones de abandonar el legado de los hermanos, la escuela se acomoda a esa nueva realidad que exige reconfigurar sus relaciones de poder y autoridad en distintas direcciones: hacia adentro, con el afuera, el pasado y el futuro. Un desafío que moviliza individuos, grupos y sectores en un momento donde al mismo tiempo que ellos agencian el cambio, lo resignifican.

Algunos alumnos comparten esa apreciación y esfuerzo institucional por mantener buenas relaciones. En el año 2008, a poco tiempo de ingresar a la escuela, Emanuel compara su anterior experiencia en otra escuela católica donde había cursado la primaria con el colegio San Gabriel.

*Emanuel: Este colegio es re piola. No pasa nada, no es como el Santo Tomás que tenías que tener el pelo corto y el cura te agarraba de atrás, el padre Daniel. Pasabas al frente y te agarraba el pelo de atrás y... por ahí te hacía preguntas. Me acuerdo de un chico de cuarto grado que le tenía miedo y el cura le preguntó: si tengo dos caballos, uno negro y otro blanco, ¿cuántos caballos negros tengo? Y el chico dijo uno y se tapaba la boca porque pensaba que le iba a pegar (05/09/2008).*

Martín también ingresó a la escuela años más tarde. Había cursado la primaria y parte de la secundaria en otra escuela confesional católica y desde esa experiencia comparó ambos colegios:

SS: *¿Qué opinión les merece este colegio?*

Martín: *Yo no puedo decir mucho porque entré recién este año, no tengo un año cumplido todavía pero... yo siento que... Por ejemplo, en el Luján, en primer y segundo año me fue excelente, no me llevaba materias, no tenía amonestaciones, nada hasta que cambiaron los directivos y ahí es como que se desbordó todo y a mucha gente le pasó, no solo a mí y... bueno, yo me cambié a este y yo siento que hay mejor trato con los directivos y con los alumnos.*

Agustín: *Sí, eso es cierto, por ahí si tenés un problema, se lo podés trasladar a los directivos y no tienen problemas que vos le digas, en otros colegios no te dejan ni hablar. Yo quiero hablar con la directora y voy y hablo. El colegio está bueno, dentro de todo... (16/09/2010).*

El esfuerzo institucional por generar fuertes vínculos con los alumnos tiene sus efectos y esto no solo lo recuperan aquellos que realizaron otros recorridos educativos sino también el conjunto de alumnos y alumnas en relación con ciertas dinámicas cotidianas que forman parte de la propuesta pedagógica. Veamos.

- Los preceptores

En la reconfiguración institucional, los preceptores ocupan un lugar clave. Son ellos quienes están cerca de los y las alumnas, los escuchan, contienen, conocen a sus padres y saben de sus problemas. Son también ellos quienes orientan y acompañan a los alumnos ante situaciones conflictivas, en especial sobre temas relacionados con la sexualidad:

[Nota de campo] Jueves 22 de agosto. 10,30 horas. Llego a la escuela justo cuando toca el timbre de recreo. Graciela –la recepcionista– me abre la puerta y paso directamente al patio. Veo a Pepe (preceptor), me dirijo hacia él y le pregunto *¿cómo estás?*

Pepe: *Más o menos, una chica de segundo año abortó. Nos enteramos por la madre del chico. Estamos shockeados. Nosotros sabíamos que tenía vida sexual activa y yo le dije que cuando quisiera hablar del tema contara conmigo pero nunca me buscó. cuando quisiera hablar del tema contara conmigo pero nunca me buscó.*

Griselda, por su condición de mujer, atiende las problemáticas, dudas e inseguridades de las alumnas. A su vez, parece que las alumnas se sienten más a gusto con ella que con un preceptor varón. En oportunidad de una conversación a solas con ella, comenta:

(...) Griselda: *Ayer por ejemplo vino una alumna a decirme que tiene un atraso. Yo no esperaba ayer que viniera una alumna a decirme que tiene un atraso, o sea, todo el tiempo te presentan situaciones que te desafían (...)*

SS: *¿Qué pasó con la chica?*

Griselda: *Y bueno, estamos ahí, en realidad es una alarma pero al vicio no más porque me parece a mí... Este... bueno... hablamos... Yo lo que le sugerí primero que me contara sobre la situación para saber cuál era la situación en sí, porque a veces uno no quiere hablar de más ni de menos; con quiénes había hablado; bueno, para saber a quién había recurrido, distinto es cuando te dicen: no, solo te conté a vos a que te diga: no, ya hablé con mi mamá... Vos ya sabés que hay alguien interviniendo, uno se puede correr, estar atento pero que no es*

*responsabilidad de uno y en este caso estaba bastante cuidada la situación y ella necesitaba contarle a alguien de la escuela (...)*

*SS: Tiene confianza en vos para venir a contarte...*

*Griselda: Sí en eso... en cualquiera de nosotros, las chicas y los varones. Me pasó con un varón también, se acercan más de lo que uno pensó, yo... es más, el año pasado me pasó con dos chicas que no eran alumnas mías, o sea que no estaban a mi cargo y está esto que buscan a la mujer ¿no? (...)*

*SS: ¿Y por qué querían hablar con vos?*

*Griselda: Porque esa chica también había tenido relaciones con un vecino, no eran novios ni siquiera y... bueno... estaba preocupada la amiga de que veía que esta chica últimamente con el chico, que le insinuara, ella se acostaba, entonces... los riesgos a los que se sometían, entonces claro... Ella decía: yo ya hablé con ella, le dije esto, esto y esto pero ella no entiende, pensé que bueno, si se lo decías vos (en referencia a ella como preceptora) o alguien más grande entendiera (...)* (02/09/2009).

*Te demandan, eso es lo que tiene este trabajo* comentó Pepe que intentaba conversar conmigo sobre el lugar del preceptor. Pero no hacía falta que lo describiera, tan solo observar atentamente sus movimientos radiales daba cuenta de la multiplicidad de cuestiones que atendía al mismo tiempo:

*(...) Pepe le pregunta a un alumno: ¿Tomaste el Actron?*

*Alumno: Sí.*

*Entran alumnos a la celaduría.*

*Pepe: ¿Qué buscan?*

*Los alumnos no responden. Pepe se dirige a Daniela —otra preceptora—: “Ponele un puntito a la nota, ahí hay una marquita que significa que pasé las notas”.*

*Entra una alumna: Pepe, ¿está Angela?*

*Pepe: Acá no.*

*Entra otra alumna a la preceptoría: ¿Alguien nos puede firmar la libreta para irnos?*

*Pepe: Está Ale y la Gabi.*

*Otra alumna le habla sobre la profesora de ética y de informática. Comenta que están tranquilos y que están en las máquinas. Pepe se va al curso de segundo A porque están en hora libre, vuelve y comenzamos a conversar en una pequeña sala ubicada al costado de la preceptoría y el gabinete psicopedagógico que algunas veces funciona como confesionario...* (15/05/2009).

En otra oportunidad, llego a la escuela, veo a Pepe en el patio, me acerco y comenta:

*Pepe: Hay que estar acá porque los chicos andan fumando, se van allá atrás y bueno, si me ven, no fuman tanto. A veces estamos con el uniforme, otras con el cigarrillo. Ayer un padre se quejó, le dijo a Abel que los chicos, a la entrada, habían estado fumando marihuana, yo no me di cuenta. Abel dice que es el olor al jazmín... no sé, yo no me di cuenta.*

*Se acerca un alumno y pide hablar con él. Se queja porque la profesora le había puesto un uno y a los otros no le había puesto nada. Pepe le responde: *Hablá con la profesora (...)** (02/10/2010).



Después de varios años en la escuela, los alumnos de los cursos superiores construyen un vínculo de mayor confianza con los y las preceptoras. Se conocen, discuten y miden sus movimientos mutuamente. *Saben cómo es cada uno:*

Agustín: *La preceptora tiene un trato especial para con nosotros.*

SS: *¿Qué quiere decir especial?*

Santiago: *Porque como que nosotros ya sabemos, desde principio de año que era ella.*

Agustín: *La habíamos tenido en primer año y entonces sabemos cómo es ella.*

SS: *¿Y cómo es ella?*

Santiago: *Es media falsa... es bastante (risas). Nosotros sabemos de principio de año, entonces el trato no es igual, te habla y vos decís "qué me estás hablando si ya te conozco, no me digas huevadas".*

Agustín: *Y al hermano lo tuvimos en segundo año que es bastante parecido.*

Santiago: *Y después... ella siempre pensaba... ahhh no. Es así: ella como que a las chicas las cubre más y las chicas del curso son como media sensibles. Nosotros, ponele, hacemos jodas y ellas salen del curso llorando a buscarla a ella, hablan con ella, que los chicos, qué sé yo y...*

Agustín: *Y caen amonestaciones.*

Santiago: *Entonces ella siempre se enoja por eso, le molesta eso y como pasó dos o tres veces, entonces ya nos cargó la bronca mal, después, cualquier cosa que pasaba (...) (16/09/2010).*

Marina, Candela y Agustina (2), al igual que sus compañeros varones, rescatan los vínculos construidos con los preceptores, diferenciándolos de los vínculos con sus compañeros de curso:

SS: *Si tuvieran que elegir esta escuela de nuevo ¿la elegirían?*

Agustina (2): *Yo sí porque a mí... Cuando yo necesité, me ayudaron mucho, la parte de profe, preceptoras, directora, por la gente no, pero a lo mejor en otro colegio ni siquiera se preocupan porque te paso algo y acá sí, eso es lo que respeto del colegio, que tenés contención...*

SS: *¿Quiénes, básicamente, sienten que los contiene?*

Las tres: *Los preceptores.*

Agustina (2): *Y la directora. A mí me ha llegado a abrazar cuando yo lloraba, la directora general y porque se preocupa, mucho más allá que hay chicos que ni siquiera demuestran que están mal pero lo que sí, llaman a la casa, están en contacto.*

Candela: *Ahí, en la sala de profesores, hay un pizarrón y pegan papelitos y tal alumno tiene tal situación familiar, por favor, qué sé yo, le piden a los profesores.*

Agustina (2): *Te tienen un montón de cuenta, qué sé yo, si te estás llevando materias, que si te pasó algo, los profesores te dan una oportunidad (...) (09/09/2010).*

Los y las estudiantes cuentan con la disposición de los preceptores y, en ese marco de confianza, demandan desde un analgésico para el dolor de cabeza a ser escuchados por problemas personales tales como un atraso menstrual, aborto, noviazgo, conflictos con y entre compañeros de un curso u otras situaciones que aparecen de imprevisto en la cotidianeidad escolar.

En el universo escolar del colegio San Gabriel, el o la preceptora ejercen una cuota de poder importante en tanto son ellos quienes, desde su lugar, ordenan el mundo práctico de la escuela. Son, como comentó la psicopedagoga de la escuela *“un amortiguador muy importante porque son los que están. Ellos tienen un ojo que selecciona un poco, si no es muy desbordante”*.

En esta nueva reconfiguración socioeducativa de la escuela, los y las preceptoras además de cumplir con sus tareas específicas parecen ocupar un lugar de “consejeros”, similar al que ocupaban en otro momento los hermanos de la congregación. Es cierto que carecen de la investidura sacerdotal pero los hermanos casi no están en la institución y son ellos quienes, fuera de todo ropaje, ocupan un lugar parecido.

Un dato no menor es que algunos preceptores son además docentes de catequesis. Por ejemplo, Pepe y Griselda, que habían participado del grupo juvenil organizado a fines de la década de los años 80 por los hermanos de la congregación, fueron seleccionados para llevar adelante la enseñanza del evangelio. Dice Pepe:

*Pepe: Cuando salí del secundario, al año siguiente me tomaron los hermanos acá... Bueno, estuve un año de preceptor y a fin de año, otro cura me ofreció coordinar la catequesis en el colegio, había hecho cursos, había tenido materias de teología pero no tenía título, ni nada, y bueno, me ofrecieron eso y me largué con eso, esto fue aproximadamente hace 13 años, en eso me enganché porque me gustaba mucho el trabajo con los adolescentes, yo era formador en el grupo juvenil y bueno trabajé en eso por muchos años (...) siempre tuve muy buenas relaciones con los chicos en preceptoría. Por otra parte, un coordinador de catequesis o de pastoral que está solo en realidad hace pie en la gente estable del colegio y los preceptores son como las personas con las que más cuentan. Yo he trabajado mucho con ellos... (15/05/2009).*

Griselda realizó un recorrido similar al de Pepe: primero participó en el grupo juvenil y luego los Hermanos de la congregación la recomendaron para ocupar un lugar en preceptoría:

*Griselda: Cuando yo egreso, me entero que la preceptora que estaba acá estaba buscando trabajo como maestra y necesitaban una preceptora, entonces yo ahí presento el curriculum, no me tenía mucha fe por la edad y sabía que se presentaban dos chicas también, que eran más grandes, entonces no sabía, me dio un poco de temor pero me encantaba la idea de trabajar de esto y siempre le tuve mucho afecto a la escuela, entonces era como un combo interesante para mí y trabajar con adolescentes era algo que me entusiasmaba muchísimo, yo había hecho algunos cosas en el grupo juvenil. Me habían convocado para hacer un trabajo, eran actividades alternativas, para los chicos a la tarde, para algunos grupos de chicos de la tarde, entonces nos reuníamos y hacíamos juegos de dinámicas, algunos momentos de oración. Me entrevistó el hermano Víctor, que era el representante legal y se ve que tuvo fe en mí y me tomó. Ahí también ayudó mucho que Pepe estaba en la pastoral, él me conocía mucho a mí, sé que también empujó para que yo estuviese (17/06/2009).*

La continuidad entre el trabajo pastoral y la preceptoría no parece casual, en particular por la relación estrecha que ambos espacios construyen con jóvenes. Tanto Pepe como Griselda contaban con experiencia en formación de cuadros juveniles y eso les valió un lugar clave en la escuela, no solo porque continúan el trabajo con jóvenes sino porque desde preceptoría continúan el trabajo pastoral que ya se encontraba en declive.

Lisandro: *El único que puedo rescatar es el profesor de catequesis, ese profe te dice cosas.*

SS: *¿Por ejemplo?*

Lisandro: *Por ejemplo, un profe te dice "si porque tu mamá paga la cuota y ustedes se van, ta, ta, ta" y el profe dice "chicos, sin esfuerzo, con ejemplo" y esas cosas, te las vas a acordar siempre. Y, cuando salimos, a veces, repito las cosas del profe y dicen las cosas tan bien, cosas que tenés vos y te ayudan a reflexionar mucho. Nos habla que no tenemos que mentir, por qué, las consecuencias. Para mí es bueno porque hace lo suyo y después nos enseña a ser buenas personas (12/08/2010).*

Un consejero, un amigo, un hermano mayor de confianza con quien poder conversar pero, fundamentalmente alguien que les *enseñe a ser buenas personas*. Eso es, que le transmitan valores que ordenen lo que está bien y lo que está mal.

- Centro de estudiantes

Otra de las características del colegio para mantener ese *ambiente democrático y horizontal* se deriva de la creación del centro de estudiantes. Lisandro y Candela, delegados de cuarto año, sección A y B respectivamente, durante el año 2010, relatan de la siguiente manera algunas de las actividades que allí realizan:

Lisandro: *Acá se está poniendo mucho más fuerte el centro de estudiantes, lo que pasa que... como hay una ley de gobierno ahora, es obligatorio tener centro de estudiantes y venimos desde el año pasado y, el año pasado, se disolvió y este año empezamos mucho más fuerte, empezamos a hacer conferencias.*

Candela: *Otra cosa que hicimos fue hablar sobre la cuota que ya nos han explicado varias veces. El año pasado hubo una movida bastante grande con la cuota pero, lo único... Lo que más pudimos hacer es hablar con la vicedirectora y nos dijo que el tema de la cuota era claro: si el gobierno no mandaba la plata, la cuota iba a aumentar, no dependía mucho de ellos. Entonces eso era y, no se hizo más que eso (07/10/2010).*

Tal como expresamos en el Capítulo Dos, a finales del año 2010 se produjeron varios hechos inéditos. Uno de ellos relacionado con la toma de varios colegios públicos en la ciudad de Córdoba por parte de sus estudiantes, bajo el reclamo de mejoras edilicias primero y luego sumaron el repudio a la sanción de la ley provincial de educación que pretendía incorporar la enseñanza de religión en las escuelas públicas. Lisandro y Candela estaban al tanto de lo que sucedía en las escuelas públicas y eso les permitió percibir las diferencias de reclamos entre unos y otros:

Candela: *O sea, ¿necesidad del colegio?, aparte de la cuota, no hay mucho que reclamar, el colegio está en buen estado, aparte de lo que le falta... está en buen estado. O sea, nosotros no es... no nos da, o sea, seríamos como muy caradura de decir que el cole... o tomar el cole sin ninguna razón aparente, no hay una razón...*

Lisandro: *Este colegio, nada que ver con el Carbó, yo lo vi cómo estaba y lo vi por el noticiero y mostraban cómo se caía, las estatuas sostenidas con cable, pero acá, no pasa nada de eso, puede haber rayones típicos de los colegios, que rayan los bancos, que rompen sillas pero nada después de eso...*

Candela: *O sea, la cuota es algo claro que está pasando hace bastante tiempo pero los que nos hacen ver a nosotros no tienen la culpa los directivos ni el colegio en sí, sino afuera que es el gobierno, que es otra cosa (07/10/2010).*

Por una parte, señalan que sus condiciones de trabajo escolar son mejores que las de los jóvenes que asisten a escuelas públicas, por el otro advierten también que sus reclamos, como reducir la cuota mensual, choca con las condiciones estructurales del colegio que parecen inmodificable porque el problema *está afuera, es del gobierno.*

Candela: *El año pasado quisimos hacer una sentada y no nos salió.*

Lisandro: *Nada nos sale...*

Candela: *Pero... ahí no más vinieron los profesores y nos dijeron: "entren al curso, déjense de joder". Bueno, vamos al curso. Nunca se nos dio la idea de eso, no hubo una razón tan... un problema tan grave para hacer una toma de ese tipo... (07/10/2010).*

Entre otras de las actividades realizadas, Lisandro cuenta que *reclamaron a la Municipalidad de la ciudad por el tema del medio ambiente, cuidado y limpieza del Río Suquia, pedido de más alumbrado público para las calles laterales del colegio y por el tema de la inseguridad, ya que en invierno, a la mañana, está oscuro, hay chicos que se bajan del colectivo y es peligroso.* Para dar curso a esas inquietudes, *invitaron a concejales del municipio para expresarles sus reclamos y conversar con ellos.*

Pero, a pesar de las limitaciones que sus reclamos encuentran para llevarse adelante, o de la construcción de un tipo particular de ciudadanía, contar con un centro de estudiantes, votar a sus propios delegados y objetivar reclamos en su propio beneficio como estudiantes/adolescentes no es una experiencia menor, habida cuenta que las escuelas privadas tienen poca historia en actividades relacionadas con la participación política de su alumnado.

- Retiros espirituales

A pesar de ser una escuela confesional católica, la relación de algunos alumnos y alumnas con la religión parece distante o no reviste demasiada importancia en la vida diaria. Veamos algunos comentarios de Mariana, Nicolás, Dona, Emanuel e Ignacio.

SS: *Y el cura de acá, ¿qué tal es?*  
 Todos: *No lo vemos nunca.*  
 SS: *Pero si recién estaba.*  
 Nicolás: *Viene dos o tres veces.*  
 Emanuel: *Nunca viene.*  
 Dona: *Viene para confesar.*  
 SS: *¿Ustedes se confiesan?*  
 Todos: *No, sí (no se distingue quien dice qué).*  
 SS: *A ver, ¿quién se confiesa?*  
 Ignacio: *Yo.*  
 SS: *¿Van a misa?*  
 Mariana: *Acá, cuando se celebra algo. Pero, por lo general, no le damos bola.*  
 Nicolás: *Antes íbamos todos los domingos, después empezamos ir menos.*  
 Emanuel: *Mi familia empieza a ir a la iglesia, después deja de ir, después de nuevo pero siempre por alguna razón, por alguna razón...*  
 SS: *¿Por ejemplo?*  
 Emanuel: *Está helado, hace un frío tremendo o por mi hermanita, que está enferma, que no, siempre por algo dejamos de ir, después empezamos de nuevo.*  
 Ignacio: *Por ejemplo, la iglesia está cerca de mi casa y yo voy a las nueve y cuarto, por ahí, porque soy monaguillo con mi hermana, hacíamos de monaguillo, teníamos que llevarle todas las cosas al cura, porque al lado de mi casa hay una casa de monjas (14/08/2008).*

Excepto Ignacio que participa activamente de los rituales católicos, el resto de los compañeros se confiesa muy poco, van a misa de manera errática o directamente no le dan importancia, como comentó Mariana con un giro lingüístico más prosaico. Pero la escasa visibilidad de los hermanos en la vida cotidiana de la escuela no significa el abandono de la formación en valores que ellos consideran importantes transmitir e inculcar en los y las alumnas, tales como la *responsabilidad sobre el cuerpo, cuidar la vida de sí mismo y la de los otros, respetar al otro, el compañerismo y construir fuertes vínculos entre ellos.*

Conscientes de esa progresiva invisibilidad de los hermanos y, por efecto, de la religión en la escolarización, el cuerpo directivo y los docentes más antiguos de la institución tratan de conservar aquellos espacios educativos que generan algún tipo de experiencia espiritual. Uno de esos espacios privilegiados son los retiros espirituales organizados para y con los cursos superiores.

Veamos cómo significan esos espacios los y las alumnas entrevistadas. Candela y Agustina, por ser alumnas de cuarto año, participaron en el año 2010 de esa actividad y describen de la siguiente manera las actividades allí realizadas:

SS: *En la escuela, ¿hacen tareas pastorales?*  
 Agustina: *Por ahí hacemos retiro, o sea en cuarto año se hacen los retiros.*  
 SS: *¿Ya lo hicieron al de este año?*

Las dos: Sí.

SS: *¿Y cómo les fue?, ¿dónde fue?*

Agustina: *Fue en Río Ceballos, fue un miércoles y jueves, nos quedamos a dormir.*

SS: *¿Y qué hicieron ahí?*

Agustina: *Rezar, comíamos la Biblia.*

Candela: *No, no, reflexionar, estuvo bueno. Llegamos, fuimos con el padre Sergio, los preceptores y fue la profe de Formación Cristiana (...).*

Candela: *Al otro día tuvimos misa, nos juntamos así en una salita que había en el convento y no sé, nos presentamos, qué sé yo, nos dieron un sobrecito con los papeles y una lapicera para escribir qué objetivos, o sea, qué queríamos conseguir con el encuentro, qué queríamos comprometernos para el encuentro y bueno... Y hacíamos anotaciones de las pavadas que decíamos y después unas actividades...*

Agustina: *Todo lo que te hace pensar, qué querés vos, qué te está pasando, qué necesitás, si necesitás ayuda o por ahí si estás con un montón de quilombo en la cabeza y te ayuda a pensar. A lo mejor volvés con soluciones. Por ahí es medio denso pero...*

SS: *A vos Cande, también ¿te parece denso?*

Candela: *Sííí, en algunos momentos sí, eran las dos de la mañana, estábamos viendo una película, de un chico que es bailarín (Billy Elliot), que es homosexual, re densa, nos acostamos a las tres de la mañana y no terminaba la peli...*

SS: *Y ¿por qué vieron esa peli?*

Candela: *Porque después la trabajábamos sobre los valores...*

Agustina: *Sobre cuando uno tiene un proyecto, nos llevaron a un montecito, donde se hace un vía crucis siempre, hay un Cristo gigante y... nos llevaron ahí y nos dieron un cuento sobre los pavos que también se le dice pavo al que es uuuuu y bueno entonces... ¿Cómo era?*

Candela: *Que era un huevito que se había confundido con un tipo de animal y no sabía o no se daba cuenta si era un cóndor por estar con los pavos, bueno nos hicieron trabajar sobre eso, era sobre... en un momento por ejemplo, cuando nos juntamos con nuestros amigos, hay cosas que, vos decís no me siento cómoda o no sé..., no soy esto, entonces... claro, que no hay que dejarse influir por los otros (...) (09/09/2010).*

La película *Billy Elliot* está ambientada en una pequeña comunidad inglesa de los años 80 con un poblado que se dedica principalmente a la minería. En esa película se narra la historia de un niño de 11 años, amante de la danza clásica pero cuyo padre y hermano, que trabajan en los pozos mineros, reprueban sus gustos al considerarlos poco masculinos. Con la ayuda de su profesora de danza logra sortear los obstáculos sociales y culturales y triunfa, 14 años después, como bailarín en el Ballet Real de Londres.

Candela asocia la historia del bailarín a la historia de un homosexual. Según ella, los profesores pasaron la película para trabajar el tema de los valores cuyo ápice más importante era “no dejarse influir por los demás”. En el retiro espiritual, Candela estaba cansada, era tarde y por momentos la película le resultó *densa*. Pero, más allá de su cansancio, es interesante registrar la película seleccionada por la escuela para reflexionar en torno a los valores y a la construcción de un proyecto personal; una película que al mismo tiempo que cuestiona el carácter arbitrario de los valores, en especial aquellos

referidos al género y sexualidad, invita a luchar por lo que uno quiere. Un tema no menor en las experiencias educativas en el marco de las transformaciones culturales del siglo XXI.

### **Cierre de capítulo: autoridad, normas y lazos sociales. Las experiencias escolares**

A propósito de un viaje que realizan a Buenos Aires por haber ganado un concurso en el programa televisivo *Telemánías*, Romina, Rocío e Itatí –alumnas del colegio Virgen María– comentan:

Itatí: *Nosotros estábamos con los del colegio Nuevo Siglo, que está en el barrio General Paz, buenísimos, re piolas.*

Rocío: *Tuvimos algunos conflictos en el viaje con ellos.*

SS: *¿Qué conflictos?*

Itatí: *Porque se tomaron hasta lo último.*

Romina: *Y como que mucha disciplina no tienen, no tienen eso de “no se puede”, entonces llevaron conservadoras...*

Rocío: *Nosotros habíamos llevado mochilas con comida, comida y comida y la de ellos era todo bebidas, llevaron cervezas, fernet, vodka, frizee, uno estaba vomitando... Un asco.*

Itatí: *Yo no digo que no tomaran pero tampoco que den asco, que terminaron vomitando asquerosamente. No se podía ir al baño porque ya estaba trancado y después más los vómitos de los otros (...)* (14/09/2010).

Este pequeño fragmento da pie para reflexionar sobre el tema de la norma, la disciplina y el orden escolar. Ya he mencionado las diferencias que el grupo de alumnas del colegio Virgen María establece entre las católicas y las poco católicas y cómo las poco católicas utilizan e inventan estrategias, astucias y tácticas para convivir con el carácter religioso de su escolarización.

Como ya anticipé el grupo de alumnas *liberales* no comulga ciegamente con el dogma católico. Son críticas de la estructura jerárquica de la Iglesia católica-apostólica-romana y cuestionan el ejercicio de la autoridad y el poder en la institución. Sin embargo, y por ello el fragmento, hay un límite (*no se puede*) incorporado, el cual no se pasa.

Romina, para explicar el comportamiento de sus compañeros de viaje, dice: *no tienen mucha disciplina, como que no tienen eso de “no se puede”* y ello, lejos de ser descripto como una extraña sorpresa, fue molesto para ellas y para las demás compañeras. ¿Qué lecturas pueden realizarse sobre el comentario de Romina cuando dice *“no tienen eso de no se puede”*?

- Una primera y ligera apreciación es que Romina capta que esos chicos no tienen límites.

- Una segunda es que ellas sí los tienen: reaccionan, les molesta, les da asco. Ellas advierten la diferencia entre unos y otros y esa diferencia aparece con respecto al límite que impone una disciplina corporal y vincular: el límite incorporado.
- En ese pequeño episodio, Romina, Rocío e Itatí dejan entrever que ante un otro diferente, ellas se vuelven un nosotras que incluye tanto a las católicas como a las liberales.
- Y ese “nosotras” no surge de manera espontánea, sino que es el resultado de un largo trabajo de producción que la escuela –y las familias– dispone para con sus alumnas niñas y adolescentes. El colegio Virgen María –como señala Bourdieu–, impone un orden simbólico que orienta a las alumnas acerca de cómo deben conducirse acorde a lo que fueron significadas, vale decir, instituidas, escolarizadas. La cohesión vuelve a cerrar filas sobre ellas mismas aun en sus diferencias. La eficacia simbólica del discurso –como nos vuelve a decir Bourdieu– no está en el lenguaje sino en aquello que ya fue simbolizado, legitimado y reconocido.
- Ese otro varón/indisciplinado/sin límites les devuelve a ellas la imagen de quiénes son ellas, cómo son educadas y dónde se forman. Por un instante “ven” su marca distintiva de escolaridad, marca que las trasciende en su singularidad para colocarlas en el colectivo identitario de la institución en la verdadera “magia performativa” (Bourdieu 2001, 80-81).

El colegio San Gabriel ya no es lo que era antes. Tampoco lo quiere ser:

- ingresaron las mujeres;
- los hermanos de la congregación se retiran paulatinamente de la escuela. Ya casi no hay *vocaciones*;
- la dirección de la institución pasa a manos de laicos;
- parte del predio fue tercerizado a particulares para la instalación de canchas de fútbol;
- la escuela crece en cantidad de alumnos, cursos y aulas: más alumnos, más variedad, más diferencias, más problemas.

Cambia, todo cambia. Cambia la fisonomía de la escuela; la cuota se encarece y cambia el alumnado. Algunos cursos están divididos, etc. ¿Cómo leer lo que sucede en la escuela sin reducirlo a la palabra de transformación?, ¿qué palabra, qué lenguaje poner allí donde aparecen rupturas con el antiguo orden y replanteos sobre el presente y el futuro?, ¿qué decirles a los y las alumnas sobre el aborto, la marihuana, la familia, la religión, el celibato, la homosexualidad cuando esos replanteos discursivos también atraviesan las estructuras mentales de los adultos? No sé es la respuesta de Pepe, el preceptor. Respuesta que deja



entrever el vacío de lenguaje ante situaciones que como bien dice la psicopedagoga los *desborda*.

Sin dudas, la estructura organizativa y administrativa de la escuela se modificó. Es un hecho. Es así. Lo que resta saber es qué pasa con ese otro aspecto de la vida escolar que vertebra los núcleos fuertes de la escolarización, qué sucede con el orden simbólico institucional que organiza y ordena las prácticas, los comportamientos, modos de pensar, sentir y creer.

Para echar luz sobre este aspecto, recupero un antiguo planteo de Durkheim sobre las transformaciones del orden patriarcal, ubicado históricamente a finales del siglo XIX en la sociedad vienesa. Estas sociedades europeas estaban regidas por cánones religiosos y morales de la época, con un fuerte poder concentrado en la figura del padre quien reunía a su alrededor a los descendientes y las propiedades.

Para Durkheim, la propiedad “solo es propiedad si es respetada, es decir, sagrada”, con lo cual coloca la sucesión, herencia y distribución de las riquezas en el plano religioso y divino: solo es sagrado aquello que se adora, pasa a pertenecer al mundo de los dioses encarnado a través de la figura del patriarca.

Con el surgimiento de los Estados modernos, las familias sufren fuertes modificaciones, entre otras cosas porque el Estado interviene jurídicamente en los asuntos de regulación de la posesión de tierras y propiedades. Según Durkheim, “el poder de los Estados modernos consagró el debilitamiento del poder familiar aunque solo fuera porque ahora corresponde al Estado fijar las reglas de funcionamiento y hasta de composición del grupo familiar” (Zafiropoulos 2002, 68).

Desde la perspectiva del autor, el Estado despojó a los particulares de la soberanía sobre sus propiedades y descendientes: “Es el Estado, en la persona del magistrado, el que preside los consejos de familia” (Zafiropoulos 2002, 69). El Estado le arrebató al patriarca el poder sagrado/divino sobre el conjunto familiar para reconfigurar las relaciones de fuerza en una determinada sociedad y devenir él en el nuevo poder. De ese modo, la figura del patriarca comienza a debilitarse no porque no cuentan con las posesiones sino porque esas posesiones ya no son respetadas y por lo tanto no son sagradas.

En este nuevo ordenamiento familiar, el padre pierde autoridad moral sobre sus descendientes y ante esa pérdida, los miembros de un complejo familiar se liberan de las restricciones paternas para adoptar su propia fisonomía, su manera personal de sentir y de pensar. Por efecto de esa “liberación”, la solidaridad entre los miembros de un grupo

depende más de las relaciones interpersonales que de la tradición y el linaje sostenidos en la autoridad del Padre divino.

Si bien Durkheim se refiere al pasaje de un tipo de organización familiar a otro tipo de organización familiar y su explicación se sustenta en la hipótesis de debilitamiento o pérdida de autoridad como síntoma de la decadencia social de la Europa del siglo XIX cuyo efecto ineluctable era el suicidio social, estas explicaciones basadas en la transformación social de la autoridad nos resultan interesantes para pensar el orden institucional del colegio San Gabriel que cala las experiencias escolares de los y las alumnas.

Es sugerente además no para trabajarlo desde el lugar de pérdida de aquello que no volverá y por ende de añorar un mundo mitad imaginario y mitad real, ni tampoco ubicarlo en el lugar del desorden porque desaparece el orden divino organizando la vida cotidiana, sino, en todo caso, pensar la institución y sus prácticas escolares como reconfiguración de otro orden simbólico donde se combina lo sagrado (la Iglesia) y lo profano (Estado), lo general y lo particular, lo comunitario y lo individual, la modernidad y la tradición.

Así como en el colegio Virgen María lo sagrado y la tradición familiar parecen ordenar el universo simbólico y social de la vida cotidiana escolar, con el peso incuestionable de una autoridad que está por encima de las acciones humanas, el colegio San Gabriel parece fundar su principio de autoridad en la heterogeneidad de prácticas sociales y culturales, en la individualidad de sus alumnos y en la diferencia entre unos y otros, donde lo sagrado es un elemento más de ese orden.

El riesgo de esta reconfiguración basada en la individuación y diferencia es ubicar al otro como un diferente y desde un lugar de superioridad o normatividad, respetarlo. La dificultad radica en reproducir viejos esquemas no ya de dominante-dominado, sino de respeto-respetado, como aspectos de individualidades y no como nueva matriz estructural de los esquemas de acción, pensamiento y percepción del mundo social.

Sorj y Martuccelli (2008), sostienen que en las sociedades contemporáneas hay una “mayor individuación, autonomía e iniciativa individual” a la par de una mayor “horizontalidad de las relaciones” que trae como efecto, “un cuestionamiento y una negociación constante de las relaciones sociales”.

Para los autores,

[...] el individuo y la búsqueda de su autonomía y, el énfasis que ello supone en la iniciativa personal, es cada vez más el cemento de la sociedad (que) provoca, sin dudas, un impacto

virtuoso en las instituciones así como en la generación de nuevas formas de cohesión social con promesas democratizadoras [...] (2008, XVI-XXVIII).

La escuela avanza en una difícil cruzada subjetiva: advierte los cambios sociales, culturales y juveniles. Ensayo otros modos de trabajar los valores, el respeto y la diversidad. Sin embargo pareciera dificultoso despojar a la diversidad –aun cuando solo sea de gustos y estilos personales– de contenido moral e intolerancia. Agustina, sensible a esas dificultades, comenta:

*En el encuentro con Cristo se habla mucho del grupo (...) vamos a la mañana y volvemos a la tarde y estamos uyyyyy qué unidos y al otro día estamos igual, vamos a cantar, estamos en paz y volvemos al colegio y “ay, no te soporto” y nos vamos por otro lado. Como que cuando sos grande te das cuenta de quién te banca y de quién no, por ahí con alguno la vas careteando<sup>104</sup> pero bueno, el papá es amigo de tu papá entonces más o menos, pero... Si no, cuando ya llega un momento si no te va, chau cagaste, no voy a ser tu amiguito para ser amigo de tus amigos (...) (12/08/2010).*

Instalar otros esquemas de pensamiento, acción y valoración no depende exclusivamente de una escuela. Hay una historia por detrás que talla profundamente esos esquemas y escapa a la conciencia y voluntad de los individuos. Pienso en la historia de las congregaciones, su carisma y espiritualidad que, aun cuando parecieran tener efectos residuales en los procesos de socialización y construcción de experiencias educativas, están ahí para recordarnos su magnitud.

---

<sup>104</sup> Simular una apariencia alejada del sentimiento que provoca la situación o las personas con las que se interactúa en determinado momento.

## Capítulo Seis

### Las líneas espirituales de las escuelas confesionales católicas: Escolapias y Hermanos de la Sagrada Familia

#### Orígenes, enfoques y legados

Tal como expresamos en el Capítulo Dos, las escuelas católicas están inscriptas en congregaciones religiosas, asociaciones o institutos católicos que marcan su línea de acción en el plano pastoral y educativo. En este capítulo abordaremos la adscripción religiosa de las escuelas donde se realizó el trabajo de campo para dar cuenta no solo de sus mandatos fundacionales sino también para comprender la génesis de los esquemas de pensamiento y acción presentes en los procesos de socialización y escolarización de los y las alumnas.

Todas las congregaciones están incluidas en la estructura organizativa jerárquica de la Iglesia y responden a su autoridad máxima, el papa, pero cada una entiende y vive de manera distinta el mensaje cristiano que se expresa a través del carisma y la línea espiritual escogida. Ese carisma se encuentra encarnado en la figura del “padre fundador” quien reúne los aspectos místicos de la misión evangelizadora.

En los libros de historia consultados<sup>105</sup> sobre congregaciones, los padres fundadores son presentados como hombres y mujeres de buena fe, buen corazón, de actitudes y acciones nobles, dedicados a la ayuda de los demás, a través de obras caritativas o en oración constante, en absoluta entrega a Dios y al destino que él les depare. En esas historias de vida aparece la fundación de la congregación como una obra individual emanada de la espiritualidad del fundador por acción y efecto divino<sup>106</sup>.

Ese modo de narrar la historia –como cualquier otro modo de narrar– no es neutro. Según Williams, para que una cultura devenga hegemónica es necesario construir “una versión

---

<sup>105</sup> Cfr. con *Biografía crítica de San José de Calasanz* escrita por el padre Calasanz Bau, escolapio de la provincia de Valencia (Madrid: Editorial Bibliográfica, 1949); *San José de Calasanz*, obra pedagógica de György Sántha (Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1984); *Calasanz. Mensaje espiritual y pedagógico* del padre Sch Dionisio Cueva (Madrid: ICCE, 1973); *San José de Calasanz* del padre escolapiano Severino Giner Guerri (Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1985); *Espiritualidad de Madre Paula Montal*, de la Madre Vicaria General, Madre Concepción Macíp, Schp, año 2008, documento extraído de la web [www.escolapias.org](http://www.escolapias.org); Ettore Moscatelli, *Gabriel, amigo de Dios. Hermanos de la Sagrada Familia* (Tandil, Buenos Aires, 1984); Francisca Bouchard, *El Hermano Gabriel Taborín* (París: Ediciones Salvatar, 2004) entre otros.

<sup>106</sup> Entre las frases recurrentes encontramos “Desde la infancia oyó el llamado de Dios”; “Movidas por el espíritu creador”; “Un hecho sobrenatural conmovió al mundo”; “Animada por un gran amor a Dios, fundó...”; “Desde la Eucaristía, sintió algo muy profundo en el corazón”; “instinto profético”; entre otras.

intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente pre configurado que resulta poderosamente operativo en los procesos de definición e identificación cultural y social” (2009, 159). Esto es, construir una tradición.

Por hegemonía Williams entendía un “proceso social vivido, organizado prácticamente por significados y valores específicos y dominantes” (2009, 149), cuya eficacia reside en la construcción de un sentido común total y absoluto.

Esa historia, puesta en letra escrita para su legado a futuras generaciones, aparece reconstruida bajo una confluencia de leyendas, fábulas y datos fácticos que dan cuenta de una forma particular de definir la identidad no solo de la congregación y la escuela sino también de aquello que engloba sus valores, significados y sentidos de la vida, puestos en acciones de manera indiscutible y necesaria.

Sin embargo, como cualquier proceso histórico, el surgimiento y consolidación de las congregaciones se comprende –antropológicamente– en relación con procesos políticos, sociales, económicos y religiosos más amplios configurados en entramados de significaciones históricamente situadas que les devuelven a los individuos un sentido terrenal a sus pensamientos y acciones.

Así, las diferencias entre congregaciones no son solo producto de una manera particular de comprender el mensaje evangélico sino que esa comprensión diferenciada se acuña en las distintas tradiciones fruto del momento histórico en que fueron gestadas, al lugar geográfico donde surgieron y a las luchas internas de la Iglesia católica que tuvieron lugar en una coyuntura determinada.

A tal efecto, para reconstruir históricamente el surgimiento y desarrollo de las congregaciones, en conjunción con la historia de vida de sus padres fundadores, utilizamos tres tipos de fuentes documentales que permitieron mirar las distintas facetas construidas alrededor de las dos congregaciones que cobijan al colegio San Gabriel y al colegio Virgen María respectivamente.

Una fuente procedió del relato ofrecido por las escuelas a través de documentos, textos escolares, páginas web y conversaciones informales con curas y monjas. Otra fuente fueron libros escritos por miembros de las congregaciones que reconstruyeron vida y obra de su fundador, y la tercera fuente provino de un conjunto bibliográfico sobre el lugar de la Iglesia católica en la historia política y cultural de occidente.

Estas tres fuentes de información contribuyeron a objetivar historias y narraciones que percibíamos complejas por el modo ahistórico de construirse. Trabajar con estos tres tipos

de fuentes posibilitó articular y relacionar la historia de vida de los fundadores con la historia de los acontecimientos colectivos, esto es, el surgimiento de las congregaciones, las disputas y tensiones de la Iglesia con las monarquías europeas, los Estados modernos y otras iglesias.

Así mismo posibilitó comprender las disputas y luchas de poder internas de la Iglesia que muchos de sus miembros mantuvieron en aras de generar sus propios movimientos, espacios, grupos o colectivos con líneas de acción cristiana específica.

Veamos a continuación cómo surgen y bajo qué condiciones construyeron su línea espiritual, las congregaciones que respaldan las escuelas seleccionadas para este trabajo de investigación. Esto es, las Escolapias y Escolapios para el caso del colegio Virgen María y los Hermanos de la Sagrada Familia para el colegio San Gabriel.

### **José de Calasanz, el santo de los niños. Los y las Escolapias**

Podría decirse que la congregación de las Escolapias tiene un doble nacimiento: el primero se remonta a la creación de la Orden de los Clérigos Regulares Pobres de la Madre de Dios de las Escuelas Pías, conocida como escolapios, llamados también piaristas, fundada por el español José Calasanz en 1617 en Roma, Italia. El segundo nacimiento se da dos siglos más tarde (1847) cuando la española Paula Montal fundó la Congregación de Hijas de María, Religiosas de las Escuelas Pías avalada por el padre escolapio Agustín Casanovas<sup>107</sup>.

José de Calasanz nació en Peralta de la Sal en 1557, Huesca, reinado de Aragón (España) y murió en Roma en 1648. Según uno de los biógrafos de José de Calasanz –Severino Giner Guerri<sup>108</sup>– José provenía de una familia acomodada del reino de Aragón. Su padre, Pedro Calasanz, era bayle de la baronía de Peralta entre 1559 y 1572 (el bayle era el representante directo de los barones y procurador de sus derechos e intereses).

A pesar de los intentos por hacer de José Calasanz un hombre humilde y modesto, Giner Guerri sostiene que en pleno siglo XVI la humildad no era un valor suficiente ni para crear una orden religiosa ni para dedicarse a los menesteres de la Iglesia, en tanto era necesario

---

<sup>107</sup> La mayoría de las congregaciones se dividen en rama masculina y rama femenina. De la información recabada se pudo constatar que el origen de las congregaciones se ligaba a la creación de la rama masculina y luego se agregaba la rama femenina bajo el amparo de una mujer quien respondía siempre y de manera directa, al carisma del padre fundador.

<sup>108</sup> La bibliografía encontrada y consultada proviene de la misma congregación. Son los clérigos escolapianos quienes reconstruyeron la vida, obra y pensamiento de J. Calasanz con una mirada benévola sobre sus acciones y palabras que conducen al lector a imaginar un hombre “fuera de lo común”. En ninguna de las obras consultadas se hace mención a los procesos históricos que tuvieron lugar en Europa central durante los siglos XVI y XVII. Cfr. con las obras de Calasanz Bau, György Sántha, padre Sch Dionisio Cueva y padre escolapiano Severino Giner Guerri citadas en nota a pie de página 105.

además, contar con bienes materiales suficientes para acceder a las letras por un lado y a las relaciones sociales por el otro:

[...] No se puede olvidar que el Fundador de las Escuelas Pías vive y muere en plena época barroca, en la que, entre otras cosas, se exalta la nobleza de origen como uno de los valores máximos de la sociedad. No era suficiente motivo de glorificación el haber fundado una Orden religiosa, sumamente apreciada en muchas partes de Europa, ni tampoco el haber sido elevado al honor de los altares un siglo largo después de su muerte. A esos honores “eclesiásticos” había que sumar, en lo posible, los “mundanos”, los apreciados por la sociedad contemporánea. Y así, ya desde un principio, en los primeros panegíricos que se declamaron en los funerales del Santo, salieron a relucir sus virtudes ciertamente, pero también su noble prosapia, sus próceres ascendientes, su sello nobiliario (...) Se escribió a España pidiendo informes sobre su infancia, su actividad y su familia. Y se empezaron a trazar árboles genealógicos, en cuyas raíces no faltaba sangre de reyes [...] (1985, 13)<sup>109</sup>

José Calasanz tuvo la posibilidad y el privilegio de acceder a los estudios universitarios en universidades importantes de España. Empezó por las letras, gramática y filosofía y luego continuó con teología. En ese entonces, el Concilio de Trento acababa de finalizar y los jesuitas comenzaron a ocupar un lugar importante dentro de la Iglesia católica, en especial en las universidades desde donde hacían su aporte evangelizador. Calasanz estudió teología en una escuela jesuita (San Pablo-Valencia) y con ellos inició su vocación por el sacerdocio y el humanismo.

Sus primeras actividades como sacerdote las realizó en España, cerca de su pueblo natal. Según sus biógrafos, esa decisión no respondió a necesidades pastorales de la región sino a cuestiones de orden familiar. Luego de algunos infortunios como la muerte de su hermano mayor y su madre, el padre intentó doblegar la voluntad de José para que revisara su vocación y se hiciera cargo del patrimonio familiar pero no lo consiguió, aunque, al parecer, establecieron un acuerdo según el cual José se comprometía a estar cerca de él hasta los días de su muerte:

---

<sup>109</sup> Según el mismo autor, hay biógrafos y canónigos que niegan el carácter noble de la ascendencia de la familia Calasanz y construyeron un relato basado en las cualidades serviles y humildes de la familia. Para Severino Giner Guerri los documentos sugieren que “era una familia bien acomodada y sin estrecheces económicas. Los padres dotaron a sus cinco hijas, casándolas con jóvenes de su misma condición social; costearon los estudios de José desde que salió del pueblo y se trasladó a Estadilla, y luego a las universidades de Lérida, Valencia y Alcalá de Henares. En las capitulaciones matrimoniales de Pedro, el heredero, se nota que la familia dispone de abundantes bienes, que provenían de la dote de la madre, del trabajo manual del padre, de sus largos años de “bayle general” de Peralta, cuyo oficio era bien retribuido; en viejas “centenas” de Peralta se habla de las propiedades de Pedro Calasanz y María Gastón, y se dice que tienen casas en el pueblo y campos de viña y olivares, huertos, era y pajar, una salina, un linar, etc. Además de bayle general y herrero, fue sobre todo labrador, todo lo cual no estaba reñido en Aragón con la condición de infanzón de natura” (Archivo General, Roma, Regestum Calasanctianum, 13,6-8 en Giner Guerri 1985, 13).

[...] No hay, pues, en todo este vagabundeo de diócesis en diócesis deseos de medrar a la sombra de protectores, ni tampoco romper con este *modus vivendi* por desilusión o desencanto humano o escrúpulo religioso por no entregarse a tareas pastorales en su propia diócesis, a la que se debe. Son simples condicionamientos, impuestos por su obligación filial de atender a su padre o estar cerca de él en sus últimos años de ancianidad [...] (Giner Guerri 1985, 30).

Durante el siglo XVI, en toda la región de España el ambiente cristiano no era óptimo. La reforma tridentina<sup>110</sup> era resistida por los católicos españoles y los cambios se instauraban no sin disputas y conflictos. Uno de esos conflictos provenía de las divisiones entre los monjes pertenecientes a la abadía de Valladolid y los que pertenecían a Cataluña cuyo eje de discusión se relacionaba con la organización y conducción de las congregaciones, abadías y monasterios. La lucha tomó tal magnitud que la crisis derivó en un asunto de Estado y tuvo que intervenir el Rey Felipe II para acabar con los “desórdenes”.

En el año 1584 el rey Felipe II nombró como interventor a Fray Benito de Tocco, quien al poco tiempo de haberse instalado en el monasterio de Monserrat<sup>111</sup> murió de manera sospechosa. A ese primer interventor le sucedieron otros interventores que corrieron la misma suerte; con lo cual, la situación lejos de ordenarse, empeoró.

José Calasanz formaba parte de ese universo misterioso que empañó la vida de los clérigos. Según Severino Ginés Guerri, a quien tomamos como referencia para este escrito, sus biógrafos no saben qué papel jugó Calasanz en esa trama de complicidades y secretos. La historia oficial lo exime de responsabilidades argumentando que él viajaba seguido a Peralta de Sal para cuidar de su padre enfermo.

En 1592 José Calasanz, con 34 años y sin razones encontradas en sus escritos, partió hacia Roma: “Calasanz se fue efectivamente a Roma en busca de una canonjía<sup>112</sup> y Dios le constituyó fundador de una Orden religiosa, la primera en la Iglesia de Dios dedicada exclusivamente a la enseñanza y educación de los niños” (Giner Guerri 1985, 47).

---

<sup>110</sup> Luego de la excomunión de Lutero de la Iglesia católica por su rechazo a la venta de indulgencias, la Iglesia romana decidió tomar medidas para detener el avance de protestantes y jansenistas y convocó a un concilio a realizarse en la ciudad de Trento, Italia. Durante ese concilio (1545-1563) se tomaron algunas medidas que se conocen como Contrarreforma o Reforma católica. Los puntos más importantes de ese concilio fueron: fortalecimiento de la autoridad papal, reorganización del tribunal de inquisición para vigilar y controlar a los herejes, organización de misiones para la conversión de fieles (entre ellas se encuentran las misiones jesuíticas), promoción para el surgimiento de nuevas y más congregaciones religiosas, reorganización de las fiestas religiosas con permiso para el culto de santos y la virgen María, prohibición de libertad en la interpretación de la Biblia y confirmación del celibato de los sacerdotes y obispos. Datos extraídos de Bianchi 2010.

<sup>111</sup> Uno de los monasterios más importantes de formación católica de los siglos XVI y XVII.

<sup>112</sup> Cargo de sacerdote en la Iglesia Católica.



La canonjía para una iglesia española no la consiguió y su estancia en Roma se volvió incierta y más prolongada de lo que suponía o esperaba. Al parecer, consiguió trabajos menores como capellán e instructor de los hijos de nobles que residían en el palacio Colonna.

Mientras tanto, la pobreza en Roma crecía, producto de las pestes e inundaciones que provocaban severas catástrofes sociales. Calasanz, como otros sacerdotes, colaboraron con las víctimas y, según relatan sus biógrafos, es en estos contextos donde José comenzó a pensar en escuelas para niños pobres:

[...] Este José Calasanz de fin de siglo y Año Santo de 1600, inscrito en unas siete cofradías romanas, con los compromisos sociales y religiosos que implicaban, conmovido profundamente por la pobreza y miseria del pueblo bajo de todos los barrios de Roma y entregado a su servicio, ganado por el ideal de pobreza franciscana, inmerso en las devociones populares propias de la piedad romana, está ya muy lejos de aquel Dr. José Calasanz que llegó a Roma en 1592 con aires de conquistador, dispuesto a conseguir a toda costa una canonjía española. Todo aquello acabó en agua de borrajas, con fracasos y con renunciaciones. Y todos estos años, desde su venida hasta que se da de bruces con la escuelita de Santa Dorotea, vuelven a ser años de indecisión, de desorientación, de búsqueda inconsciente de su definitiva vocación, aquella que dará sentido a su vida y su nombre a la historia [...] (Giner Guerri 1985, 58).

“Abrir escuelas gratuitas para todos los niños pobres, en las que se enseñara a leer, escribir, contar e incluso latines, junto con la doctrina cristiana” (Giner Guerri 1985, 58) se transforma, paulatinamente, en el gran aporte de José Calasanz a la Iglesia Católica en su conjunto y a la sociedad romana en particular.

Calasanz acordaba con los preceptos de la reforma tridentina y la evangelización era uno de los puntos clave para transformar la sociedad europea en una sociedad cristiana, por lo que él y sus colaboradores vieron en la educación de los sectores empobrecidos de la Italia de principios del siglo XVII, el instrumento óptimo para llevar adelante la tarea evangelizadora ya que hasta ese momento las escuelas no eran gratuitas y no recibían niños pobres:

[...] El Instituto de las Escuelas Pías tuvo su principio en la Iglesia de Santa Dorotea en el Trastévere, cerca de la puerta Septimiana..., y como allí se enseñaba comúnmente a ricos y pobres, el dicho José [Calasanz] consiguió que se enseñara solamente a los pobres que no encontraban quién les enseñara los principios [...] (Constituciones de las Escuelas Pías, de San José de Calasanz, EGC, II, c.132ª en Giner Guerri 1985, 63).

En breve tiempo la escuela se hizo popular y la obra de Calasanz creció en cantidad de alumnos y reconocimiento público, en especial por las autoridades de la misma Iglesia quienes tomaron como propia la obra para la incorporación de nuevos fieles. A partir de allí comenzó una nueva disputa relacionada con la autoría de la obra, esto es, si las escuelas eran una “obra social” u “obra de la Iglesia”.

En ese marco de luchas, Calasanz decidió fundar su propia congregación llamada “Los Padres de las Escuelas Pías” (1603) cuyo fin era crear escuelas gratuitas para niños pobres sin depender de otras congregaciones o cofradías.

Calasanz lo expresó de la siguiente manera:

[...] Las Escuelas Pías han sido instituidas en Roma “para la instrucción y educación de los pobres”, y, por tanto, “Nos, en la medida de nuestras posibilidades ante el Señor, deseamos proveer para que no sufra menoscabo alguno obra tan piadosa y provechosa, especialmente para la instrucción y educación de los niños pobres”. Y seguía diciendo que los que ingresen en esta Congregación “deben trabajar, esforzarse y comprometerse a enseñar a los niños los primeros rudimentos, la gramática, las cuentas y sobre todo los principios de la fe católica e imbuirles en las buenas y santas costumbres y en educarlos cristianamente, gratis, sin sueldo, sin salario ni honorarios” [...] (Constituciones de las Escuelas Pías ECEC, VI, p. 3044-3047 en Giner Guerri 1985, 108).

Pero la buena voluntad no alcanzó para sostener la obra cristiana. Paulatinamente los maestros la abandonaron por los escasos recursos que tenían y por ausencia de honorarios. José Calasanz, junto a otros colegas, entendió que la congregación debía transformarse y decidió fusionarla con la congregación de Nuestra Señora de Lucca para perdurar más en el tiempo y contar con más maestros/sacerdotes. Por su parte, los luquenses aceptaron la fusión porque ellos también tenían su propia crisis de reproducción:

[...] Viendo que por espacio de cuarenta años su congregación no se había multiplicado a más de cuarenta o a lo sumo cincuenta personas, pensaron que para elevar a Religión (o a Orden Religiosa) su congregación no tenían medio más oportuno que unirse al Instituto de las Escuelas Pías, por juzgarlo más útil y necesario que todos los demás [...] (Padre Bau, escolapio de la provincia de Valencia, 1949, 335).

La unión de ambas congregaciones no resultó. Los luquenses “añoraban y reclamaban su antigua forma de vida”, el carisma de la enseñanza a los niños pobres no provocó entusiasmo entre los devotos de la congregación y las escuelas pías comenzaron a deteriorarse. Finalmente en 1617, por una bula del Papa Pablo V, se disolvió la unión de ambas congregaciones y José Calasanz decidió reorganizar la congregación bajo otra

designación cuya finalidad seguía siendo la educación de los niños pobres aunque para esa época y ante los escasos recursos, consideró necesaria la incorporación de niños de otras clases y castas (Padre Bau 1949, 345).

Dice el Padre Bau sobre José Calasanz:

[...] Ellos (los pobres) son los preferidos, son ellos los predilectos, pero no los exclusivos. También admite y abraza a los niños nobles y ricos, que también tienen hambre y sed de piedad en su educación y de diligencia en su erudición [...] (Padre Bau 1949, 352).

La nueva congregación llevó como nombre “Congregación Paulina de los Pobres de la Madre de Dios de las Escuelas Pías”, cuyo objetivo principal fue “instruir y educar, enseñar y formar cristianamente, piedad y letras” (Giner Guerri 1985, 108).

En una de sus cartas Calasanz sostuvo:

[...] La Congregación Paulina de los Pobres de la Madre de Dios de las escuelas pías... tiene por su instituto la pía educación y diligente erudición de los niños enseñándoles por sola charidad con orden Y división de clases de escribir, contar y toda la lengua latina y en particular la doctrina cristiana y Santo temor de Dios [...] (Carta en EGC Constituciones de las Escuelas Pías, de San José de Calasanz en Giner Guerri 1985, 108).

Para los escolapios, el lema Santo Temor de Dios no era infundir miedo en los niños y jóvenes sino que significaba

[...] inculcar en el alma tierna de los niños las primeras nociones elementales de la existencia, de la grandeza de Dios, de su bondad y su autoridad paterna. Al mismo tiempo se procuraba suscitar en ellos el santo temor de Dios, es decir, una especie de postura de piedad filial, de vigilancia amorosa; que tuviesen temor de ofenderle, de hacer, de algún modo, cosa alguna contraria a su santa voluntad [...] ( G. Sántha 1984, 474).

Sin embargo, esa interpretación no se condice con las intenciones del mismo Calasanz quien, fiel a los preceptos de la reforma tridentina, entendía que la educación cristiana debía ser firme y expandirse a todas las esferas de la vida. Para él, el santo temor de Dios no era solo una actitud de amor hacia Dios sino que implicaba obediencia y respeto.

Esa obediencia y respeto tenía su correlato con la organización pedagógica propuesta por Calasanz. Él introdujo la noción de división de las clases sumamente ordenada, con un “número limitado de escolares que tengan un mismo desarrollo físico, intelectual y moral”. Según él, la diferenciación contribuía al progreso intelectual y espiritual de los infantes como así también contribuía a mantener el orden por parte del maestro.

En otro de los pasajes de una de sus cartas, Calasanz reconoció que la división en clases con infantes de la misma edad “servía también para no mezclar a los pequeños con los más grandes y preservarles así de posibles influencias, acaso nada provechosas de algunos mayorcitos” (Padre Bau 1949, 255).

Por último, y en relación con la educación cristiana, Calasanz consideraba que debía ser diaria, incluido los días domingos pero instrumentó además una “clase de control en la que los alumnos debían rendir cuentas de la suficiencia de su preparación en los puntos principales de su santa fe” (Padre Bau 1949, 436-437).

Según el Padre Bau, parte de la propuesta pedagógica de Calasanz fue tomada de la Ratio Studiorum de los jesuitas. En ese entonces (principios del siglo XVII) la congregación liderada por Ignacio de Loyola se había expandido por todo el territorio de Europa central y América y su concepción educativa y evangelizadora se había convertido en la propuesta hegemónica dentro de la Iglesia.

De todos modos, los escolapios no resignaron su obra ni se convirtieron en un apéndice de los jesuitas. A pesar de la importancia y vigencia que tenía la propuesta pedagógica de la congregación liderada por Ignacio de Loyola, los escolapios se consolidaron y expandieron también por los cinco continentes.

### **La rama femenina de los escolapios: Paula Montal**

El otro momento fundacional de la congregación se registra en España a principios del siglo XIX cuando Paula Montal creó la rama femenina de la congregación de las Escuelas Pías. Hasta ese momento la educación alcanzaba solo a los varones, y las mujeres quedaban marginadas de la instrucción y la cultura en general.

El siglo XIX español estuvo marcado por grandes procesos de transformación que modificaron la organización social, económica y política del país. En ese entonces, España vivía bajo los moldes del Antiguo Régimen, esto es, un país con una estructura eminentemente feudal donde las tierras estaban en manos de la corona, la Iglesia, los nobles y algunos pocos terratenientes. El feudalismo español era tan sólido que en algunas regiones “la propiedad de las tierras llevaba aparejada la potestad sobre los habitantes de los pueblos y tierras” (Tuñón de Lara 2000, 26).

Los borbones, con el rey Carlos IV a la cabeza, gobernaron de manera centralizada toda la región hasta que en el año 1808 Napoleón ocupó España y Portugal y destituyó al rey a favor de su hijo Fernando VII. Esos sucesos políticos marcaron el inicio de los procesos de emancipación española que tuvieron lugar durante toda la primera mitad del siglo XIX.

Según Bernecker (2009) las ideas libertarias de la Ilustración francesa se hacían sentir y fue uno, si no el principal, de los motivos de levantamientos y sublevaciones campesinas en distintas regiones de España en vistas a una revolución que pusiera fin a tantos siglos de vasallaje. Los agitados procesos revolucionarios que vivían las colonias americanas fueron también otro elemento detonante de la crisis del viejo régimen monárquico.

Por su parte, la Iglesia española veía declinar su poderío, entre otras cuestiones por medidas tales como la abolición de la inquisición, el liberalismo y la educación pública que llevó adelante la Corte de Cádiz. Ante el temor del avance liberal, la Iglesia católica reaccionó en contra del rey Fernando VII y participó activamente de los movimientos a favor del restablecimiento del régimen monárquico para que se les devolvieran los privilegios obtenidos con anterioridad.

Durante la primera mitad del siglo XIX, la vida política española estuvo marcada por un largo período de transición entre el absolutismo y la república. En este contexto de profundas transformaciones que modificaron las estructuras sociales y mentales, nace y crece Paula Montal.

Según información recogida de la página web habilitada por la congregación de las escolapias<sup>113</sup>, Paula Montal (1799-1889) nació en Barcelona de un segundo matrimonio contraído por su padre. Ella era la mayor de cinco hijos pero en la casa ya vivían otros cuatro del primer matrimonio. Su padre murió cuando ella tenía diez años y desde ese entonces y por varios años, “tuvo que trabajar como “puntaire”<sup>114</sup>, encajera, para ayudar a su madre y sacar adelante a su familia”.

Como muchas familias españolas, la familia de Paula contaba con escasos recursos económicos y educativos. Los rudimentos de la lectura y escritura los recibió en la parroquia al colaborar junto al párroco en la catequesis de niños y jóvenes. Su condición de hija mayor la obligó a realizar trabajos encomendados por su madre, situación bastante regular en el siglo XIX como consecuencia de la desigual estructura económica vigente en España.

Una de las biógrafas de Paula Montal –Concepción Macíp– relata que Paula advirtió sobre la importancia de formar y educar a las niñas y adolescentes. La situación de marginación y analfabetismo que padecían las mujeres era absoluta y el “sometimiento al marido, la poca valoración social, la falta de escuela para niñas y la despreocupación de la

---

<sup>113</sup> [www.escolapias.org](http://www.escolapias.org). Página visitada el 25/04/2013.

<sup>114</sup> Quien realiza encajes y puntillas.

administración pública”, impulsaron a Paula, junto a su amiga Inés Busquets, a tomar la decisión de ser maestras en Figueras para “ayudar a las niñas a salir de la ignorancia”<sup>115</sup>.

A la descripción realizada por Macíp, es necesario agregar la disputa entre el Estado y la Iglesia por la transformación o conservación de la estructura política y el control social de la población que en ese momento era de mucha agitación. La instrucción pública se instalaba en España, y la Iglesia católica, que hasta ese entonces contaba con el monopolio de la educación, reforzó sus vocaciones e institutos formadores a fin de restaurar su hegemonía. Esta vez a través de la mujer y por intermedio de ella a la familia a quien consideraban que sufría la influencia de la moral liberal difundida por la Revolución francesa.

Como describimos anteriormente con respecto a José Calasanz, la biografía de Paula fue escrita por miembros de su congregación quienes la muestran como una mujer “serena, amable, bondadosa y pacífica” al mismo tiempo que “activa, enérgica, emprendedora y dinámica”. En la página de la congregación encontramos las siguientes apreciaciones de su fundadora:

[...] Una mujer que conoció las trabas que en su época encuentra la mujer (...) se negó al conformismo de aceptar la marginación femenina (...) Estaba convencida del papel insustituible de la mujer en la familia, y a través de ella, en la sociedad (...) comprende que el primer obstáculo es la nula preparación cultural que tienen las mujeres (...) entrega su vida a la promoción de la mujer, a su capacitación para responder con eficacia y dignidad a la misión que le fue encomendada [...]<sup>116</sup>

Para Concepción Macíp, Paula Montal después de crear la primera escuela en Figueras comenzó “30 intensos años de actividad (...) Los primeros años son de penuria, de vicisitudes, de abrirse camino, pero a pesar de ello no se arredra. Llegaron las niñas que deseaban ser instruidas. Un viejo palomar fue el edificio acondicionado para escuela. Y de aquel humilde y sencillo lugar, Dios ha querido que naciese un frondoso árbol”<sup>117</sup>.

En esas escuelas se enseñaba “a leer, a escribir, a contar; se daban nociones de aritmética, de geometría, de geografía, de historia de España, de historia Sagrada, caligrafía, dibujo y muy pronto también se enseñó francés” además de “doctrina cristiana, formación religiosa, labores propias del sexo y encajes”.

---

<sup>115</sup> Madre Vicaria General, madre Concepción Macíp, Schp, *Espiritualidad de la Madre Paula Montal* (2008). Documento extraído de [www.escolapias.org](http://www.escolapias.org)

<sup>116</sup> María Dolores Pérez Marín, Sch. P en [www.escolapias.org](http://www.escolapias.org), página visitada el 04/01/2012.

<sup>117</sup> Ídem nota 116.

Hasta este entonces, las escuelas no pertenecían a ninguna congregación ni eran parte de la instrucción pública que comenzaba a perfilarse en España. Recién en “Arenys de Mar, parece que tuvieron noticia de los Padres Escolapios y Paula descubrió, con inmensa alegría, que la obra de Calasanz realizada con los niños pobres es lo que ella deseaba para las niñas de las clases populares” (Concepción Macíp 2008).

Paula Montal conoció la obra pedagógica de Calasanz, abrazó su ideario educativo para la educación de las niñas españolas y consideró oportuno avanzar no solo con la tarea ya encaminada sino educar a las maestras tal como lo pensaba José Calasanz, esto es, fundar una congregación religiosa:

[...] Para continuar su obra y perpetuar su misión fundó la Congregación religiosa de Hijas de María, Religiosas de las escuelas Pías, con la labor específica y exclusiva de la educación integral y cristiana de la niñez y juventud femeninas, refrendada con un cuarto voto de enseñanza, y estructura canónicamente según la espiritualidad y reglas de San José de Calasanz. Así, es la fundadora de la primera Congregación religiosa española del siglo XIX con la misión única y específica de la educación de la mujer [...] (Alegre, Albiñana, *et al.* 2008, 165).

El carisma de la congregación fundada por Paula Montal se basó en la recuperación de la familia como lugar natural para el desarrollo y crecimiento de los niños, niñas y jóvenes y como espacio reservado para la mujer-madre-cristiana. Desde allí, la mujer debía enfrentar los males de la sociedad moderna para salvarse y salvar a los suyos.

En esa línea de pensamiento, Paula Montal recuperó los principios generatrices de la obra de José Calasanz: “Piedad y Letras” y “Salvar a las familias enseñando a las niñas el santo temor de Dios”<sup>118</sup>. Nótese que a diferencia de él, aparece en el discurso de Montal la presencia de la familia como una institución fuertemente socializadora que abona los elementos necesarios para la integridad de una sociedad. Recordemos que la institución familia era de reciente invención cuyos orígenes se remontan a los siglos XVI y XVII pero que recién en el siglo XIX se consolidó de manera integrada a la división del trabajo<sup>119</sup>.

---

<sup>118</sup> El lema *enseñar a las niñas el santo temor de Dios* ha sido fuente de controversias, críticas e interpretaciones disímiles. La escuela Virgen María, donde se realizó parte del trabajo de campo, entrega a sus docentes un documento con aclaraciones sobre el alcance de su significado. Entre las aclaraciones el documento afirma que temor es respeto, “temor a Dios es respetarlo (...) Así entendido el temor nos conduce al amor (...) El temor de Dios es un elemento constitutivo de una relación filial con Dios (...) El temor de Dios alegra, da gozo y es fuerza operante, móvil de acción (...)”. Extraído de un documento titulado “El Santo Temor de Dios y la presencia de María en Nuestro Apostolado”. Baruch Spinoza ha sido un ferviente crítico de las concepciones judeocristianas sobre el miedo y el temor. Él planteaba que la esperanza y el miedo son pasiones a través de las cuales se domina y somete a otros, en especial al vulgo, puesto que “el vulgo es terrible si no tiene miedo” (Tatián 2001, 168).

<sup>119</sup> Ariés y Duby (1992) reconocen tres razones para el origen de la institución-familia: el surgimiento del Estado como regulador de los cuerpos de los ciudadanos, el desarrollo de la alfabetización y, por último, las

En el primer documento oficial de la congregación puede leerse el objetivo que perseguían con respecto a la educación de las niñas:

[...] Por lo tanto, será propio de nuestra Congregación inculcar a las niñas el santo temor y amor de Dios, hacerlas cumplir los preceptos de la religión católica, acostumarlas a los ejercicios de piedad, enseñarlas la doctrina cristiana, las buenas costumbres, las labores de manos indispensables a su condición, a leer y escribir, la gramática castellana, la aritmética, elementos de geografía y de historia sagrada, y otras nociones que le sean compatibles [...] (Alegre, Albiñana, *et al.* 2008, 168).

Cuenta la Madre Dolores Pérez Marín que Paula Montal nunca logró acceder al cargo de superiora general de su obra pero que, lejos de reaccionar violentamente su gesto fue “un ejemplo de admirable arquitectura espiritual”. A partir de esa contramarcha “será, sin embargo, la primera y mejor maestra de novicias, don singular de Dios a las Escolapias, y ocasión propicia para cincelar y transmitir su testimonio y mensaje, a través de su magisterio espiritual, a un número muy importante de las primeras escolapias”<sup>120</sup>.

Las ideas matrices del proyecto educativo de las y los escolapios recuperan los aportes de sus dos fundadores cristianos cuyos principales ejes espirituales son los siguientes:

Nuestros colegios son centros de la Iglesia (que) viven, como línea de fuerza, de la educación que imparten. Este Ideario Educativo, elaborado según la visión cristiana de hombre y del mundo, (se basa en) las características que dio a sus escuelas San José de Calasanz y Santa Paula Montal (...)

(...) Concebimos al hombre como persona singular, social y trascendente, a quien damos una educación integral y armónica, de suerte que quede iluminado por la fe y el conocimiento que va adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre (...)

(...) Favorecemos la dimensión dinámica de la persona, artífice de su propio destino, con un ambiente educativo que potencie su creatividad y abra cauces a su libertad responsable (...)<sup>121</sup>

En cuanto a la formación integral del hombre, la congregación diferencia los objetivos relacionados con la persona singular, lo social y lo trascendente:

### Singular

---

nuevas formas de religiosidad que apuntaban a la piedad y examen de conciencia interior. Por otra parte, la figura del padre comenzó a cobrar relevancia como autoridad del orden moral.

<sup>120</sup> “La Fundación de Paula Montal” de la Madre Dolores Pérez Marín, Sch. P, documento extraído de [www.escolapiasargentinas.org](http://www.escolapiasargentinas.org)

<sup>121</sup> [www.escolapiasargentina.org](http://www.escolapiasargentina.org) Página visitada el 19/06/2013.



Autenticidad de coherencia en la vida y en la acción,  
Amor al trabajo con todo lo que supone de entrega personal y servicio,  
Creatividad y espíritu de renovación, superando la rutina, la indiferencia y el conformismo,  
Descubrimiento y aceptación de su condición de mujer u hombre, como defensora de la vida y educadora de los hijos,  
Favorecer además actitudes para *Ser libre y vivir en libertad*,  
*Amar y madurar en un clima de amor*.

## Social

Conocimiento de la realidad con la lectura serena, objetiva y crítica de los hechos y los criterios que la configuran,  
Corresponsabilidad en la tarea de la escuela y en el ámbito familiar y social,  
Aceptación de la diferencia entre las personas, los pueblos y los grupos sociales, por razón de la lengua, las costumbres o las tradiciones,  
Convivencia pacífica que supera toda violencia y prepara para ser defensores y constructores de paz.

## Trascendente

Nuestro principal objetivo es infundir piedad en el corazón de las niñas/o y preparar sus corazones para la virtud...<sup>122</sup>

Tanto la rama femenina como masculina de la congregación de los y las escolapias han trazado similitudes entre la obra de Calasanz con la de P. Montal. Los dos siglos de distancia entre uno y otro lo entienden como “capítulo marcado por el dedo de Dios”. Así lo plantea la Madre Dolores Pérez Marín<sup>123</sup>:

[...] Paula y Calasanz se enfrentan valiente y santamente a imponderables cuasi eternos: al pensamiento de la época, a los poderes civiles y eclesiásticos, a los excesos de la Contrarreforma y a las estridencias del syllabus, los dos, logran con sus obras ofrecer un horizonte más justo y humano a varones y mujeres y los dos hacen realidad aspiraciones realmente utópicas hasta que ellos se pusieron manos a la obra. A la novedad del pensamiento de Paula, de dignidad y promoción femenina de transformación social a través de la familia de igualdad y dignidad entre varón y mujer, no se llega a través de estilos

---

<sup>122</sup> Los objetivos fueron extraídos de la página web [www.escolapias.org](http://www.escolapias.org). Página visitada por última vez el 25/10/2013.

<sup>123</sup> Sin datos de su edición. Extraído de [www.escolapias.org/documentos/escolapios/P\\_Montal.doc](http://www.escolapias.org/documentos/escolapios/P_Montal.doc)  
Página visitada por última vez 16/05/2014.

asistenciales, caritativos o espiritualistas sino por derecho y por ley, y aquí tenemos el acierto mayor de la enseñanza gratuita de las Escolapias [...]

En ese mismo texto inédito, la vicaria reflexiona sobre el legado de los y las escolapias con una fuerte crítica a la realidad de las escuelas actuales:

[...] Admira contemplar lo que fue la Escuela Pía en esas centurias. En estas fechas se ha anclado nuestro carisma, en colegios de élite social, intelectual y económica, que han quedado más de una vez cerrados a los más pobres, para los que nacieron, o si se han atendido se ha hecho de una manera precaria e insuficiente sometiéndolos a discriminaciones de puertas, uniforme y trato diferente. Se pueden exponer razones y hasta con fundamento a esta situación, desamortizaciones, pérdida de las oposiciones por imperativos legales y por excesos e intervencionismos políticos, hábitos y conductas sociales etc. pero hay que afirmar con la misma verdad que no se fue suficientemente creativo y diligente en buscar soluciones a una situación que topaba de frente con el carisma y la razón de ser de la Institución. Es necesario también reconocer que sólo la ley ha vuelto a situar a los Colegios al alcance de todos, viviendo en nuestros días una cierta aproximación, en la presente escasez y precariedad de personal, con la sencillez, la humildad y la cercanía a los más pobres que Calasanz y Paula quisieron, y nos dejaron claramente encomendado [...] (María Dolores Pérez Marín, Sch. P.).

Con pesar, la madre Dolores interpela el devenir de las escuelas escolapianas, de cómo esa educación impartida por sus fundadores a los más pobres y necesitados se convirtió en educación para las élites locales de cada región o provincia. Interpelación que deja traslucir las fisuras que la educación promovida por los padres y madres escolapios presentan en este siglo XXI.

### **Hermanos de la Sagrada Familia. Gabriel Taborin, el siervo de Dios**

La congregación de los Hermanos de la Sagrada Familia surgió en Francia en el año 1841, fundada por el hermano Gabriel Taborin. Taborin nació en “1799 en Belleydoux, un pueblecito del departamento del Ain en Francia”. Fue el último de los siete hijos (seis varones y una mujer) de una familia campesina. Su padre realizaba varias tareas: era posadero, vendía queso y durante un breve período de su vida ocupó el cargo de teniente de alcalde del municipio.

Durante su infancia, Gabriel Taborin participó de las actividades parroquiales de su ciudad natal como monaguillo y ya joven comenzó a involucrarse en los asuntos eclesiásticos con mayor envergadura. A los 18 años enseñó catequesis pero, según relata la crónica, era “demasiado severo”, algunas familias protestaron y el cura párroco lo desafectó de esa función.

Como su interés por los asuntos parroquiales crecía, su padre y madre lo estimularon para el sacerdocio y decidió incorporarse a la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Esa experiencia no resultó pero sí le permitió conocer al obispo de Sainte Claude. Un día, en visita oficial al obispo por una misión parroquial encomendada por la congregación, el obispo le propuso ser su secretario y mayordomo. Él aceptó. Durante un tiempo llevó adelante esas funciones hasta que le comunicó al obispo su iniciativa de armar una nueva congregación en vista de “sacar de la ignorancia a aquellos jóvenes que viven al margen de los grandes movimientos culturales franceses y europeos” (Moscatelli s/f, 12).

El hermano Ettore Moscatelli reproduce las palabras de Taborin de la siguiente manera:

[...] Lamento traerle una mala noticia Monseñor. Yo me encuentro muy bien a su servicio, pero, como usted sabe, es mi deseo ser religioso en un Instituto que prevea en sus fines la educación de los jóvenes y la colaboración con la parroquia. Si no existe todavía, la quisiera fundar yo mismo [...] (s/f, 11).

Los efectos de la Revolución francesa recién comenzaban y los conflictos sociales y políticos aun perduraban entre los franceses. La Iglesia católica francesa había quedado golpeada después de la revolución tanto en el plano político como ideológico. Las ideas de la Ilustración se expandían progresivamente y poco a poco destronaron a la teología del sumo saber para dar paso al conocimiento científico que ponía en cuestión la autoridad divina y la predestinación.

A fines del año 1789, la Iglesia quedó subordinada al poder del Estado y los obispos y curas pasaron a ser funcionarios públicos del Estado (Bianchi 2010, 125). El Estado francés nacionalizó los bienes de la Iglesia y se expropiaron las tierras eclesiásticas. En ese escenario, las grandes ciudades se convirtieron en territorios hostiles para la acción cristiana, el clero era altamente repudiado y las agresiones aumentaban al calor de la revolución. Varios religiosos, entre ellos Gabriel Taborin, consideraron oportuno direccionar la tarea cristiana hacia las poblaciones de las pequeñas comunidades o de la campiña en torno a valorizar y fortalecer el lugar de la familia en ese nuevo orden social.

Dice G. Taborin:

[...] La educación de los niños es una de las necesidades más urgentes e indispensables para la sociedad; si es descuidada, ¿qué será de las familias?, ¿qué será de los intereses de la Religión y del Estado? ¿Qué será de los niños? Los bienes y las riquezas, sin la educación, no pueden hacer felices a los niños: al contrario, sólo les servirían para su perjuicio y el de los demás.

Educar a un niño es, en términos generales, desarrollar, fortalecer y perfeccionar los órganos de su cuerpo y las facultades de su espíritu y, sobre todo, educar su corazón, su voluntad, su carácter, su conciencia y su juicio (Nuevo Guía 643) [...] <sup>124</sup>

A propósito de la tarea emprendida por Gabriel Taborin, el hermano Fernando, actual residente de la casa de los Hermanos de la Sagrada Familia en Córdoba, reflexiona sobre el fundador con los siguientes comentarios:

*[...] Yo pienso que él (Gabriel Taborin) se encontró con una Europa arrasada o con un país arrasado por la Revolución francesa y después con una Europa arrasada por las guerras napoleónicas, entonces dice “hay que insistir en la familia” y como él establecía un trípode: tiene que tratar de unirse hogar, escuela y parroquia y entonces como ideal él decía: “hay que formar buenos ciudadanos con inteligencia o santos para el cielo”, es decir, uniendo con su lenguaje del siglo XIX las dos cosas. No basta con decir “yo soy habitante”. Es importante formar al ciudadano [...]*

En el año 1830 y tras la pequeña revolución que tuvo como consecuencia la abdicación del rey Carlos X a favor de Luis Felipe de Orleáns, Gabriel Taborin debió exiliarse porque las comunidades religiosas corrían serio peligro de ser disueltas. El barón Montillet de Champdor lo asiló en su castillo y Taborin residió allí durante un largo tiempo. Después de su exilio, Taborin “llamado por Dios para dedicarse a la vida religiosa”, decide tomar los hábitos y fundar oficialmente el Instituto Hermanos de la Sagrada Familia bajo el lema “In oratione, labore et caritate: Pax”: en la oración, el trabajo y la fraternidad como líneas constantes de este vivir nazareno.

Entre 1830 y 1848 el clima social francés se apaciguó. El reinado de Luis Felipe de Orleáns (el rey burgués) se constituyó en una monarquía conservadora. Si bien muchos liberales consideraban que su gobierno traicionaba el espíritu de la Revolución francesa, reconocían cambios políticos tales como la libertad de prensa y la libertad de enseñanza.

La revolución de 1848 marcó otro hito importante para los ciudadanos franceses. En ese año nuevas revueltas sacudieron a las ciudades con el objetivo de profundizar los contenidos de la revolución. Los cambios políticos y jurídicos se consideraban insuficientes y los revolucionarios proponían avanzar con cambios de orden social, esto es, reducir las desigualdades entre ricos y pobres, cultos y analfabetos (Bianchi 2010).

Tras la prohibición de un tradicional banquete que debía realizarse en esos días en Champs Elysées, se produjo otro estallido social: el pueblo se adueñó de las calles y ante

---

<sup>124</sup> Extraído de la página web <http://www.fsfbelley.net/es/fundador.supensamiento.htm> Página visitada por última vez el 28/07/2014

la presión ejercida por la muchedumbre, Luis Felipe abdicó. Los republicanos tomaron el poder y proclamaron la II República presidida por Lamartine.

Entre las primeras medidas, este nuevo gobierno republicano “elaboró un programa que establecía el sufragio universal, la abolición de la esclavitud en las colonias, la libertad de prensa y de reunión y la supresión de la pena de muerte” (Bianchi 2010, 138). Sin embargo, este programa fue escasamente apoyado y la política del naciente Estado siguió aun las líneas del conservadurismo.

El descontento de los revolucionarios creció y volvieron a tomar las calles aunque esta vez sin éxito, en tanto Luis Napoleón Bonaparte asumió la presidencia de la República e instaló un gobierno absolutista y reaccionario.

A diferencia de revueltas pasadas, la del año 1848 impactó en las pequeñas localidades francesas, entre ellas Belley donde residía el hermano Gabriel Taborin y donde funcionaba la casa de los Hermanos de la Sagrada Familia.

Según relata el hermano Ettore Moscatelli, un día un grupo de jóvenes liberales pasaron por el frente de la casa de los hermanos y gritaron a viva voz: “¡Fuera de Belley todos los curas y las monjas!” pero uno de los manifestantes pidió la palabra y dijo:

[...] Creo que tenemos que distinguir. Existen congregaciones que no sirven para nada; otras en cambio son muy útiles para los ciudadanos. Entre éstas creo que podemos mencionar a los Hermanos de la Sagrada Familia que nos hospedan en estos días [...] (s/f, 33).

Este episodio –real o imaginario– da cuenta del lugar donde se quieren ubicar los hermanos de la congregación con respecto a las transformaciones que ocurrían durante esos largos años en Francia. A través del hermano Moscatelli, transmiten la idea que ellos no son los enemigos de la revolución. Pueden estar o no de acuerdo con ellas pero eso no los convierte en enemigos. Luego, el hermano Moscatelli agrega: “desde aquel día terminaron las manifestaciones de intolerancia frente al domicilio de los Hermanos” como símbolo de convivencia y respeto mutuo.

Pero el instituto, como el resto de la Iglesia católica francesa, no pasaba un buen momento. Durante esos años sufrió fuertes restricciones económicas que trajeron como consecuencia el deterioro de sus misiones y desgano en los novicios para continuar con su vocación religiosa.

Por otra parte, el servicio militar que en ese entonces era obligatorio y duraba cinco años, no ayudaba demasiado a conseguir y sostener las vocaciones juveniles porque una vez

que los jóvenes iniciaban su vida sacerdotal, debían abandonarla para alistarse en el ejército francés<sup>125</sup>.

Ante esa dificultad, Gabriel Taborin viajó a la Santa Sede en Roma en búsqueda de dos objetivos: conseguir reconocimiento oficial de la congregación en los Estados Sardos y pedir una audiencia al ministro de Guerra, el marqués de Villamarina, con el propósito de solicitar un “permiso ilimitado” que eximiera a los jóvenes de su instituto de realizar el servicio militar y de ese modo retener las pocas vocaciones que poseían.

La autorización fue concedida por el ministro y eso les trajo alivio porque permitió a los jóvenes continuar con su sacerdocio. Así lo expresa Taborin:

[...] De ahora en adelante será el maestro y no el cañón el árbitro de los destinos del mundo”. Los servicios que presta el soldado son grandes, pero menores que los que presta el maestro, pues los de aquél son con frecuencia gloriosos pero, pasajeros [...] (<http://www.fsbellely.net/es/fundador.supensamiento.htm>) (Página visitada por última vez el 28/07/2014)

Sin embargo el instituto creado por Gabriel Taborin no lograba instalarse sólidamente en Francia: las dificultades económicas que debió enfrentar unido a los “defectos” propios de una organización en ciernes y las “imprudencias” del hermano Taborin, no contribuían a edificar prestigio y reconocimiento público. A ello hay que sumar las profundas transformaciones de la sociedad francesa y europea que ponían en riesgo constantemente la obra encaminada (Moscatelli, 1984).

En el año 1856 y luego de constantes desalojos por falta de pago en los alquileres, el hermano Taborin decidió comprar la antigua abadía de Tamié en Saboya con el fin de instalarse en ese lugar y convertirlo en “escuela pensionado, casa de reposo para los Hermanos ancianos y lugar de retiro espiritual” pero,

[...] El aislamiento total del mundo es ideal para quienes quiere gustar la paz interior, pero no es apropiado para una escuela. Es difícil conseguir alumnos para completar las clases y los sacerdotes destinados al servicio de la comunidad se quejan de la excesiva distancia de los centros habitados. Y así, poco a poco, esta obra que se había construido con sumo cuidado se va resquebrajando entre sus mismas manos. Se ve obligado a ceder a las continuas insistencias de colaboradores que les aconsejan revender el monasterio a los padres Trapenses, que en ese lapso, han decidido fundar en Tamié una nueva comunidad [...] (Moscatelli s/f, 38).

---

<sup>125</sup> Una situación similar fue expuesta en el Cap. Uno cuando se describió la relación entre la Iglesia y el Estado en la Argentina a mediados del siglo XIX, con motivo del reclutamiento de jóvenes para alistarse en el ejército. Tanto unos como otros disputaban la formación de los más jóvenes.

La experiencia en Saboya fracasó y la congregación decidió vender la abadía en el año 1861. Como la persecución a los religiosos católicos continuaba, los hermanos decidieron trasladarse a Italia e instalarse temporalmente allí<sup>126</sup>.

En el año 1864 murió el hermano Gabriel Taborin y la congregación logró sobrevivir a pesar de los fracasos y experiencias interrumpidas. La congregación se expandió por algunos países europeos y a principios del siglo XX llegaron a América del Sur.

La congregación hizo suyas las enseñanzas y objetivos que dejó el hermano Gabriel Taborin como el modo de vivir y expresar la fe cristiana. Los Hermanos de la Sagrada Familia se colocan entre los institutos religiosos laicales de vida activa, esto es, no son sacerdotes y por lo tanto no pueden ejercer la eucaristía. Se dedican al “apostolado en la pastoral de la Iglesia local, principalmente mediante la Educación Cristiana”. Para llevar adelante la misión educativa la congregación se propone los siguientes objetivos:

Ejercer su actividad apostólica principalmente como comunidad religiosa.

Desarrollar una profunda comunidad educativa con los padres de los alumnos, maestros y profesores laicos y con todos aquellos que tienen responsabilidades en el campo de la enseñanza.

Orientar la acción apostólica cultivando en el hombre, sobre todo en los jóvenes y en los niños, los valores naturales y sobrenaturales de los que Cristo es fuente y ejemplo perfecto<sup>127</sup>.

Según consta en la página oficial de la congregación ([www.fsbellelyne.net](http://www.fsbellelyne.net)) en el año 1991, en un decreto oficial del Sumo Pontífice Juan Pablo II, el hermano Gabriel fue proclamado “Venerable”. Título de honor que se le otorga a aquellos que han practicado de modo heroico las virtudes teologales, cardenales y morales. Se considera que es el primer paso hacia la beatificación; pero además, para acceder a ella, alguien debe recibir una gracia por intercesión del Venerable Hermano Gabriel Taborin.

Para tal efecto, los hermanos de la congregación reciben actualmente documentación que avale y certifique el pedido. “El 23 de Octubre del 2003 se introdujo en la Congregación

---

<sup>126</sup> Otra experiencia pastoral de los hermanos que fracasó fue el intento de fundar la congregación en EEUU. En el año 1851, el hermano Gabriel Taborin conoció al obispo de Saint Paul y acordaron enviar jóvenes de la congregación para asistir a la diócesis pero “la situación de abandono, de incomodidad, de pobreza, desemboca en pequeñas rivalidades y celos mezquinos (...) El Hermano Gabriel salva la situación y llama todos a casa” (Moscatelli s/f, 37).

<sup>127</sup> [http://www.taborin.edu.ar/new/pagina.asp?ID=498&ID\\_MADRE=11](http://www.taborin.edu.ar/new/pagina.asp?ID=498&ID_MADRE=11) Página visitada por última vez el 28/07/2014

para la Causa de los Santos la documentación sobre un presunto milagro atribuido al Siervo de Dios”<sup>128</sup>.

### **Las congregaciones en la Argentina y Córdoba**

Como expusimos en el Capítulo Uno, con la promulgación de la Ley 1420 en el año 1884, la Iglesia católica vio amenazado su lugar político y cultural en todo el territorio argentino. La laicización de la educación así como la incorporación de los inmigrantes fueron políticas resistidas por los sectores conservadores de la Iglesia en tanto no solo se debilitaba su poderío espiritual sobre las almas de los fieles sino que disminuían considerablemente los recursos financieros en las arcas eclesiásticas.

Córdoba, una de las ciudades más católicas de ese reciente Estado argentino, reaccionó frente a la legislación laica y asumió los tonos de una cruzada antiliberal. Con el apoyo de la Santa Sede, una ola de órdenes religiosas llegó al país<sup>129</sup>, dedicadas a organizar o reorganizar el catolicismo en la región importando desde Europa los “métodos pastorales, los estilos pedagógicos, las técnicas de catequesis y las adquisiciones doctrinarias del país de origen”. Por su parte, las órdenes religiosas ya tenían experiencia en su lucha contra los Estados laicos en Italia, Francia y Alemania, la que ponían a disposición en esta nueva embestida a través de un renovado espíritu cristiano (Di Stefano, Zanatta 2009, 338).

Uno de los resortes estratégicos<sup>130</sup> para detener el avance de las ideas liberales (cuyo embrión se encontraba en la Revolución francesa) fue expandir la acción educativa a través de escuelas confesionales diseminadas en todo el territorio argentino. Como Córdoba era el bastión de la cruzada, un número importante de congregaciones se asentaron allí para luego irradiarse por otros puntos territoriales.

Excepto los jesuitas, franciscanos y dominicanos, que llevaban ya más de dos siglos en el Virreinato del Río de La Plata, el resto de las congregaciones llegaron a Córdoba entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX con el claro propósito de luchar contra el liberalismo y la laicidad.

---

<sup>128</sup> <http://www.fsfbelley.net/es/fundador.postulacion.htm> Página visitada por última el 01/08/2014

<sup>129</sup> Un dato no menor fue el clima de guerra que vivía Europa a principios del siglo XX (Primera Guerra Mundial en 1914). En ese marco, la Argentina se presentaba como un país en crecimiento, rico, próspero, que buscaba inmigrantes para su crecimiento económico, cultural y social.

<sup>130</sup> Otro de los resortes estratégicos fueron los espacios de la caridad y la filantropía tales como los asilos para la protección de pobres o las sociedades de beneficencia atendidas por las damas pertenecientes a la élite cordobesa. Sobre este tema puede consultarse Vagliente (2010)



En los portales virtuales de varias escuelas confesionales católicas podemos leer fragmentos de su historia que parten de reconocer su inserción en la sociedad cordobesa luego de promulgada la Ley 1420. Las mercedarias expresan:

En este marco histórico, político y cultural, de un ambiente liberal que emergía y la ruptura que provocaba en la sociedad, el Padre Torres se lanzó, junto con diez valientes religiosas a fundar el 1º de octubre de 1887, la Congregación de Hermanas Terceras Mercedarias del Niño Jesús para formar la conciencia y el corazón de la niñez y juventud cordobesa <http://www.hermanasmercedarias.com/institucional/fundacion/>. (Página visitada el 29/07/2014)

Los franciscanos dicen:

Durante la década del ochenta del Siglo XIX, debido al laicismo reinante en la enseñanza, hizo que por reacción, surgieran establecimientos educacionales católicos donde se daría formación religiosa. Es en este marco histórico que nace el Colegio “De la Inmaculada”. La Venerable Orden Tercera de San Francisco no podía estar ausente en la inquietud que preocupaba a los católicos de aquella época, y por iniciativa del Reverendo Padre Rector Fray Zenón Bustos, futuro Obispo de Córdoba, el 1º de Mayo de 1887, presentó un proyecto de su autoría, para la fundación de una escuela que fuera costeadada y mantenida por la Orden Tercera.

<http://www.colegioinmaculada.com.ar/InstitucionalNuestraHistoria.aspx> (Página visitada por última vez 29/07/2014)

Los salesianos arribaron a Córdoba en 1901; expresan en su portal: “Al glosar la obra desarrollada por los hijos de D. Bosco, Don José María Ríos escribió en el ‘Diario Córdoba’ (1922): ‘La historia de Córdoba en el siglo XX, comienza con la llegada de los Salesianos al barrio de San Lorenzo’”. <http://www.salesianos-cordoba.net/> (Página visitada por última vez el 30/07/2014)

En un folleto de la comunidad de los dominicos se lee

En Córdoba en el año 1886 en el convento de Padres Dominicos, Fray Reginaldo Toro bajo la inspiración de Dios, propone a la comunidad fundar la *Congregación de Hermanas Dominicanas de San José*. El había aprendido de Santo Domingo la compasión por el hombre que no está en la verdad y sufre las consecuencias del pecado. Nuestro Padre Fundador, fraile dominico y después Obispo de Córdoba, junto a su Comunidad y apoyado por un matrimonio, los esposos Poulson, reúne a las once primeras religiosas, jóvenes que él personalmente acompañaba.

Los escolapios y las escolapias, al igual que el resto arribaron durante ese período y bajo la misión encomendada por la Santa Sede. Según relata el historiador Bischoff<sup>131</sup>, en 1886 los escolapios,

[...] habían llegado a América y se instalaron en la ciudad de Concepción, en la vecina República de Chile. Ocurrió que en aquel tiempo, varios escolapios llegados a Buenos Aires, de paso para Chile, se aposentaron en el convento de los dominicos en esa ciudad. Tuvieron ocasión de vincularse con Monseñor Toro. Este les instó para quedarse en Argentina y manifestó su decidida actitud de ayudar para que las escuelas pías tuvieran cuanto antes casas en la república Argentina [...] (1990, 146).

El colegio Santo Tomás fue fundado por la Compañía de Jesús en 1883 y luego los lacorderistas<sup>132</sup> asumieron la responsabilidad de continuar con el proyecto hasta que en 1894 y por decisión del obispo Toro, pasó a estar bajo la égida de la congregación de los Escolapios: “En 1891 los hijos de José de Calasanz llegaron a tierras argentinas y en 1894 se firmó el convenio donde se deja por sentado la presencia de los padres escolapios en usufructo perpetuo e ilimitado del colegio católico de Santo Tomás de Aquino” (Bischoff 1990, 147-149).

La rama femenina de la congregación (las Escolapias) arribó más tarde a la Argentina. Llegaron en 1931 aunque la génesis de la escuela Virgen María se remonta a 1856 cuando un grupo de mujeres, pertenecientes a una sociedad de beneficencia, fundó la escuela con el objetivo de educar niñas cordobesas.

En ese entonces, las familias acomodadas ya sentían la necesidad social de una educación de calidad para sus hijas mujeres, y como existía una estrecha relación entre ese grupo de mujeres y la escuela Santo Tomás –por ser madres de los hijos que asistían a esas escuelas y/o esposas de los hombres que impulsaron la creación del colegio–, en el año 1932 la escuela fue derivada a la congregación de las madres escolapias para llevar adelante el proyecto institucional sostenido en los valores que promovía la Iglesia católica.

En el portal virtual de la escuela Virgen María se puede leer: “Las Religiosas Escolapias M. Paz de Moraza, M. Pilar Solsona y M. Mercedes Reig con ilusión y proyectos de futuro, expresaron: “queremos llevar a las niñas argentinas el pan de la piedad y las letras con el

---

<sup>131</sup> Efraín Bischoff es egresado del colegio Santo Tomás. Con motivo del centenario de la creación del colegio Bischoff reconstruye su historia y el colegio publica el libro bajo el título *Fecunda siembra de piedad y letras* (Córdoba, Centenario del colegio Santo Tomás de Aquino, 1990).

<sup>132</sup> Llamados también dominicanos. En el siglo XIX, la congregación sufrió un fuerte declive y fue el teólogo Enrique Lacordaire quien impulsó nuevamente la congregación renovando su carisma y espiritualidad.

espíritu de Calasanz”. Fueron los padres escolapios quienes las recibieron precisamente en este lugar, las Escuelas Pías.

Los Hermanos de la Sagrada Familia arribaron a América del Sur a fines del siglo XIX. En el año 1898 la congregación llegó a Uruguay y en 1908 llegó a la Argentina. Se instalaron primero en Buenos Aires y en Córdoba recién en 1912. El hermano Fernando relata la llegada a Córdoba de la siguiente manera:

*HF: Nosotros llegamos a Santa Rosa de Río Primero en 1912 y allí se establece una escuela que se cierra en 1940, se van los hermanos por situaciones diversas de la guerra, los hermanos franceses tenían que volver al frente.*

*SS: ¿Los mandaban a la guerra?*

*HF: Sí, sí, les daban..., no digamos una cosa así muy cruenta pero tenían que volver a la guerra y prestar servicios en la parte sanitaria, de provisiones, cosas así, pero tenían que ir, si no se los consideraba desertores y no podían volver más a Francia, si no, los metían presos*

*SS: ¿Ellos seguían siendo ciudadanos franceses?*

*HF: Seguían siendo ciudadanos franceses.*

*SS: ¿Por qué Santa Rosa de Río Primero?*

*HF: Porque el párroco que era un Ferreyra, no sé cuál de los dos, temo confundirme pero uno de ellos, nos llama, va al Uruguay donde estaban los hermanos y ahí piden hermanos, así como tenían dominicas para las niñas, pedían varones para el colegio. El colegio lo hizo él, el colegio El Santo, todavía existe, o sea, nosotros nos vamos pero el colegio está. En este momento está en manos de laicos, es un colegio parroquial pero sigue funcionando (agosto 2011).*

Según el hermano Fernando, durante las primeras décadas de su arribo a América del Sur los hermanos colaboraron en distintas misiones religiosas hasta que fundaron el colegio central en la zona sudeste de la ciudad de Córdoba:

*HF: (...) en el año 1940 el padre Martínez –franciscano– nos llama a los hermanos de la Sagrada Familia para regentar la escuela de la tercera orden que todavía existe (...) El padre Martínez nos llama y nosotros estamos desde el 40 hasta el 58 que se abre uno de nuestros colegios. Ellos nos piden la escuela. Los franciscanos nos piden la escuela. (...)*

Con una amplia experiencia en mudanzas y traslados, nuevamente la congregación se muda pero esta vez a su propia casa, primero al colegio de la zona sur y luego a la casa de formación de hermanos en la zona norte de la ciudad:

*SS: Tienen varias mudanzas... ¿y esta escuela?*

*HF: Y esta escuela comienza con una donación de la señora Jerónima Escuti de Rodríguez del Busto, creo que su apellido llega en el siglo XVIII a Córdoba de Tucumán pero española porque si fuera Escuti italiano tendría doble t y doble c. El esposo muere en altamar, era... creo que ingeniero, porque estaba en el proyecto de llevar agua del Paraná a Córdoba; si no me equivoco hay un hermano que era médico (...) ella nos dona el terreno, por lo menos*

*una parte, creo que son seis hectáreas y vinieron para levantar la iglesia y hacer la escuela y ahí llegamos...*

*SS: ¿La escuela nace solamente como formación de hermanos?*

*HF: Nace como formación de hermanos pero en la época de la cual yo puedo hablar, de los años 60, ya concurrían algunos laicos, chicos del barrio. En el año 68 se completa todo el ciclo primario y el secundario y queda con formación para maestros normales nacionales en aquel tiempo, ahí estuve yo y no puedo decir en qué momento ingresaron las niñas, ingresaron por jardín y fueron avanzando, fue progresivo, año por año fue aumentando.*

El espíritu transformador parece ser parte constitutiva de la congregación. Al poco tiempo de construir la casa de formación, decidieron incorporar otras actividades educativas. Como expresa el hermano Fernando, a la casa de formación de hermanos se le incorporó la escuela primaria, luego la secundaria y con esa ampliación llegaron los *chicos laicos*; varones primero y décadas después, niñas y adolescentes.

En el proyecto educativo institucional de la escuela San Gabriel, en su apartado “Algunos elementos fundacionales” se puede advertir cómo en un tiempo relativamente breve la institución amplió, al calor de las transformaciones epocales, su estructura organizativa, sus funciones y objetivos.

En la fundamentación del proyecto se expresa lo siguiente:

[...] La necesidad de amplitud para la casa de formación y el conocimiento que los Hermanos y aspirantes tenían del lugar y de la situación de la dueña, Doña Jerónima Escuti de Rodríguez del Busto, viuda, sin hijos, llevó a pedir por intercesión de San José la donación que se ofrecía con la finalidad de abrir una capilla y un colegio para los niños de los alrededores.

La oportuna gestión de los superiores dio como resultado la donación a nuestra Congregación de un predio de seis hectáreas y unos \$50.000. Se trasladó la Casa de Formación de Alta Córdoba. La Institución se fundó en 1947. Funcionaban unos grados de nivel primario y todo el nivel secundario. A partir de 1967 se completó el nivel primario. Más tarde se abrió el Jardín de Infantes.

En la década del 80 se construyó el nuevo edificio para el nivel secundario y, progresivamente, se fue haciendo mixto.

En 1994 se inauguraron las instalaciones de la Administración Provincial.

En la Institución funcionan: el Colegio Institución San Gabriel, la Casa Provincial, lugar de residencia del Hno. Provincial y algunos Hermanos ancianos o enfermos, la Sede de la Administración Provincial y la Casa de Formación [...]

Entre sus objetivos fundacionales se lee:

Ser Casa de Formación.

Brindar educación a los niños de los barrios aledaños.

Ofrecer los servicios de una capilla para el barrio.

Más adelante, y en referencia a su actual modo de conducir una institución educativa, en el proyecto se plasma el estilo particular que adoptarán para llevar a cabo la tarea educativa bajo el carisma del hermano Gabriel Taborin:

[...] Nuestro Estilo de Enseñanza Aprendizaje como Escuela Católica, se fundamenta en la dignidad de la persona como ser trascendente, partiendo del Carisma y la Pedagogía claramente definida del Hermano Gabriel Taborin. Este estilo implica el compromiso con la realidad histórica y social que nos toque vivir, para poder realizar verdaderos procesos de enseñanza aprendizaje como el Hermano Gabriel realizó en su tiempo.

El estilo de nuestra Institución, se centra en el “encuentro” que se produce en la relación entre el educador y el educando con la finalidad que éste adquiera aprendizajes significativos de acuerdo a su propia capacidad, a sus tiempos y teniendo en cuenta su entorno (familiar, social, etc.).

Se respeta la diversidad, considerándolo como constructor creativo de su propio proceso de aprender [...]

En apenas 50 años la idea original fue modificada casi por completo, pero si uno observa el recorrido de la congregación, que es relativamente reciente en comparación con otras congregaciones que datan del siglo XV, XIV u anteriores, la trayectoria está marcada por constantes cambios y modificaciones que dan cuenta de una obra en construcción o en todo caso de una obra inconclusa.

El compromiso con su realidad histórica y social parece ser una constante en la filosofía de la congregación. Sus raíces se encuentran anudadas a la Revolución francesa, acontecimiento que modificó no solo las estructuras sociales y políticas de Europa sino básicamente las estructuras mentales de los ciudadanos. A diferencia de otras congregaciones, ella, lejos de cuestionar el espíritu revolucionario que ya había impregnado la vida de los europeos, buscó aggiornarse a los embates sociales y políticos y ofrecer una palabra cristiana acorde a sus contemporáneos.

### **Cierre de capítulo. Una sola autoridad y dos modos diferentes de relacionarse con ella**

Como expusimos en el comienzo de este capítulo, todas las congregaciones pertenecen a la estructura organizacional de la Iglesia y responden a una única autoridad suprema, el papa; pero cada una de ellas vive y entiende de manera diferente el mensaje evangélico, se organizan de manera diferente y se relacionan con las sociedades de modo diferente.

También dijimos al inicio de este capítulo que esas diferencias no solo son producto de un trabajo intelectual de lectura o interpretación del mensaje bíblico sino que las

congregaciones, al surgir bajo condiciones históricas específicas, se configuraron de manera particular en relación con su entorno y los demás. Sus concepciones o puntos de vista acerca de Dios, el hombre, la mujer y la sociedad no son fabricadas per se sino que son construcciones históricas, fruto de las disputas y luchas sociales y políticas.

Así, las congregaciones, como cualquier institución social, son productos sociales, surgen al calor de condiciones históricas que marcan su génesis, identidad y dejan huellas en sus puntos de vista acerca de la sociedad, el individuo, lo trascendental y la espiritualidad.

Los y las escolapias cuentan con una larga historia que arranca en la Edad Media, estuvieron comprometidos con los postulados del Concilio de Trento y dieron batalla en la conservación de la Iglesia apostólica y romana contra el avance del protestantismo. En nombre de esa Iglesia, salieron a evangelizar y encontraron que los sectores más carenciados eran un colectivo –hasta ese momento ignorado– a quienes podían sumar.

En terreno (o en la práctica), descubrieron que la instrucción de niños y jóvenes era un instrumento poderoso y fecundo para la evangelización cristiana. Impulsaron, organizaron y controlaron la instrucción elemental bajo un estricto orden tal como se los enseñó el Concilio tridentino. Esa obra, su obra, se configuró como el capital máspreciado. José Calasanz supo llevar adelante esa misión pastoral, la capitalizó y la enaltecó al mismo tiempo que ella lo enaltecó a él.

Se perfila así una épica sobre una obra de envergadura realizada por un hombre que captó los intereses de la Iglesia y las necesidades sociales. El padre Salvador López, a través de un documento que circula entre los docentes de la escuela Virgen María, presenta a Calasanz de la siguiente manera:

[...] Fue INTUITIVO, UTOPICO, SOÑADOR Y OPTIMISTA: Y lo fue por naturaleza y por participación en la amplitud del horizonte ilimitado que abrió ante sus ojos la gracia mística: por eso fue inquieto intelectualmente, amigo de santos y sabios, inquisidor de lo nuevo en religión, pedagogía y ciencia (...) Pero, al mismo tiempo, fue un hombre PRACTICO, AMIGO DE LO CONCRETO, GRAN ORGANIZADOR Y GOBERNANTE EFICAZ. Conocía los detalles de ciudades, colegios y personas; preveía dificultades prácticas y debe soluciones acertadas en el terreno de lo concreto [...]<sup>133</sup>

Esa combinación de virtudes de soñador y gobernante, utópico, concreto, práctico y eficaz, hacen de Calasanz un gran hombre o, mejor dicho, un hombre de grandes pretensiones, que hace grandes obras: “tuvo un alma grande, ancha, amplia con

---

<sup>133</sup> Padre Salvador López, *Rasgos de la Personalidad Mística de Calasanz* (documento de circulación interna del colegio)

aspiraciones universales” escribe el padre López para dar cuenta de los rasgos personales de Calasanz.

Líneas más abajo escribe López que Calasanz “aspiraba a salvar a todos los niños de todo el mundo” y el lema de la congregación es “salvar a los niños del santo temor de Dios”. Desde esta lógica se puede entender que la salvación es una acción en grande que solo algunos hombres pueden realizar. No todos tienen la habilidad y la capacidad para salvar a otros: unos salvan y otros son salvados. En ese vínculo de salvador-salvado, los escolapios asumieron el papel de salvador.

La santidad de su fundador es otro rasgo distintivo de la congregación como máxima consagración a la que puede aspirar un hombre sin estrechez ni pequeñeces mundanas. Es su grandeza y no su mezquindad, lo que lo llevó a la santidad, expresa el padre López<sup>134</sup>.

Paula Montal, el otro ícono de la congregación las Escolapias, por su condición de mujer la historia la colocó en un lugar secundario, sus virtudes no son la grandeza ni la seguridad sino la humildad. Paula, dicen sus biógrafas, “era humilde, abnegada, trabajadora, emprendedora, respetuosa de sus superiores, comprensiva, reservada, ecuánime, ordenada y silenciosa”.

Por el rol sumiso o subordinado al varón que debían tener las mujeres, Paula no salvaba a las niñas como lo hacía Calasanz pero sí contribuía a salvarlas enseñándoles a ser “buenas hijas, excelentes esposas y buenas madres de familias”. Les enseñaba a ser “buenas” en la vida y en la familia.

Este conjunto de virtudes y rasgos masculinos de grandeza, salvación, capacidad de gobernar, los sueños y las utopías, como así también los rasgos femeninos de humildad y respeto, dan cuenta de las disposiciones distinguidas y distintivas necesarias de la experiencia del mundo y de sí mismo sobre una “*coincidencia realizada del ser y del deber ser*, que funda y autoriza todas las formas íntimas o exteriorizadas de la certidumbre de sí, seguridad, desenvoltura, gracia, facilidad, docilidad, libertad, elegancia, o, en una palabra, *natural*” (Bourdieu 2007, 106).

---

<sup>134</sup> José de Calasanz fue beatificado en el año 1748. Luego, una vez que demostraron sus virtudes y milagros –requisitos indispensables para acceder a la santidad–, en 1767 el papa Clemente XIII lo canonizó. En el año 1948 con motivo de conmemorarse el tercer centenario de su muerte y segundo de su beatificación, el papa Pío XII lo proclama Celestial Patrono ante Dios de todas las escuelas populares cristianas del mundo (Giner Guerri 1985, 181). La canonización es un acto solemne realizado por el papa en el que crea e impone un nuevo ícono para toda la Iglesia y a quien todos los feligreses pueden venerar.

La génesis de la congregación los Hermanos de la Sagrada Familia se asocia a las transformaciones que la sociedad europea atravesó a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX y ellos son parte intrínseca de esa transformación. La transición pos revolucionaria que duró varias décadas, no solo afectó las estructuras económicas y culturales sino fundamentalmente las estructuras mentales de los individuos que interpelaron el orden social y simbólico establecido.

La congregación nació como “Hermanos de”; no hay padres ni madres. Hay hermanos (frères) y Gabriel Taborin, su fundador, era el hermano mayor. Que es quien detenta la máxima autoridad, no por ser superior sino por ser mayor, esto es, con mayor experiencia. No cuentan con historia de santos. Recién en el año 1991 el hermano Gabriel adquirió el título honorífico de Venerable<sup>135</sup>, un título que se le otorga a alguien a quien se admira por su carisma y obra que no necesariamente es compartido por el conjunto de los católicos. Los santos, en cambio, son honrados por la totalidad de los católicos.

Los Hermanos de la Sagrada Familia son laicos consagrados, viven la espiritualidad según el evangelio y comulgan con la mayoría de los preceptos católicos pero su trabajo –y concepción de él– se basa en una estructura que prioriza el trato fraternal. Para ellos, las jerarquías y la autoridad poseen un carácter horizontal más que vertical.

Es interesante remarcar que su carisma se basa en la oración y el trabajo. En la oración y el trabajo se conseguirá la paz. Aparece aquí, como matriz fundacional, la noción de trabajo, del hombre trabajador, una virtud que en el caso de los y las escolapias está asociada a la naturaleza de las mujeres y que en este caso se la incorpora al hombre.

En la historia de los Hermanos de la Sagrada Familia no hay hombres grandes, hay pequeños hombres, trabajadores que cultivan la tierra, combaten en la guerra, sirven a su patria, crían a sus hijos y aspiran a la paz desde ese pequeño lugar.

Esas mismas características se traducen en la concepción sobre el hombre en relación con la religión: “Son siervos de Dios”. Gabriel Taborin es presentado como un siervo del Señor. La posición del individuo para con la autoridad es diferente a sostener la idea de un santo. Mientras unos adoptan una actitud servil, los otros una actitud de grandeza.

Estas características que podemos extraer de los materiales bibliográficos consultados permiten realizar al menos dos reflexiones: la primera es que la congregación “Hermanos

---

<sup>135</sup> La Veneración puede ser otorgada a un religioso o un seglar y se dispone para aquellas personas que “viven como santos” pero a quienes no se les puede demostrar milagros ni obras ni virtudes para acceder al proceso de beatificación y posteriormente a la canonización. Generalmente el título de Venerable se le otorga a los fundadores de congregaciones.



de la Sagrada Familia” emerge en el seno de un sector de clase trabajadora, humilde, de hombres y mujeres que no pertenecen a ninguna familia noble. Son campesinos, pobladores de pequeñas comunidades que encuentran su vocación en la fe cristiana sin virtudes excepcionales. Parafraseando a Bourdieu, una congregación de ellos hecha para ellos.

La segunda reflexión se relaciona con el significado de la revolución y sus alcances: la revolución cuestiona la estructura jerárquica de la sociedad y reclama mayor igualdad entre los hombres. Es probable que en ese escenario los hermanos se abocaran a la evangelización del hombre común, trabajador, al hacedor de su propio destino, al nuevo hombre, a ese individuo moderno que emerge entre la servidumbre y la ciudadanía.

Dice el hermano Fernando sobre los actuales desafíos de la propia congregación, que bien valen para pensar su propia trayectoria como congregación religiosa:

*[...] hay que formar al ciudadano. No hay que formar santos para el cielo. Por ejemplo, las separaciones son muy frecuentes en los colegios. La separación de cuerpos, la Iglesia la ha admitido siempre, la dificultad está en la admisión de divorcios y vueltos a casarse, esteeee, ahí lo que uno respeta es la libertad de la persona y por ejemplo, en el caso de situaciones de matrimonios igualitarios, como es una ley, vos no podés rechazarlo, entonces uno opta por ver qué bien se le puede hacer a ese niño o a esa niña, a esa criatura que viene al colegio. Yo no voy a felicitar a los padres pero el niño o la niña son inocentes, no tienen responsabilidades en ese acto, esas son cosas de adultos, entonces, bueno, vienen al colegio, entonces, veremos cómo los podemos ayudar en los valores humanos y de allí es más fácil pasar a los valores cristianos. Es un desafío muy grande, muy profundo, con muchas consecuencias, pero estamos en esto, Dios nos ha puesto en el siglo XXI y no en siglo III [...] (26/08/2011).*

Pepe, en consonancia con el hermano Fernando plantea los desafíos que tienen ellos desde el espacio escolar:

*Pepe: Y... es todo un asunto las mediaciones entre el encuentro entre Dios y los hombres, somos los hombres los mediadores y todos tenemos nuestras fragilidades, nuestras cosas criticables y a veces, eso impide que el mensaje que uno intenta transmitir llegue tal cual, está como mediatizado por la persona. Bueno, como todo docente, uno siembra y cosechan otros y por otra parte, el tema de la fe... hay que circunscribirla a lo que es la escuela y es un momento en la vida de los chicos y uno a veces se vuelve exigente consigo mismo, pero en realidad la vida de los chicos no empieza y termina en el cole, empieza en su familia y terminará en otro lado, somos un lugar de paso en la escuela (...) Yo creo que lo ideal... Acá la catequista de primaria es la maestra, me parece que lo ideal sería que el catequista de los chicos sea el preceptor, por eso que te decía, de la mediación entre Dios y los hombres somos los hombres. Me parece que lo ideal sería que fuera el preceptor, que es el que está más cerca de los chicos, del mismo modo que fueran los padres los catequistas de los chicos, pero bueno, ambas cosas son difíciles de lograr (15/05/2009).*

El hermano Fernando parte de reconocer que el matrimonio igualitario es una ley y eso no se puede rechazar. Pepe agrega que lo importante es *provocar la fe en el chico* y no tanto la enseñanza del dogma o catequesis. Hombres y mujeres con problemas comunes, *cosas criticables y fragilidades*. Hombres y mujeres en singular.

Como expresamos al inicio de este capítulo, las historias de vida de José Calasanz, Paula Montal y Gabriel Taborin, como la génesis de cada una de las congregaciones han sido reconstruidas a partir de documentos, libros y material didáctico que circula en las escuelas entre maestros, profesores y estudiantes. Son parte del material que utilizan para la formación cristiana de sus alumnos y alumnos bajo una mixtura de datos fácticos con relatos ficcionales y épicos de la vida de los santos. Ese recorte selectivo no es neutro, por el contrario, como expresamos al inicio del capítulo a propósito de Williams (2009), es una versión del pasado que no solo lo configura sino que configura el presente en los procesos de identificación cultural y social.

Pero no se trata aquí de correr el velo de la inocencia sino de comprender cómo detrás de cada relato, al tiempo que se reproduce y trasmite de generación en generación una historia, SU historia oficial, se trasmite una concepción de hombre, mujer, sociedad, vida, mundo, destino, futuro, etc., que contribuye a constituir un tipo de subjetividad.

No es lo mismo surgir en el siglo XV en Italia, punto neurálgico de la cristiandad, que en el siglo XVIII en un pequeño poblado del este de Francia. No es lo mismo hablar de salvación y grandeza que de trabajo. No es lo mismo tener como autoridad máxima a un Hermano que a una Santa Madre y a un Santo. Todos estos atributos no sólo construyen maneras diferentes de entender la cristiandad sino, como señaló Marx, son “condiciones materiales de existencia” inherentes a la socialización de los sujetos.

¿Qué hay entonces de la socialización de alumnos y alumnas que asisten a escuelas confesionales religiosas?, ¿cómo opera este conjunto de atributos que tallan en sus esquemas de pensamiento, acción y valoración? Sin dudas, la historia, las instituciones y los procesos formativos, lejos de escenificarse como telón de fondo donde transcurre la vida de los y las adolescentes, configuran tramas de significación, que los constituye en tanto individuos puestos en relación con la cultura. Como señala Geertz “la cultura nos da forma como individuos separados” (1995, 57).

## Capítulo Siete

### Socialización, espacios significados y múltiples temporalidades

#### Córdoba en clave urbana

En este capítulo abordaremos los procesos de socialización de adolescentes pertenecientes a los sectores medios de la sociedad cordobesa, situados en contextos urbanos específicos, en este caso la capital de Córdoba. Como señalamos en el Capítulo Uno, por socialización entendemos la construcción de una trayectoria “como serie de *posiciones* sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu 1997, 82).

La trayectoria, tal como la entiende Bourdieu, no es un continuum de prácticas realizadas una tras otra desde un punto de partida hasta otro de llegada. Entendida de ese modo se estaría frente a lo que él denominó *ilusión biográfica* que describe la vida como un camino lineal, unidireccional con etapas y un fin donde el protagonista recorre el camino hasta alcanzar la meta como final del recorrido (1997, 74). Por el contrario, la trayectoria se construye en la práctica y en relación con otros. El individuo queda interconectado con otras trayectorias que forman parte de su itinerario biográfico pero solo puede ser configurada a través de una red social, pertenencia a un grupo y una sucesión en el tiempo (García Salord 2000, 17).

La trayectoria de un individuo o de un grupo supone la interrelación de las coordenadas espacio/tiempo, en un constante movimiento que articula lugares, personas, actividades, acontecimientos y relaciones. La dimensión temporal de las prácticas permite ver el ritmo y la duración de un proceso (continuidad, discontinuidad, intervalos, etc.), mientras que la dimensión espacial posibilita reconstruir relaciones, significaciones y circunstancias (García Salord 2000, 16-17).

Qué hacen los sujetos, dónde realizan sus actividades, con quiénes las realizan, cómo se despliegan en el tiempo son preguntas que remiten al universo espacio-temporal no como telón de fondo para situar el transcurrir de los sujetos sino como matriz donde se configuran las relaciones sociales y los procesos de socialización. La socialización no se da en el vacío, sucede en un espacio concreto, en un tiempo determinado y en relación con sujetos concretos que tienen historia, experiencias e interactúan cotidianamente.

Un ordenador que no podemos obviar para situar los procesos de socialización remite al lugar/territorio donde se sitúan los protagonistas, en este caso la ciudad de Córdoba.

Según datos de la Municipalidad de Córdoba, la ciudad capital cuenta con 1.329.604 habitantes, la segunda ciudad en densidad poblacional después de la Capital Federal. Como muchas ciudades de la Pampa húmeda, su gran crecimiento demográfico se produjo durante las décadas de los años 1960 y 1970 al calor del desarrollo de la industria metal-mecánica<sup>136</sup>. En el año 1960 la ciudad contaba con 589.153 habitantes, en el año 1980 creció casi el doble (1.062.500) y en el año 1991 contaba con 1.179.067 de habitantes<sup>137</sup>.

Hasta entrados los años 70 la ciudad crecía dentro de las fronteras que marcaban el Río Suquía y las barrancas naturales circundantes. En ese contorno emergieron barrios considerados tradicionales como San Vicente, Alta Córdoba, General Paz, Jardín, Alberdi, Cerro de las Rosas, entre otros. Por ser una ciudad de trazas coloniales, su diseño parte de un centro hacia la periferia. En esa geometría, los barrios crecieron a los alrededores del centro, principal sede de las actividades civiles, comerciales, religiosas y socioculturales. El centro fue, por varias décadas, uno de los espacios públicos más concurrido por los cordobeses.

Durante la década de los años 70 se construyeron los primeros barrios obreros cercanos a las plantas fabriles, como el barrio Santa Isabel, Villa Libertador, barrio Comercial en la zona sur; Ferreyra, Deán Funes y Empalme en las proximidades de la planta Fiat, hacia el sudeste<sup>138</sup>. Esta expansión radial modificó el carácter circular de la ciudad al crecer de manera irregular por fuera de las fronteras naturales que la contenía aunque esa expansión no logró alterar el lugar simbólico que ocupaba el centro de Córdoba como punto de encuentro de los ciudadanos ya sea para realizar trámites, compras o simplemente pasear.

En la década de los años 90 la política urbana fue diferente. El modelo de desarrollo económico basado en la desregulación estatal para la inversión de capitales privados modificó la concepción acerca de la ciudad y, por efecto, la planificación urbana. La ciudad dejó de ser entendida como espacio para habitar, trabajar, circular y cultivar las dotes espirituales y corporales del individuo para ser concebida como objeto de consumo y por lo tanto soporte de negocios y ganancias.

---

<sup>136</sup> Para Alicia Servetto “[...] La característica esencial de la estructura económica de Córdoba estuvo dada por su peculiar industria automotriz. Con la instalación de IAME (Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado) y la radicación de las empresas extranjeras Kaiser y Fiat, a mediados de la década del 50, se modificó sustancialmente el desarrollo económico, social y urbanístico de la provincia. Se produjo un importante crecimiento del sector industrial metal-mecánico con dos rasgos principales: 1) se concentró en la ciudad de Córdoba, y 2) el crecimiento fue unilateral, en detrimento de las industrias tradicionales [...]” (1998, 27).

<sup>137</sup> Datos extraídos de

<http://www.cordoba.gov.ar/cordobaciudad/principal2/DOCS/PLANEAMIENTO/Cordoba%20en%20su%20situacion%20actual%20TEXTO%202000.PDF> (Página visitada por última vez el 12/12/2012)

<sup>138</sup> Datos extraídos de N. Goytia y M.E. Foglia, “Procesos de modernización en Córdoba” en Servetto (1998).

Este nuevo concepto de urbanización se basó en la descentralización de actividades, privatización de los espacios públicos, urbanización de élites o *guetos de la riqueza* (Valdez 1999), villas de emergencia y barrios populares, los que sin duda generaron nuevas formas de segregación espacial. Svampa, a propósito de los cambios urbanos producidos en la década de los años 90, señala:

[...] El actual proceso urbano ha sido descrito por los especialistas como el desplazamiento de “ciudad abierta” (...) centrado en la noción de espacio público y en valores como la de un modelo ciudadanía política y la integración social, hacia un régimen de “ciudad cerrada” (...) marcado por la afirmación de una ciudadanía “privada” [...] (2001, 14)<sup>139</sup>

Córdoba, cuyas raíces la ligan a su enclave colonial, no fue ajena a ese proceso de modificación. Por el contrario, las primeras medidas adoptadas en torno a la reestructuración y planificación urbana se ubican durante la gestión del intendente Martí (1991-1999) quien creó los Centros de Participación Comunitaria (CPC) como estrategia para generar espacios de participación ciudadana y para descentralizar y redistribuir las actividades cívicas tales como registro de nacimientos, casamientos, documento de identidad, entre otros trámites que la ciudadanía realizaba en el edificio central de la Municipalidad.

El crecimiento demográfico y la complejidad del ejido urbano fueron las razones que en su momento esgrimió el gobierno municipal para llevar adelante la descentralización política, cultural y administrativa de un municipio cuya expansión territorial alcanzaba los 580 kilómetros cuadrados. Al mismo tiempo, como señala Tecco,

[...] Dentro del ejido municipal, aparecieron bolsones externos de loteos, desconectados de la planta urbana de la ciudad, ocasionando problemas en lo atinente a interconexión de infraestructura, carencia de servicios y ausencia de equipamientos. Esta situación obligó al sector público a realizar costosas inversiones en obras de infraestructura y equipamiento, así como a extender el área en que presta sus servicios [...] (1999, 4).

En parte, los CPC resolvieron los problemas administrativos que los ciudadanos encontraban para realizar sus trámites pero el objetivo de generar un espacio de

---

<sup>139</sup> La noción de ciudad cerrada y ciudad abierta ha sido ampliamente trabajada por Ulrich Beck (2006), Richard Sennet (2007) y Saskia Sassen (2007) como problemas inherentes a la modernidad y expansión territorial de las ciudades. En un texto de Sennet (2007), titulado “La ciudad abierta” el autor señala: “La proliferación de regulaciones de zonificación durante el siglo XX no tiene precedentes en la historia del diseño urbano, y esa sobre abundancia de reglas y regulaciones burocráticas ha imposibilitado la innovación local y el crecimiento y ha congelado la ciudad en el tiempo.

“El resultado de la sobre determinación es lo que podría llamarse Ciudad Frágil (...) La Ciudad Frágil es un síntoma: representa una visión de la sociedad misma como sistema cerrado (...) Es una visión de la sociedad (que) delata el horror (por) el desorden...”.

participación ciudadana a través de estos centros se vio reducida a su mínima expresión por diferentes razones, una de ellas ligada a las mismas transformaciones socioculturales que desplazaron la noción de ciudadano participante por la de ciudadano usuario/consumidor.

Esta noción de “ciudadano consumidor” se configuró paulatinamente con la puesta en marcha y ejecución de megaproyectos como cadenas de supermercados multinacionales y centros comerciales (shoppings) de arquitectura moderna, espacios cerrados con puertas controlados por guardias de seguridad donde el visitante puede circular con el único objetivo de consumir algo.

En la ciudad de Córdoba la construcción más emblemática de la década fue el “Patio Olmos”, un lujoso centro comercial edificado sobre la ex escuela pública José Olmos que había sido inaugurada en 1909 y cerrada por daños estructurales después del terremoto de 1977 en la provincia de San Juan. En 1995 y por decisión del gobernador Angeloz se inauguró el shopping bajo un acuerdo entre la provincia de Córdoba y grupos de empresarios locales que arrendaron el edificio por un plazo de 35 años.

Para varios sectores de la sociedad cordobesa, la construcción del shopping “Patio Olmos” fue la expresión material de las políticas neoliberales llevadas adelante por los gobernantes de turno, al transformar una escuela pública en centro comercial. Consideraron que en ese acto quedaba explícita la desvalorización de la educación pública, la cultura y lo público en general en aras del consumo, la globalización y el mercado.

Durante la década de los años 90 y en sintonía con las políticas de descentralización implementadas por el gobierno de la provincia de Córdoba y el municipio de la ciudad, se inició el proceso de privatización territorial con notables efectos de fractura y dispersión de grupos y clases sociales. La desregulación estatal sobre el uso del suelo derivó en una progresiva expansión territorial hacia las periferias con desplazamientos diferenciados por zonas y regiones: los sectores medios y altos de la sociedad se desplazaron al norte y oeste de la ciudad, al pie de las Sierras Chicas. Los sectores empobrecidos, en cambio, fueron trasladados progresivamente hacia al sureste y suroeste de la ciudad, lugar donde se construyeron barrios-ciudades para las familias que vivían en villas de emergencia.

Según datos extraídos del texto “Periurbanización y metropolización, desafíos y cuestiones críticas en el área metropolitana Córdoba” de Tecco

[...] Entre 1991 y 1998 la Municipalidad de Córdoba autorizó la construcción de quince “urbanizaciones residenciales especiales” (urbanizaciones cerradas), doce de las cuales,

aunque se localizan dentro del ejido municipal, son exteriores a la traza de la Avenida de Circunvalación. (Existían) también una decena de proyectos en ejecución en jurisdicción territorial de Municipios vecinos, particularmente en los del corredor Noroeste del Área Metropolitana. A esto se debe agregar que muchas casas de fin de semana, en el piedemonte de las Sierras Chicas, se han convertido en residencias permanentes de sus propietarios, quienes han devenido *commuters* que viajan diariamente hacia Córdoba [...] (1999, 4).

Pero hacia el año 2006 ya no eran 15 los emprendimientos inmobiliarios de barrios privados sino 56, tres veces más de la propuesta inicial. Según datos del diario local *–La Voz del Interior–* publicados el 28/01/2011,

Entre 1990 y 2006 se crearon 56 “countries” y barrios cerrados en Capital y Gran Córdoba. En 2007 ocupaban 47 km cuadrados (...) La tendencia tiene varias explicaciones: búsqueda de mayor seguridad, tranquilidad y contacto con la naturaleza, lejos de la ciudad. Si se toma sólo la ciudad de Córdoba, en los últimos 10 años se sumaron 205 urbanizaciones, según un relevamiento de este diario publicado el 6 de noviembre de 2010. Son 159 barrios, 35 countries y 11 barrios ciudades. Se construyeron principalmente en las zonas sur y noroeste de la Capital. Según datos oficiales de la Dirección de Catastro de la Municipalidad de Córdoba, entre 2001 y 2010 se sumaron 48.023 nuevos inmuebles y 17,3 millones de metros cuadrados edificados<sup>140</sup>.

El noroeste de la ciudad cordobesa fue el punto geográfico privilegiado de los inversionistas inmobiliarios que encontraron en las capas medias y altas de la sociedad el óptimo consumidor para llevar adelante sus emprendimientos. El sentimiento de inseguridad junto a la imagen idílica de la vida en contacto con la naturaleza o como la llama Svampa “estilo de vida verde”, fueron los valores hegemónicos que acompañaron la privatización de la vida citadina. Al respecto, Córdoba además presentó ciertas particularidades que la distinguieron del resto de las transformaciones urbanas ocurridas en otras ciudades argentinas y latinoamericanas. Una de esas distinciones se refiere al carácter contradictorio que conllevó la fórmula “vida en contacto con la naturaleza, vida en libertad” ya que los terrenos loteados se realizaron a costa de la tala de bosques nativos que rodeaban la gran ciudad. Así, para acceder a la naturaleza –limpia, prolija y verde– se debió alterar la misma naturaleza (Tecco 1999, Tecco 2006, Tecco y Valdéz 2006).

La ciudad de las campanas o la de los barrancos, como solía denominarla Sarmiento, se reconfiguró al compás de las virulentas transformaciones. Si a principios del siglo XX la modernidad llegó a Córdoba en su carácter provinciano porque la Iglesia obturaba los

---

<sup>140</sup> *La Voz del Interior*, 28/01/2011. Recuperado el 31/07/2012.

cambios que proponían los liberales<sup>141</sup>, en el siglo XXI se dio vuelta media página y nada parecía detener el ritmo del apresurado cambio.

Como en cualquier metrópolis, el paisaje urbano cordobés se modificó al compás de su crecimiento demográfico que obligó constantemente a replanificar sus calles, paseos, plazas, centros comerciales o edificios. Sin embargo, la ciudad no es solo un conjunto de edificios o un lugar para vivir. Sus habitantes se socializan con lo que la ciudad pone a su disposición, aprenden a usarla no desde una visión teórica sino de manera práctica, en la práctica. Ellos la caminan, circulan, transitan, tocan, huelen, se la apropian otorgándole significados a cada porción de ese territorio.

A propósito de la noción de espacio recupero los aportes de Michel de Certeau, en su texto *La invención de lo cotidiano*, quien hace una sutil diferenciación entre *lugar* y *espacio*. Por *lugar* entiende:

[...] el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Ahí pues se excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio. Ahí impera la ley de lo “propio”: los elementos considerados están unos *al lado* de otros, cada uno situado en un sitio “propio” y distinto que cada uno define. Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad [...] (2000, 127).

El lugar se describe como un accidente geográfico, un punto, una cosa, un cuerpo. Lo que está ahí, con existencia propia, listo para ser tocado, mirado, alterado.

*Espacio*, en cambio, no es un lugar. Tiene existencia si los sujetos se la otorgan:

[...] Hay *espacio* en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movi­lidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales. El espacio es al lugar lo que se vuelve la palabra al ser articulada, es decir cuando queda atrapado en la ambigüedad de una realización, transformado en un término pertinente de múltiples convenciones, planteado como el acto de un presente (o de un tiempo), y modificado por las transformaciones debidas a contigüidades sucesivas. A diferencia del lugar, carece pues de la univocidad y de la estabilidad de un sitio “propio”. En suma, igualmente, la lectura es el espacio producido por la práctica del lugar que constituye un sistema de signos: un escrito [...] (De Certeau 2000, 129).

---

<sup>141</sup> Ver Capítulo Uno.



El espacio “*es un lugar practicado*”, intervenido por los caminantes, vuelto significado en tanto apropiado por los sujetos que lo habitan, usan, transforman, en suma, lo devienen temporalidad situada. Entendido el espacio como el reverso del tiempo y ambas como las dos caras de la socialización, me pregunto ¿qué usos realizan los adolescentes del espacio urbano?, ¿cómo lo habitan?, ¿por dónde se desplazan?, ¿cómo lo significan?, ¿cómo lo transforman en temporalidad?

Del trabajo de campo realizado en ambas escuelas pudimos reconocer que los estudiantes desde temprana edad transitan por circuitos urbanos delimitados espacial y socialmente. En reiteradas ocasiones los estudiantes daban cuenta sobre sus salidas de fines de semana, actividades realizadas durante los días de la semana, modos de moverse en la ciudad, lugares visitados, todo un conjunto de lugares, rutinas y actividades armoniosamente orquestadas sin que hubiera, como decía Bourdieu, un director de orquesta.

Sin embargo en una mirada más atenta se observó que los lugares, recorridos y actividades no eran similares en todos los casos ni revestían la misma importancia: tanto las alumnas del colegio Virgen María como los y las alumnas del colegio San Gabriel conviven en una misma ciudad, comparten un mismo espacio-tiempo pero sus modos de socializarse a través de sus redes de amigos, desplazamientos, circuitos y recorridos guardan sutiles distancias objetivas y subjetivas interesantes a ser analizadas a la luz de este trabajo. Consideremos en detalle algunas de esas características que muestran alumnos y alumnas de ambos colegios.

### **Las apuestas por el futuro. Alumnos y alumnas del colegio San Gabriel**

Como ya expusimos en los capítulos precedentes –pero bien vale recordarlo–, en el colegio San Gabriel se comenzó a trabajar con un grupo de alumnos y alumnas que asistían en el año 2008 a segundo año. Se optó trabajar con ese grupo por dos razones, la primera respondía a la necesidad teórica-metodológica de observar un grupo de adolescentes durante un tiempo prolongado, por entender que la socialización se construye en el tiempo; la segunda por considerar que en segundo año los alumnos ya se encuentran familiarizados con la institución, y por efecto de ello su relación con la escuela, el grupo de compañeros y el resto de los alumnos es más estable que en un primer año.

La directora del establecimiento acordó con esos criterios y agregó que segundo año es un *momento clave* donde *comienzan a gestarse conflictos entre grupos de alumnos de un mismo curso*. Consideró oportuno que un observador externo pudiera analizar la situación desde un lugar ajeno a la investidura institucional.

El grupo de alumnos de segundo año apenas pasaba el umbral de los 13 años, una edad difícil para los sujetos que comienzan a advertir cambios en su cuerpo, estado de ánimo y humor. Pero también es la etapa donde los niños por sus propios cambios comienzan a *hacerse adolescentes*, esto es, a trabajar sobre el propio cuerpo (o sobre sí mismos) a través de la incorporación de nuevos movimientos, pasos, gestos, códigos lingüísticos, vestimenta, que dan cuenta del pasaje hacia otra etapa. Significa, como señala Bourdieu y Passeron “crearse como creador de cultura (...) producirse como alguien capaz de producir...” (2009, 84).

A propósito de la categoría “adolescente” resulta interesante recuperar los aportes de Dubet y Martuccelli quienes consideran que

con la adolescencia “se forma un sí mismo” no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que “afectan” a la vida escolar misma. Toda una esfera de la experiencia de los individuos se desarrolla en el colegio, pero sin él (1998, 196-197).

Para los autores, el punto neurálgico de la adolescencia es “crecer” bajo los desajustes tensionales entre la infancia y la adultez: el hecho de volverse mayor se asocia a una serie de caracteres positivos: se tiene más “seguridad”, se es más “razonable”, más “independiente” (1998, 199).

Weiss considera que los planteos de Dubet y Martuccelli son válidos en tanto

[...] enfocan el proceso de socialización y de individualización y afirman que la experiencia se desarrolla en tres lógicas de interacción: la interiorización de normas o roles (socialización), el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos e intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización (subjetivación) y la actuación instrumental o estratégica, cifrada en un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares con vistas a proyectos futuros y considerando sus recursos y recorrido escolar previo (estrategia) [...] (2012, 136).

Pero, a diferencia de ellos, Weiss agrega que la socialización y subjetivación se da en contextos situados (contexto de sociabilidad). Fruto de sus trabajos de indagación sobre jóvenes y escuela secundaria, el autor sostiene que durante la adolescencia los procesos de subjetivación requieren de “la interacción con otros, las vivencias diversas y las conversaciones con compañeros y amigos que forman parte de la reflexión” (2012, 136)<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> Sobre el concepto de subjetivación recupero los aportes de Bleichmar (2007) quien entiende por tal proceso, “el modo en el cual las sociedades determinan las formas con la cual se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar. Es el lugar donde se articulan los enunciados

Estar con los otros de la misma edad y categoría social es casi la materia prima para esa producción. No se puede hacer solo, es necesaria la atmósfera del grupo para construir los nuevos marcos del proceso de identificación individual y colectiva. Desde esa lógica y con los permisos institucionales previos, nos acercamos a sus universos en pos de indagar qué hacen y cómo es un día cualquiera de ellos. Comenzamos por Santiago y Fernando que en oportunidad de una primera conversación en el año 2008 relataron lo siguiente:

SS: *Cuéntenme ¿qué hacen un día así común? Por ejemplo ayer, ¿qué hicieron?*

Santiago: *Bueno, yo tengo una rutina que es siempre igual. Lunes vengo al colegio, salgo del colegio, mi casa-inglés, inglés-mi casa, o de inglés al gimnasio, del gimnasio a mi casa.*

SS: *¿Vas a un gimnasio?*

Santiago: *Sí, con mi mamá. Yo llego siempre a las ocho de la noche a mi casa, ¡siempre! O sea, llego temprano, me voy y después vuelvo a las ocho. Bueno, los martes vengo acá y me quedo hasta tarde porque tengo gimnasia, me vuelvo a mi casa y de ahí me voy a entrenar.*

SS: *¿A entrenar qué?*

Santiago: *Rugby, y a las ocho me vuelvo a mi casa.*

SS: *¿Los miércoles?*

Santiago: *Los miércoles también. Lo mismo que el lunes: llego a mi casa, inglés y gimnasio.*

SS: *¿Pero vos la acompañás a tu mamá o también hacés gimnasia?*

Santiago: *Yo también hago, o sea, yo hago máquinas y ella hace clase. Después los jueves es igual que el martes, y los viernes...*

SS: *¿Y hoy?*

Santiago: *Hoy viernes cuando salgo de acá me voy a mi casa, me quedo ahí hasta las tres y de ahí me voy a entrenar técnicas de carrera con una personal trainer.*

SS: *Bueno, ¿y vos Fernando?*

Fernando: *Yo el lunes llego a mi casa, como, a veces viene él (Santiago) porque vamos a inglés juntos, vamos a inglés...*

SS: *¡Ah! A veces vos te vas a la casa de él.*

Santiago: *Claro, porque vive a dos cuadras de inglés, entonces yo algunas... la mayoría de los días de la semana... por lo menos una de cada dos semanas me voy a la casa de él.*

Fernando: *Bueno, si tengo tiempo veo una novela, Casi Ángeles<sup>143</sup> (se ríe), y bueno, los martes llego de gimnasia a mi casa y a las seis tengo inglés... No, tenis, y después veo la tele o juego a la compu.*

SS: *¿Dónde hacés tenis?*

Fernando: *En Cerro tenis.*

SS: *¿Y te vas solo vos?*

Fernando: *No, voy con mi hermano (...): los miércoles tengo inglés también y vuelvo a mi casa a la tarde, y los jueves también, vuelvo a mi casa, me voy a tenis y vuelvo. El viernes*

---

sociales respecto del yo (...) La producción de subjetividad tiene que ver con formas históricas". <http://seminario-rs.gc-rosario.com.ar/conf-silvia-bleichmar-30-07-2003?page=0,1> (Página visitada por última vez el 10/10/2014)

<sup>143</sup> Telenovela argentina emitida por Canal 8 (Córdoba) en el horario vespertino durante cuatro temporadas desde el año 2007 hasta el año 2011. El argumento central es la historia de un grupo de niños-adolescentes huérfanos que viven en una casa-hogar y se ven obligados a robar para sobrevivir.

*tengo entrenamiento, a la tarde, después vuelvo a mi casa, o me quedo acá con unos amigos...*

SS: *Y los amigos esos ¿de dónde son?*

Fernando: *De acá del colegio. Y los sábados a la mañana tengo un partido y a la tarde duermo, y el domingo me quedo en mi casa.*

Santiago: *Yo siento que vengo muy cargado, o sea, llego muy cansado a mi casa. O sea, ¡es muy tarde! Yo siempre llego a las ocho, ocho y media, me baño y son las nueve, nueve y media, como, y a las diez, diez y media, me estoy acostando a dormir. No duermo nada. A las seis me levanto... querría entrar más tarde al colegio, siete y media por lo menos (05/09/2008).*

Recordemos que Santiago es hijo único. Su padre trabaja en una droguería y su madre en una empresa de telefonía celular. Sostiene que su rutina *siempre* es igual y describe a la perfección sus actividades diferenciadas por circuitos, hora y días. Por momentos se siente *cansado, cargado* de actividades que le pesan. La única solución que hasta el momento encuentra no es dejar alguna de las actividades sino *entrar más tarde al colegio*, una hora más para dormir, para descansar.

Fernando tiene tres hermanas, dos más grandes que él y una hermana recién nacida. Sus padres son odontólogos y trabajan juntos en un consultorio privado. Fernando realiza la misma cantidad de actividades que Santiago pero agrega *una cosa diferente por día, entonces* la rutina no se vuelve pesada, tiene *tiempo entre cada cosa* y eso le permite, por ejemplo, ver una telenovela que, aunque lo comenta entre risas y risas (quizás por su condición de varón), consigue distraerlo un poco.

Otro grupo de alumnos del mismo curso relató de manera similar su vida cotidiana en el que la ocupación del tiempo en lugares específicos aparecía a la orden de la carta:

SS: *Y aparte, ¿estudian inglés?*

Todos: *Sí. En una academia.*

SS: *¿Dónde hacés inglés? (los cuatro indican dónde estudian inglés, nombran las academias).*

SS: *Y... ¿hace muchos años que estudian inglés?*

Agustina: *Sí, hace cinco años.*

SS: *Además, ¿hacen otras cosas?*

Agustina: *Hockey.*

Juan Cruz: *Fútbol en la escuela.*

Facundo: *Básquet.*

SS: *Y esos deportes, ¿dónde los hacen?*

Agustina: *En el club La Tablada.*

Facundo: *En el Club Banco de Córdoba.*

Juan Cruz: *Yo acá, en el colegio.*

SS: *¿No hacen deportes en la escuela?*

Agustina: *Sí, tenemos educación física.*

SS: *Pero tienen una escuela de deporte.*

Facundo: *En la primaria.*

Agustina: *También en cuarto están los campamentos, las escuadras... Natación.*  
 Facundo: *Tenés deportes para elegir y hacer todo el año y al año siguiente podés cambiar...*  
 Juan Cruz: *Lo que pasa que no podemos hacer muchas cosas en la semana porque tenés que estudiar.*  
 SS: *O sea.... ¿qué hacen?, ¿inglés y deportes?*  
 Juan Cruz: *Sí, a mí me obligan a hacer deportes, mi mamá, inglés también.*  
 Agustina: *A mí no es que me obliguen a hacer inglés pero yo no quiero dejar porque cuando seas grande...*  
 Juan Cruz: *Sí, cuando seas grande, o sea una amiga de mi mamá tenía un trabajo y si sabía inglés iba a cobrar más.*  
 Agustina: *Es mejor ahora porque cuando seas grande no aprendés nada.*  
 SS: *¿Cuánto hace que están estudiando inglés?*  
 Juan Cruz y Agustina: *Cinco años.*  
 SS: *Desde los nueve años.*  
 Juan Cruz: *Yo me tomé un año sabático, no estudié por un año.*  
 Ari: *Yo hace seis.*  
 SS: *Así que lo hablan bien.*  
 Todos: *Sí.*  
 Ari: *Lo que pasa en inglés, no te hacen hablar mucho.*  
 Agustina: *Te hacen ver primero los verbos y después hablar.*  
 SS: *¿Ven diferencias entre lo que enseñan acá y en las academias?*  
 Juan Cruz: *Aquí es más light.*  
 Facundo: *Acá yo no estudio para las pruebas de inglés, nada que ver.*  
 Ari: *Es que acá estamos viendo re poquito, es más fácil (...)* (04/08/2008)

La madre de Facundo es trabajadora social, trabaja en tribunales de la Provincia de Córdoba y *a veces llega tarde porque va a la facultad, porque estudia Abogacía*. El padre es *mayorista, distribuidor de alimentos*. El padre de Agustina trabajaba para la misma fábrica que el padre de Facundo pero ese año *no le renovaron el contrato*. La mamá de Agustina es empleada en un centro de estética del centro de la ciudad y *representante* de una marca de ropa deportiva cordobesa. Juan Cruz comentó que su mamá es *odontóloga y su papá empresario*. En cuanto a Ari, su madre es médica y enseña química y biología en una escuela secundaria. Su padre es ingeniero.

Esta descripción realizada por los alumnos no por conocida deja de sorprender: Juan Cruz, Ari, Agustina y Facundo ocupan el tiempo, lo llenan con actividades, algunas por interés personal como es jugar al tenis, y otras probablemente como exigencias de los padres. Reconocen, al igual que Santiago y Fernando, su sobrecarga pero consideran que es importante para su futuro.

Desde la edad de cinco o seis años estudian inglés y opinaron que es la edad óptima para el aprendizaje de idiomas extranjeros porque si pasás esa edad, *no aprendés más*. Juan Cruz, quien utilizó el comentario *"me obligan"* a hacer deporte e inglés, se tomó un año

sabático cuya expresión denota solo un paréntesis en lo que parece un largo proceso de inversión en su propia formación.

Similares relatos encontramos en Lisandro, Pilar, Juan y Federico quienes daban cuenta de una vida cotidiana cargada de actividades escolares y extra escolares:

SS: *Cuéntenme qué hacen en el día.*

Lisandro: *Vengo a la escuela, vuelvo, si está la computadora enchufada, chateo y después me voy a entrenar rugby.*

Pilar: *Yo quiero contar mi día común, es horrible mi día...*

SS: *Vos Juan...*

Juan: *¿Yo?, Llego del colegio, como, duermo, bahhh... ayer no dormí, estudié y después me fui a entrenamiento de rugby.*

Federico: *Llego del colegio y por ahí ni como, llego como a las tres y media, como, después, tomo la leche y me pongo a estudiar y si es mucho me pongo a estudiar y si no duermo la siesta. Después me voy a fútbol y vuelvo como a las ocho y le pido a mi mamá que me tome y después...*

SS: *¿Y vos Pilar?*

Pilar: *Mi día común... uyyy... los lunes llego a las dos de la tarde, como, hago la tarea y voy a natación y mi día común que sería ayer, llegué a mi casa a las cuatro, vi media hora de tele, me acosté cuarenta y cinco minutos y...*

SS: *¿Qué viste en la tele?*

Pilar: *Nada, lo que había. Bueno, dormí, empecé a estudiar, vi Casi Ángeles, después estudié los dos capítulos de tecnología como hasta las 11, vino mi papá, me ayudó a resumir y ese es mi día, toda la tarde estudiando y así es mi día, el fin de semana también.*

SS: *¿A qué hora se acuestan?*

Pilar: *Me mandan a dormir a las diez.*

Lisandro: *Yo a las doce, doce y media, una.*

Pilar: *Con razón que están distraídos todo el día.*

Juan: *¡¡¡Te obligan a dormir...!!!*

Pilar: *A mí me dicen "a dormir", "andate a la cama" y los días que tengo mucho que estudiar hasta las once, once y media, si no me levanto a las cinco y media o cuatro y media y termino de estudiar... (22/08/2008).*

Los padres de Pilar están divorciados. La mamá es psicopedagoga y su padre *trabaja en informática*. Ella es la menor de tres hermanos (dos mujeres y un varón). Lisandro tiene dos hermanos –Alfonsina y Rodrigo–, ambos mayores que él. Su padre es contador público y su madre es profesora en dos escuelas secundarias privadas católicas. Lisandro divide su tiempo entre la escuela y el rugby. Federico es el hijo del medio de tres varones. Sus padres son contadores, la madre trabaja como contadora en un hospital de la ciudad y su padre tiene el estudio en su casa. Juan tiene una hermana mayor, su padre es ingeniero y su madre dueña de una empresa familiar de servicios funerarios.

Pilar dice que su día es *horrible* pero cuando Lisandro cuenta que él se acuesta a las doce o doce y media, ella responde: *con razón estás distraído* como una manera de justificar la

relación entre aprendizaje y disciplina. Al igual que el resto de sus compañeros, el tiempo cotidiano de Pilar y Lisandro se muestra fragmentado por actividades como si esa temporalidad los configurase en personas ocupadas y preocupadas por cosas para hacer y por hacer.

Bourdieu sostiene que una de las características de la práctica social es que se encuentra ligada al tiempo, “no solamente porque se juega en el tiempo, sino porque ella juega estratégicamente con el tiempo y en particular con el tiempo” (2007, 131). La repetición del acto y su rutinización (puede ser leído como disciplina) son la condición necesaria para la adquisición del sentido de la práctica que es, según Bourdieu, el sentido del juego social en el cual solo los que han invertido históricamente están incluidos y pueden comprenderlo.

En ese hacer el tiempo también se hace uno, se construye a sí mismo, entre unas disposiciones sociales adquiridas –puestas constantemente en acto– y lo que el mundo ofrece en determinado momento. Hacer el tiempo o la experiencia del tiempo no es un hacer a tontas y a locas, tampoco es un hacer que puede racionalizarse en todo momento. Se trata de un hacer haciéndose, invirtiendo algo de sí en ese hacer, interesándose por la maceración de lo que constituyen las huellas de sí.

Un rasgo distintivo de esa temporalidad es el lugar donde se llevan adelante estas actividades. Nótese que el conjunto de actividades realizadas por estos jóvenes se desarrolla en ambientes cerrados: la escuela, academia, club, gimnasio y la casa; casi no se menciona la vecindad y mucho menos la calle o la esquina<sup>144</sup>. La vida cotidiana transcurre en el marco de establecimientos que además de presentar un fuerte componente organizativo, configuran verdaderos espacios disciplinadores del tiempo donde ellos pasan mucho tiempo.

---

<sup>144</sup> Esa ausencia en el discurso del vecindario, calle o esquina contrasta con lo observado en un trabajo de investigación anterior titulado “Las relaciones sociales en la escuela media” realizado en una escuela media pública de la ciudad de Córdoba durante los años 2004-2010\*. En ese trabajo se advirtió que los alumnos de sectores populares “traen relaciones de amistad, parentesco, vecindad desde el barrio” que operan como redes de contención y que “trasciende las fronteras de los cursos”. Una de las conjeturas es que para “esos adolescentes la condición de “alumno” o de “compañero” no guarda ningún parecido con la significación tradicional construida en las escuelas, ya que no hay nada que los agrupe desde esas categorías” (Maldonado, Mercado, *et al.* 2011, 257-258). Cabe agregar –como hipótesis– que no solo se aleja del sentido tradicional del concepto de amistad o compañerismo sino que parecieran existir diferencias de sociabilidad entre adolescentes de diferentes sectores sociales.

\*Proyecto de Investigación “Las relaciones sociales en la escuela media” aprobada por SeCyt/UNC. Res. 123/04, 197/05, 162/06, 114/07 y 069/08. Directora Magister Mónica Maldonado. Integrantes: Silvia Servetto, Mónica Uanini, Roxana Mercado, Guadalupe Molina, Olga Bartolomé, Adriana Bossio y Carolina Saiz.

Desde esta concepción, eso que parece un mero “llenar el tiempo” con actividades, no es ingenuo ni responde a una moda de consumo cultural (aunque las actividades recreativas actuales están compuestas de modas y tendencias), sino que forma parte de la reproducción social de los sectores sociales dominantes basada en el hacer y la ocupación. Así lo expresa Ernesto, un joven de 14 años que a fines del año 2009 reconstruyó sobre papel su rutina diaria calculada cronométricamente:

*Ayer, lunes 19 de octubre de 2009 me levanté como todas las semanas temprano para ir al colegio (6:00), me levanté y puse la pava para la leche y luego me cambié la ropa y acomodé la mochila, después, me fui a tomar la leche y luego me fui a la puerta a esperar el transporte que me viene a buscar (como todos los días a las 6:30). De allí fuimos buscando a los demás chicos del transporte del secundario y vinimos al cole (7:00).*

*Tuvimos primero clase de computación así que fuimos a la sala de computación y trabajamos en Excel y cuando terminamos, teníamos que pesar botellas pero faltaba nuestro turno así que entramos a internet.*

*Luego tuvimos el recreo que estuve buscando información para música en la sala y tocó el timbre y me tuve que ir al curso para comenzar biología. En biología nos pregunto si teníamos dudas sobre el tema de tejidos (que nos tomará el próximo lunes y todos dijeron que no así que nos dio la hora para que hiciéramos tareas. Cuando al fin llegó el recreo me fui del curso al patio de tierra y estuve hablando con mis amigos, cuando terminó el recreo me fui al curso y tuvimos el recuperatorio de matemática, en el primer ejercicio me fue bien pero en el segundo me daba un nro con muchos decimales, demaciados, por eso pienso que está mal.*

*Al tocar el timbre teníamos tecnología (con el mismo profesor de computación) y pesamos las botellas que quedaban y luego nos pusimos a hablar con el profe. Al tocar el timbre me fui a cantina y me compré un pebete<sup>145</sup> y volví al curso hasta que terminó el recreo, allí, el profe de computación nos habló sobre la entrega del trabajo y los demás chicos terminaron de pesar sus botellas, tocó el timbre y tuvimos HISTORIA que estuvo tomando oral, nadie que ella nombrava para pasar el frente había estudiado, hasta que un compañero, sí, lo había hecho y el resto de la hora estuvo él.*

*Luego, salí del cole a las 2:00 y me quedé afuera del cole hasta las 2:20, ya que el colectivo pasa a las 2:30 y en 5 min estoy en la parada. Cuando llegué a la parada esperé el colectivo y me deja (como siempre) a 2 cuadras de casa.*

*Al llegar me puse a terminar un trabajo de música y luego comí y seguí en la compu hasta las 17:45 que me puse a hacer varias materias hasta las 19:30 que, en este día, me fui con el novio de mi mamá, yo y mi hermanita a la plaza que queda a una cuadra, yo llevaba al perro más grande de la familia y el más chiquito lo llevaba mi hermanita. A las 20:15 volvimos, fui a imprimir el trabajo de música y cuando volví comí la pasta que me había preparado mi mamá y luego me bañé. Cuando salí, me sequé y me cambié, mi mamá me dio la plata para pagar el transporte y la cuota del colegio. Luego me puse a ver tele y me fijé en la hora y eran las 11:15 así que apague la tele<sup>146</sup>.*

La descripción realizada por Ernesto recuerda la película *Hechizo de tiempo*, también titulada *Atrapados en el tiempo*. Este film cuenta la historia de Phil, un meteorólogo de

<sup>145</sup> Sándwich de jamón y queso.

<sup>146</sup> La transcripción es copia fiel de lo escrito por los jóvenes.



mediana edad, quien debió trasladarse hacia una pequeña ciudad de EEUU para retransmitir el tradicional Día de la Marmota. Una vez allí, una tormenta de nieve lo obligó a pasar la noche en el poblado para partir al día siguiente. Cuando despertó, descubrió que estaba viviendo el mismo día que el anterior y esto le sucedió durante varios días más. Al darse cuenta que los días eran iguales, comenzó a anticipar lo que sucedería en cada lugar y a cada hora: sabía con quién se cruzaría en la calle, quién desayunaría con él, qué le dirían y que respondería en cada ocasión. De esa manera, Phil, controlaba el espacio y el tiempo al conocer en detalle lo que estaba por-venir o por-suceder.

Ernesto –como Phil– pasaba una y otra vez por la misma situación. Expresaba una sensación de rutina como sucesión lineal y constante de acontecimientos que pueden preverse con anticipación (*siempre me deja en el mismo lugar, me levanto como todas las semanas temprano, me viene a buscar como todos los días*). Seguramente Ernesto no expresó demasiado sus sentimientos, opiniones y percepciones. En general durante las conversaciones con adolescentes varones fue habitual encontrar respuestas breves y concisas sin ahondar en explicaciones profundas; sobre todo en los varones de 13 o 14 años cuyas argumentaciones eran más limitadas.

Pero, la palabra –como el silencio– es un acto. Ernesto no registró espacios o en todo caso le resultaron indiferentes. No parecía haber espacio significado. Él circulaba por lugares subsumidos en un tiempo circular que podía ser de espera (*al fin tocó el timbre*), de tensión (*nadie que ella nombraba para pasar el frente había estudiado, hasta que un compañero, sí, lo había hecho y el resto de la hora estuvo él*), de especulación (*salí del cole a las 2:00 y me quedé afuera del cole hasta las 2:20, ya que el colectivo pasa a las 2:30 y en 5 min estoy en la parada*). En esa organización planificada que anticipa lo que va a venir, la incertidumbre se reduce no porque no exista sino porque se aprende a controlar el tiempo, esto es, se aprende a prever lo por-venir.

### **Fines de semana, vacaciones o tiempo de descanso**

Por oposición al calendario escolar está el tiempo de vacaciones como tiempo sin tiempo, de horarios laxos que no se cumplen ni se respetan. Se trata *de estar tirado, de hacer lo que venga en gana*, mirar programas televisivos hasta altas horas de la noche, conectarse a facebook, chatear, juntarse con amigas o amigos, ir al shopping de paseo, etc. Para el caso de los muchachos se agrega la posibilidad de jugar a la Play Station 2 y para aquellos con más recursos económicos, se agrega el juego en la Play Station 3, X-Box o la Wii. A un tiempo cargado de actividades, se opone un tiempo escasamente controlado.

Con respecto a sus tiempos de descanso, este grupo de adolescentes describió los fines de semana como tiempo de relajación o descanso: las niñas que tienen entre 12 y 13 años

comienzan a salir sin sus padres a lugares cerrados, seguros y vigilados. Por caso, los centros comerciales reúnen tales requisitos. En cambio, los varones de la misma edad continuaban con las actividades deportivas que practicaban desde pequeños, especialmente el juego de rugby<sup>147</sup>.

En el año 2008 un grupo de alumnos de segundo año comentó lo siguiente:

*SS: Los fines de semana, ¿qué hacés Gabriel?*

*Gabriel: Ehh... ¿los fines de semana? No sé... a lo mejor organizo algo con algunos amigos, o me quedo en mi casa.*

*SS: ¿Qué organizas con tus amigos?*

*Gabriel: Salidas al shopping.*

*SS: ¿A cuál shopping vas?*

*Gabriel: Al que me queda más cerca, al de Villa Cabrera, y si no al Nuevocentro. Tengo amigos que viven por allá cerca.*

*SS: ¿Se mueven solos o los llevan?*

*Gabriel: Nos lleva mi papá. A veces nos tomamos un taxi.*

*SS: Y vos Leandro, cuando salís con tus amigos ¿dónde salen?*

*Leandro: No salimos mucho a boliches porque cambiaron mucho ahora los boliches. Ahora Batly y todos esos boliches están un poco más fuleros, por lo menos a un amigo le robaron el celular.*

*SS: ¿Dónde quedan esos boliches?*

*Leandro: Batly queda para la zona sur, lejos, y Cabus queda en el Cerro, por ahí, no sé dónde queda Cabus. En cambio salimos casi siempre a fiestas así, organizadas.*

*SS: ¿Y cómo se van enterando de las fiestas?*

*Leandro: Ponele, nosotros organizamos fiestas, por ejemplo fiestas para hacer un viaje de fin de año. A veces vamos ahí o a fiestas de una amiga, fiestas de 15.*

*SS: ¿Y vos Franco?*

*Franco: Los lunes y miércoles voy a inglés y los viernes voy a fútbol.*

*SS: ¿Y los fines de semana?*

*Franco: Y... voy al shopping. ¿Los sábados? Depende, a veces me levanto temprano porque depende si vamos de visitante o local. Si vamos de visitante tenemos que ir a las ocho y nos tomamos el colectivo y si jugamos de local venimos a las 11 acá, salgo y, qué sé yo, me voy a comer a la casa de algunos amigos o me voy a la casa de mi abuela y a la noche salgo al shopping acá al de Villa Cabrera (02/09/2008).*

Otro grupo de jóvenes relató de manera similar sus recorridos por la ciudad:

*SS: Los que viven por este sector, ¿se juntan?*

*Dona: Nos vamos al shopping a ver una película, algo así...*

*Ignacio: Con el Nico nos vemos todos los días y a veces vamos al shopping y los viernes hacemos una hamburgueseada.*

*SS: ¿Ustedes dos?*

---

<sup>147</sup> El tercer tiempo es el momento final del partido donde dos equipos se juntan para compartir una bebida y una comida. Entre los menores comparten una gaseosa y un alfajor y entre las mayores cervezas. Es un tiempo de bromas y cantos grupales.

Ignacio: *Somos tres.*

SS: *¿Quién es el tercero?*

Ignacio: *El Franco.*

Dona: *Vive al lado.*

Ignacio: *Y bueno, nos empezamos a juntar en mi casa otra vez en la casa del Franco, otra de Nicolás y así, vamos al shopping o...*

Emanuel: *Yo, con el chico que vive a la vuelta de mi casa, me sé juntar así a la tarde, a veces nos vamos a dar una vuelta al shopping, a veces vamos a mi casa o a la de él, cuando no tenemos nada que estudiar así... O vamos a jugar al pool.*

Ignacio: *El sábado pasado íbamos a ir a jugar al pool pero estaba ocupado hasta las nueve de la noche... (22/08/2008).*

A medida que estos jóvenes crecieron, sus circuitos de desplazamientos se ampliaron al compás de sus actividades, inquietudes y curiosidades. En el año 2010 y ya con 15 o 16 años, sus salidas se realizaron en lugares más alejados aunque siempre bajo estrictos permisos y cuidados por parte de los padres:

SS: *Cuéntenme qué hacen los fines de semana.*

Lisandro: *Por ejemplo, un viernes común. El viernes pasado llamaron los chicos del Lasalle diciendo que se iban a juntar a hacer la previa<sup>148</sup> para ir a Oxígeno, a Villa Allende, un boliche.*

SS: *¿Dónde hacen la previa?*

Lisandro: *En cualquier lado.*

Pilar: *¿Ya saben tus papás?*

Lisandro: *Ya saben, hace mucho y se enteró re bien.*

Pilar: *¿De qué se enteró?*

Lisandro: *Y, de que tomo, hace mucho, dos años.*

SS: *¿Qué toman? ¿Fernet?*

Lisandro: *No, vodka.*

SS: *¿Vodka con ananá?*

Lisandro: *Ayyy qué cheta.*

Federico: *¿Yo? Fernet.*

Lisandro: *A él le encanta.*

SS: *¿Y al vodka con qué lo toman?*

Federico y Lisandro: *Con Levité, Baggio.*

Federico: *Si lo tomás solo te ponés en un pedo... (risas)*

SS: *Pero así no pueden ir a bailar...*

Lisandro: *Vamos lo mismo. El Smirnoff de dos litros.*

SS: *¿Y cómo hacen para comprarlo?*

Federico: *Un amigo tiene 17 y está por cumplir 18.*

Lisandro: *Por ejemplo, mañana llama un amigo y vamos a su casa, nos juntamos, hablamos, mientras vienen las chicas y chicos, jugamos el truco, comemos, empezamos y tipo dos, una,*

---

<sup>148</sup> En el lenguaje juvenil se llama "hacer la previa" a reunirse con un grupo de amigos en casa de alguno para cenar, tomar alcohol y jugar a las cartas antes de ir a un boliche bailable. Una manera de enfiestarse con alcohol en compañía de amigos. Esta actividad generalmente la realizan más los varones que las mujeres.

*nos vamos y nos cierran el boliche a las cinco. Somos de vivazos. Siempre insisto “vamos a las 12” y los boludos “sí, sí, sí” (12/08/2010).*

Los varones, en pos de construir su masculinidad, antes de ir a bailar, *hacen “la previa”* en alguna casa donde comen asado, juegan al truco y toman alguna bebida alcohólica que oscila entre la cerveza y el fernet<sup>149</sup> con coca y, para los más osados, vodka con jugo de naranja.

Las mujeres, en cambio, se mostraron más discretas al momento de conversar sobre la ingesta alcohólica, prefirieron no contar, probablemente por su condición de mujer cuyos cuidados suelen ser más estrictos:

*SS: Y ustedes ¿cómo se organizan las chicas para salir?*

*Pilar: Nos juntamos en una casa y de ahí vamos todas juntas y después un papá nos busca.*

*SS: ¿Ustedes también toman vodka?*

*Lisandro y Federico: Cerveza.*

*SS: Contame Pilar porque solo hablan los chicos.*

*Pilar: Yo no tomo.*

*Federico: Mentira, yo te vi tomar.*

*Pilar: Yo no tomo.*

*Federico: Contale, Pili, contale.*

*Pilar: Bueno, sí, lo mismo, con la Nati.*

*SS: Y... ¿por qué no querés contar?*

*Pilar: No me gusta contar (12/08/2010).*

Ya más grandes, sus salidas pasaron del shopping a boliches bailables con un mayor margen de horario y con menor control por parte de los padres. El pequeño mundo de la niñez se extiende y sus fronteras también. Se amplía el territorio y con ello se amplía el universo de lo posible, permitido y prohibido. Se animan a probar bebidas alcohólicas, salen a bailar, se relacionan con otros jóvenes y circulan por nuevos lugares.

Sin embargo, llama la atención cómo la ampliación de ese universo se da dentro de ciertos márgenes: Lisandro cuenta que se juntaron a hacer la previa con los chicos del Lasalle, alumnos de otra escuela religiosa de la zona norte de la ciudad con quienes además de compartir el mismo espíritu cristiano, comparten el mismo deporte que realizan en el club donde se conocieron ya sea porque lo practican ahí mismo o porque se conocen de torneos, campeonatos o competencias.

Entre los varones, el rugby es más que un deporte. Es *una familia* con códigos de juego deportivo y social:

---

<sup>149</sup> Bebida alcohólica amarga típica de Córdoba a base de hierbas que suele consumirse con una gaseosa, en especial con Coca-Cola.

SS: *¿Tienen amigos allí?*

Santiago: *El grupo de rugby es una cosa que no la vas a conseguir en otro lado.*

Martín: *Es diferente, es como una familia, no es un grupo de amigos.*

Agustín: *No es como el colegio, ahí va quien quiere, al colegio no va quien quiere, eso es lo distinto de rugby si vos...*

Santiago: *Si a vos te están matando o te tienen que saltar a que lo maten a él, es distinto.*

Martín: *Por ejemplo, vos tenés un grupo de rugby, yo digo que es como una familia porque por ejemplo...*

SS: *Familia de hombres.*

Santiago: *No, vas a la casa y la madre te atiende como si fueras un hijo.*

Agustín: *Además, supuestamente si vos tenés un problema...*

Martín: *Por ejemplo el tonto del grupo, viene un tipo externo y lo empieza a molestar, saltan, aunque lo odien todos, van a saltar en defensa de él.*

Agustín: *Si vos necesitás algo no tienen problemas.*

SS: *Hay más lealtad.*

Los tres: *Sí, mucha (16/09/2010).*

Otro grupo de varones plantea cuestiones parecidas acerca del rugby, los amigos y el club:

Lisandro: *¿Yo? Los fines de semana ni aparezco por mi casa. Odio mi casa, salgo, salgo, odio cuando no estoy con amigos, salgo con mis amigos de rugby, los 15 jugadores de rugby, salimos todos juntos, vamos a fiestas de chicas, la última vez fuimos una fiesta de un chico del Colegio Alemán, van como 200 personas, al frente del Alemán. Los más amigos son los del rugby.*

SS: *¿Y vos Juan?*

Juan: *Yo juego al rugby, me junto con mis amigos.*

SS: *¿En el mismo club?*

Juan: *No, en distintos clubs. Yo juego en el Bajo Palermo.*

Lisandro: *¿Yo? En La Tablada y les ganamos, siempre les ganamos. Hace un mes jugamos y le rompimos... los destrozamos...*

Juan: *En ese torneo no jugamos, vos decís ¿el torneo de menores de 13 en la cancha del bajo?, en esa no jugamos (...)* (07/10/2010).

El club ocupa un lugar importante en sus vidas, no solo por el gusto de jugar y competir entre distintos equipos sino también porque el club ofrece una red de relaciones sociales que amplía su universo de amigos, compañeros y conocidos.

A propósito de la relación entre el deporte y las clases sociales, Bourdieu señalaba que el deporte otorga fuerza, virilidad, coraje y espíritu competitivo. Virtudes que se destacan en los "líderes y sobre todo en aquellos que apuntan a la iniciativa personal, empresarial, de lo privado" (1993, 65). Pero también el club se convierte en un mercado de transacciones vinculares donde, bajo la apariencia del gusto por el juego, aparece el interés en la construcción de lazos sociales.

Así, a través de la escuela, el club o la academia se tienden líneas, atadas unas con otras de tal manera que quedan interconectadas entre sí sin necesidad de forzar su trama

porque se construyen casi de manera imperceptible. En esa trama no hay lugar para lo desconocido ni los imprevistos o, en todo caso, lo desconocido conlleva siempre algo de referencia/conocido.

Otra de las cuestiones que llama la atención con respecto a sus salidas de fin de semana sigue siendo el recorrido por circuitos cerrados al igual que cualquier día de la semana. Si bien los márgenes parecen más amplios, los lugares por donde transitan comparten códigos similares: los shoppings y boliches bailables son ambientes cerrados controlados por guardias de seguridad que ofrecen a sus consumidores una sensación de tranquilidad y seguridad, a diferencia de un espacio abierto como una plaza, parque, costanera o peatonal.

Como ya anticipamos al inicio de este capítulo, desde los años 90 los espacios públicos se convirtieron en lugares inseguros no porque se hayan registrado fallas en sus estructuras sino porque fueron ocupados por Otros. Veamos cómo describen Emanuel, Marina e Ignacio un episodio que sucede en una plaza y tiene de protagonista a un compañero de ellos:

Marina: *Una vez el Matías se hizo la chupina con una compañera nuestra y tomaron mucho alcohol en la plaza y después se emborracharon.*

Emanuel: *Y cuando en un momento la dejó a la chica, había vuelto y la chica estaba llena de moretones y había un negro que se había ido...*

Marina: *Estaba toda lastimada la chica.*

Emanuel: *Con moretones y había un negro que justo se estaba yendo cuando llegó él...*

Ignacio: *¿Y no saben qué pasó?*

SS: *¿Y qué pasó? ¿La chica está aquí?*

Todos: *Estaba chupada. Sí, está en el curso...*

Emanuel: *Según ella, él la había golpeado pero... él no lo golpeó, andaba con otro chico, el otro chico no había dicho nada.*

Marina: *Pero se hubiera acordado de lo que le pasó...*

Ignacio: *Dijo que se había golpeado en la escalera. Tenía la cara cortada.*

Emanuel: *Dijeron también que se habían drogado.*

Todos: *Oooohhh (risas) (22/08/2008).*

En este pequeño fragmento Marina, Ignacio y Emanuel relatan con cierta preocupación y desazón lo que le sucedió a otro compañero de ellos: Matías. Cuentan que Matías, junto a otra compañera, se había *hecho la chupina*<sup>150</sup> y fueron a una plaza donde tomaron *alcohol*, se *emborracharon* y al parecer también se habían *drogado*. Relatan que sus compañeros comentaron sobre la presencia de un “*negro*” en la plaza y relatan también que la chica declaró ser *golpeada* y *lastimada* aunque no se sabe por quién. Muestra de ello eran los *moretones*.

---

<sup>150</sup> Chupina: regionalismo que significa acto de faltar al colegio sin permiso de los padres o tutores.

El relato era confuso y probablemente el episodio en sí también lo fuera pero, más allá de certificar su veracidad, es interesante observar cómo describen la escena, dónde sucede el episodio y quiénes están presentes allí. El episodio sucede en una plaza pública que, como sabemos, son espacios urbanos descubiertos creados con el objetivo de ser utilizados por los habitantes del barrio para pasear, autoconvocarse o como punto de encuentro. Ahora bien, en esa plaza (pública) había un *negro* a quien responsabilizan de los golpes y lastimaduras. En Córdoba, el *negro* no solo hace referencia a un individuo de piel oscura o morena sino que alude a personas de sectores populares de escasos recursos económicos y culturales.

Maldonado considera que

las diferencias sociales y las físicas se han sintetizado durante mucho tiempo, dando lugar al prejuicio racializado que se basa en un sincretismo de lo social y lo físico (...) La categoría de “negro” (...) es siempre asociada a sectores populares, a grupos subalternos y aplicadas por quienes no se encuentran en ese lugar (2000, 96).

En este episodio parece agregarse al sincretismo negro = sector social bajo, el lugar de lo público traducido a través de la plaza: Matías junto a su compañera van a una plaza y allí se encuentran con el *negro* y les pasan las cosas que les pasan. Si fue cierto o no, es lo de menos, lo que queda del relato es la construcción de una cadena de significantes –o en todo caso su reforzamiento– que opera en los procesos de socialización de estos jóvenes no solo como clasificación social (negro/sector social bajo/plaza pública) sino también como advertencia moral/valorativa sobre los riesgos de hacerse la *chupina* en una plaza.

Estas operaciones clasificatorias realizadas por los jóvenes no son producto de su invención individual; son –como toda clasificación– producto de una construcción social. Tienen una génesis ubicada en el seno mismo de la sociedad que las alberga. En efecto, tal como expresamos en el Capítulo Dos, desde la década de los años 90 lo público adoptó un significado peyorativo, sinónimo de decadencia, ineficiencia, corrupción, abandono, inseguridad, etc.

A partir de allí cambiaron los significados atribuidos a los lugares públicos como las esquinas, monumentos, edificios, calles, plazas, Cañada, casco céntrico y barrios. Ya no parecen ser espacios simbolizados, intervenidos por sus pobladores o lugares con historia sino que pasaron a percibirse y vivenciarse como lugares inseguros, sucios, donde van “negros”, “drogadictos”, “choros”<sup>151</sup>. Ante ese universo, la opción son los ambientes

---

<sup>151</sup> Sinónimo de ladrón

cerrados, cuidadosamente vigilados, con reserva de admisión sin necesidad de exponerse a los riesgos de la “inseguridad”.

Sennet sostiene que en este tipo de sistemas sociales donde predominan los espacios cerrados, las relaciones se tornan frágiles, temerosas ante un extraño y lo extraño se vuelve amenazante: mientras más cerrados/seguros son los espacios más frágiles se tornan las relaciones sociales y más débiles se sienten los individuos. Paradojas modernas de difícil resolución.

### **El peso del pasado y las apuestas a futuro. Colegio Virgen María**

Recordemos una vez más que el trabajo de campo en la escuela Virgen María se inició en el año 2009 con un grupo de alumnas de quinto año. La razón de esa selección obedeció a criterios teórico metodológicos similares –aunque no idénticos– a los utilizados para el caso del grupo del colegio San Gabriel: la primera fue indagar con un grupo de alumnas-mujeres cómo se construye la socialización desde un espacio educativo pensado exclusivamente para un solo sexo. Partimos de suponer que en esos marcos formativos las alumnas construyen redes de relaciones fuera del ámbito escolar, en particular con el sexo opuesto, y que esa construcción se consolida en el tiempo a medida que crecen y sus márgenes de acción e interacción se amplían.

Una segunda razón apuntó a indagar sobre las experiencias de escolaridad desde una institución pensada o diseñada solo para mujeres. En esa dirección, consideramos que las alumnas que estuvieran próximas a finalizar los estudios secundarios ofrecían una mayor reflexividad sobre su propio proceso educativo.

Un tercer criterio obedeció a cuestiones de lineamientos institucionales: la directora general de la institución –madre Sonia– y la directora del nivel medio –Alejandra–, acordaron mi estadía a condición de respetar el trabajo durante los días y horarios de clase de la asignatura Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales<sup>152</sup> para trabajar con el grupo de alumnas que la cursaban. El argumento central era que en esa asignatura las alumnas *aprenden sobre técnicas de recolección de información* y mi presencia como investigadora resultaba una *buena oportunidad* para ver en acción el *uso* de herramientas metodológicas.

En efecto, las adolescentes de la escuela Virgen María circulan por lugares como la escuela, el hogar y la parroquia. Sus salidas de fin de semana se relacionan con la

---

<sup>152</sup> Aprovecho para agradecer la generosidad y buena disposición de la profesora Verónica, titular de la asignatura Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales del colegio Virgen María.



participación en actividades de los grupos juveniles, catequesis, trabajo pastoral en villas miserias u otras actividades parroquiales:

SS: *¿Qué estás haciendo?*

Ángeles: *¿Este año? Mucho. Durante la semana voy a inglés y voy a la Villa Reina.*

SS: *Pero... ¿como parte de las actividades de la escuela?*

Ángeles: *No, por mi parte. Voy al Ateneo<sup>153</sup> o voy... algún trabajo que tengo que hacer, reuniones y... ¿los fines de semana?, además de que no rendís porque estás muerta, los sábados a la mañana doy clases de catequesis en los Capuchinos y además el colegio.*

SS: *Y ¿cómo es que llegás a Villa Reina?*

Ángeles: *En realidad, a mí me lo presentaron en el colegio pero no es parte de las actividades y después en el Ateneo nos dijeron que estaba la posibilidad de ir a la villa y nunca me terminó de cerrar muy bien el tema ese y empecé por mi cuenta y fui pero en realidad fue por el Ateneo.*

SS: *Y vos Ángela, ¿qué actividades?*

Ángela: *Los sábados voy al COV (Centro de Orientación Vocacional) que es como una parroquia pero en realidad es un grupo juvenil. También voy ahí los viernes y los domingos, depende de los días. Además voy a trabajar a una parroquia (...) (14/09/2009).*

En otro momento de la entrevista, y con más confianza, agregan que sus salidas se encuentran limitadas porque sus padres raramente las dejan salir, excepto con algún hermano mayor:

SS: *Estábamos hablando de los fines de semana, ¿salen?*

Ángela: *Depende.*

Todas: *Del colegio, de mis amigas, de las ganas...*

Marina: *Yo, en general, los fines de semana salgo un día: o los viernes o los sábados. Si salgo, no me dejan salir mucho con mis amigas a los boliches, me dejan salir con mi hermano y la novia y de juntarme, así, pero en una fiesta o en la casa de alguien. Salir, no me dejan.*

Ángeles: *A mí tampoco.*

Marina: *Es como que tienen un cierto rechazo a los boliches...*

SS: *Y ustedes ¿hacen caso?*

Todas: *Sí.*

Ángela: *Yo, después del grupo juvenil, siempre nos juntamos en la casa de uno y después nos quedamos a la noche, siempre tenés algo los sábados a la noche pero no, de salir a boliches... como que son contados, igual, mi papá es re desconfiado con ese tema y si salgo es con alguien seguro, es ir y venir con alguien...*

María José: *Lo que pasa es que tenés un grupo de amigos que no es malo pero, por ejemplo a mí me toman como la rebelde de casa y como que mis amigas... mi hermana tiene amigas que son todas divinas, buenitas y mis amigas también son todas buenitas pero más pilas y como que la comparación... capaz que salen un poco más porque les inspira más*

---

<sup>153</sup> El Ateneo es una agrupación juvenil perteneciente a la parroquia del Sagrado Corazón de los Padres Capuchinos de Córdoba tendiente a formar futuros dirigentes cristianos. Para el proceso formativo de los jóvenes se realizan charlas sobre temas bíblicos, campamentos, actividades recreativas, deporte, entre otras actividades dispuestas a construir un espíritu cristiano. Cfr. [www.ateneojuventus.com](http://www.ateneojuventus.com) (Página visitada por última vez el 12/02/2014)

*tranquilidad y ellos piensan que yo salgo y soy un desastre y saben que no soy así pero como que les inspiro eso...*

SS: *¿Qué creen que es lo que genera desconfianza?*

Ángeles: *Ellos me dicen: yo confío en vos, no confío en lo que pueda hacer otra persona.*

María José: *Desconfían del hombre.*

Marina: *De los más grandes.*

Ángeles: *Con los amigos de mi edad no les gusta que salga pero si es con el hermano de ella, no tienen ningún problema, pero con gente de mi edad...*

Ángeles: *Yo no tengo problemas porque salgo con mis hermanos, es como que están tranquilos y no desconfían pero si salgo con mis amigos que nunca salgo porque no me dejan, tienen miedo. Te dicen: “te voy a buscar a las cuatro” y es a la cuatro. O, no me busques porque voy de una amiga en Nueva Córdoba<sup>154</sup>, no me dejan porque no les gusta.*

SS: *¿Y vos Marina?*

Marina: *A mí me dejan pero no soy de salir.*

Ángeles: *Por lo menos una juntadita tenés que ir.*

Marina: *Yo salgo de vez en cuando con mi amiga.*

SS: *Y con tu novio, ¿qué días te ves?*

Marina: *Los martes y los jueves, va a casa y a él no le gusta salir tampoco (14/09/2009).*

En otro momento de la conversación comentan:

María José: *Ellos son tres (señala a Ángeles y hace referencia a sus tres hermanos) son amigos de nosotros tres (hace referencia a sus hermanos y a ella) y somos amigas de otros tres.*

Ángeles: *Nosotros somos cuatro hermanos que somos amigos de ellos que son cuatro: nosotras dos somos amigas (en referencia a Ángeles), nuestros hermanos son amigos, son de las mismas edades y nuestras hermanas son amigas de las mismas edades, somos un grupo.*

María José: *Y los papás se conocen.*

Ángeles: *El hermano de ella fue al colegio con mi hermano y otro chico, entonces se conocen.*

SS: *Los hermanos de ustedes comienzan la relación familiar...*

Ángeles: *No, nosotras éramos amigas sin saber que nuestros hermanos eran amigos, nuestros tres hermanos son de la misma edad y nosotras. Todos éramos amigos pero sin saber, hasta que supimos...*

María José: *Somos amigos, hermanos...*

SS: *¡Mirá si se ponen de novios!*

(Las dos, Ángeles y María José dicen: NOOOO) (14/09/2009).

Estos diferentes fragmentos de la conversación dan cuenta de sus espacios de socialización en ámbitos de cuidado, control y vigilancia. Sus salidas están asociadas al entorno familiar próximo o a las redes sociales construidas en el grupo juvenil de la iglesia. Ellas ocupan la mayor parte del tiempo con actividades familiares, escolares y parroquiales. En el caso de Marina se agrega además su novio, quien la visita martes, jueves y fines de semana.

---

<sup>154</sup> Barrio de la ciudad de Córdoba cercano al casco céntrico.

SS: *¿Tienen novios?*

(Se ríen, dicen que no, solo una dice que sí que es Marina.)

Ángeles: *Es triste la vida acá.*

Marina: *Para mí, el colegio nos mata (risas) la culpa es del colegio (risas).*

SS: *¿Y los grupos juveniles?*

Ángeles: *Es que somos todos amigos.*

SS: *Pero miralos de otra forma.*

Ángeles: *Yo lo puedo mirar de otra forma pero si el otro no me mira a mí.*

María José: *Es que allí somos como hermanitos (14/09/2009).*

Solo en raras ocasiones parecen sortear esos ámbitos de cuidado para encontrarse con jóvenes, bailar, mirar y ser miradas:

Consuelo: *A mí me gusta salir pero se hace difícil por el hecho de que ande sola en taxi, mis padres no me pueden llevar y traer siempre a los boliches bailables. El transporte es un problema y el otro problema es que a veces, en los boliches, no te dejan pasar...*

Sol: *Sí, te dejan pasar. Yo paso, depende...*

Micaela: *Todo el mundo tiene DNI (Documento Nacional de Identidad) trucho.*

Sol: *O le pedís a tu hermana mayor.*

Consuelo: *Los carnets de conducir son también truchos.*

Luciana: *O te dejan pasar directamente.*

Consuelo: *Depende, a veces, por el tema de la inseguridad no te dejan pasar... (02/10/2009).*

Fuera de esas excepcionales salidas que dicen concretar algunas veces, el eje de la conversación pasaba por la tristeza. Ángeles dijo que su *vida es triste*. Marina agregó que la culpa de esa tristeza la tenía el colegio: *para mí el colegio nos mata, la culpa es del colegio*. Inmediatamente se miran y ríen de sus propias palabras como si hubieran dicho algo indebido.

Otro grupo de alumnas no habla directamente de tristeza pero sí sostienen que por su condición de mujer tienen más limitaciones que sus hermanos varones para realizar actividades, salir los fines de semana o circular por otros territorios:

Sol: *Mi novio cuando llega está solo, nunca le ponen límites, si quiere salir sale, si quiere hacer tal cosa la hace.*

SS: *¿Es hijo único?*

Sol: *Sí, todo para él, le dan libertad, hace lo que quiere.*

Consuelo: *Pero es varón, los varones hacen lo que quieren, bahhh, no sé, yo soy la única mujer y la más chica, los varones son como más libres...*

Micaela: *Sí, es verdad.*

Consuelo: *Es más, mi papá me cuida, mi hermano me cuida.*

SS: *¿A las mujeres las cuidan más?*

Luciana: *No nos dejan hacer nada. Mis viejos quieren saber siempre lo que estoy haciendo y a mis hermanos les preguntan, pero como están más grande entonces... siempre me dice mi mamá que... bueno en el colegio son más exigentes conmigo que con mi hermanos, bueno, también repitieron todos pero conmigo son más exigentes en el colegio y en la vida...*

SS: *¿En qué te exigen?*

Luciana: *En el colegio quieren que me vaya bien, que no tenga el promedio más alto pero que no me lleve materias, en el día, saber con quién estoy...*

SS: *Y te las arreglás para pasarla bien.*

Luciana: *Sí, porque rindo en diciembre y me quedan dos, entonces ya pasé de año y a mis hermanos, no sé, es más libre, si voy a bailar, bueno, con quién te volvés o me van a buscar, no me dejan volver en remis sola, volver con alguien.*

SS: *Y vos Micaela, ¿sentís que hacen lo mismo, que hacen diferencia?*

Micaela: *O sea, yo lo entiendo porque soy mujer pero es muy diferente, sobre todo con el más grande.*

Luciana: *Bueno, como mis hermanos son más grandes, como ya terminaron el colegio, están en la facultad, ya están por trabajar y yo digo bueno, como que le dan más libertad, se van de vacaciones y salen con sus amigas y tienen más libertad en cambio yo no tengo esa libertad todavía.*

SS: *¿Ustedes piensan que es por eso?*

Sol: *Y porque somos mujeres, mi hermano salía...*

Luciana: *Mi hermano, a los 15, lo dejaban ir a bailar.*

Sol: *Es la edad y el género porque cuando mi hermano tenía mi edad hacía más cosas, iba a bailar (...)* (21/08/2009).

Si bien la noción de tristeza solo la menciona Ángeles, con lo cual se puede limitar a su estado de ánimo individual, es interesante rescatar lo dicho por ella, no para realizar generalizaciones sobre el conjunto de compañeras y concluir ligeramente que sus vidas son tristes, sino para inscribirlo en los significantes del concepto, habida cuenta que la tristeza es una construcción social cuya génesis se funda en los cimientos del cristianismo.

Spinoza, crítico del pensamiento filosófico judeocristiano, consideraba que la tristeza era una pasión que disminuía la potencia de actuar, esto es, disminuía “el esfuerzo por perseverar en su ser”. Como “el esfuerzo por perseverar en su ser se refiere a “la vez al alma y al cuerpo, al apetito y al deseo, por consiguiente, la alegría y la tristeza son el deseo mismo” (Negri 2011, 97). La tristeza puede leerse como disminución del deseo.

Desde esta lectura, la tristeza deviene estado de ánimo no como inmanente sino como limitación para actuar, limitaciones de su potencia o deseo. Probablemente Ángeles, en tanto mujer-adolescente-alumna, lo exprese desde esos estrechos márgenes de libertad, en particular aquellos relacionados con la recreación y diversión como fiestas, bailes, boliches, recitales, entre otros eventos ofrecidos para el público juvenil de la ciudad de Córdoba.

En sintonía con el tema de la tristeza, otra cuestión presente en las conversaciones con las alumnas, era el registro de la muerte de un ser cercano. Así lo hace Consuelo:

[...] *Tengo mi mamá y mi papá, mi papá es ingeniero civil, mi mamá no es nada, tengo un hermano más grande, mi papá tiene 52 años y mi mamá 50 y mi hermano tiene 27, es*

*abogado, está de novio y es como que como que soy la hermana más chica y me llevo bien, siempre es mi novio y yo y él y su novia. Nos llevamos re bien, vamos al campo y después tengo otra hermana de 25 e hizo dos años de Bellas Artes y ahora está en tercero pero parece que no lo va a terminar y está recién llegada de un viaje, un año en Barcelona y después un hermano mío que tendría 23 pero se murió cuando tenía 17 años en un accidente (...) Mi mamá no es nada pero trabaja con mi papá, tiene el estudio en casa, mi mamá le ayuda a mi papá, le hace las cosas y también está en otros lugares, ayuda en la Fundación Manos Arriba para los chicos que son huérfanos, campañas para chicos con HIV y también tiene un grupo que se juntan en mi casa que son más o menos de la misma edad y va una psicóloga y da charlas [...] (13/08/2009).*

Sol también cuenta que su mamá había fallecido *de cáncer* hacía *varios años* y Luciana que un hermano suyo se había muerto, cuando joven, de cáncer. Es posible que estas alumnas describieron sus familias compuesta por vivos y muertos pero, traer la muerte de un ser cercano en contextos religiosos –o cuasi religiosos como lo es una escuela confesional–, adquiere otro significado por el peso que ella tiene en la cosmología cristiana. Durkheim decía que existen ciertas nociones esenciales como la vida, la muerte, lo sobrenatural, lo cósmico, etc. que “son inseparables del normal funcionamiento del espíritu”. Para él, hablar de la muerte, representarla, volverla lenguaje, está “destinada a suscitar, mantener o renovar ciertos estados mentales de esos grupos” (Durkheim 2008, 38).

Hertz, discípulo de Durkheim, en su texto *La muerte y la mano derecha*, sostiene que los grupos “precisan de actos que fijen la atención de sus miembros, que orienten su imaginación en un sentido definido, que sugieran a todos una creencia concreta” (1990, 97). Esto es, la muerte les recuerda a los hombres su destino y la sociedad (a través de sus ritos) “le comunica a los individuos su propio carácter de perennidad” (1990, 90).

En la cosmología cristiana, solo un Dios podrá salvar al hombre de su inevitable destino a través de la resurrección. Para lograr ese estado del alma, es necesario que los integrantes de un grupo creen en él, adhieran ciegamente, que “no pierdan la fe” porque será la única manera de garantizar el triunfo de la vida sobre la muerte (Hertz 1990, 91).

Así, hablar de la muerte como de la vida en contextos educativos confesionales no es casual habida cuenta que su representación contribuye a formar el espíritu cristiano que ordena de un modo particular el universo social y natural.

Otro tópico mencionado al pasar por una de las alumnas se relaciona con el tema de la mujer. Micaela en varias oportunidades comentó que su mamá no trabaja en nada, es kiosquera. Recordemos que ella vive con su papá, su mamá y dos hermanos. El padre trabaja *en el centro, en una ferretería. En realidad, estudió comunicador social pero nunca ejerció. Hace trabajo de periodistas pero... muy pocos.* Su madre confecciona ropa por

*hobby y no trabaja en nada, es kiosquera*, remarcó. Sus hermanos son mayores que ella, estudiantes de carreras universitarias en la Universidad Nacional de Córdoba.

Nótese el modo que Micaela percibe a su madre, como alguien que *no hace nada, kiosquera*. Amén de filtrarse en su discurso la jerarquía y estatus social de la división social de trabajo, donde, para ella, ser kiosquera es casi sinónimo de no hacer nada, como un trabajo sin reconocimiento ni prestigio, aparece de manera soslayada una apreciación de la mujer en tanto alguien que *no hace nada*: las tareas domésticas, crianza de los hijos/as y/o actividades parroquiales conforman un universo propio de las mujeres, con escaso valor social y simbólico.

“La mujer recoge lo que el hombre ha hecho caer por tierra...” escribe Bourdieu a propósito de los estudios sobre la Casa Kabil, para dar cuenta cómo la división sexual del trabajo oculta la dominación masculina. Continúa Bourdieu:

[...] se combina con la oposición de lo grande y lo pequeño para dejarle a la mujer las tareas al mismo tiempo bajas, inferiores, que requieren sumisión y docilidad, y minuciosas, pero también mezquinas (“el león no recoge hormigas”) como la recolección de las ramitas de madera que han sido cortadas por el hombre (encargado de todo lo que es discontinuo o producto de la discontinuidad). Se puede ver al pasar cómo semejante lógica tiende a producir su propia confirmación, suscitando la “vocación” por las tareas a las cuales uno está destinado, *amor fati* que refuerza la creencia en el sistema de clasificación vigente, haciéndolo aparecer como fundado en la realidad –*lo que de hecho es*, puesto que contribuye a producir esa realidad y porque las relaciones sociales incorporadas se presentan con todas las apariencias de la naturaleza–, y no solamente a ojos de aquellos que sirven al sistema de clasificación dominante [...] (2007, 114-115).

En paralelo, como expusimos en el capítulo anterior, la mujer ocupa un lugar central en la religión católica. La imagen de la Virgen María como mujer pura e impoluta es parte de la catequesis que cualquier católico/a reconoce desde la infancia. El colegio Virgen María no escapa a ese ideario, más bien resalta sus virtudes en tanto sostiene y defiende una educación para mujeres bajo los preceptos y enseñanza de la Virgen y Paula Montal quien se erige como una mujer que supo ser “humilde, abnegada, trabajadora, emprendedora, respetuosa de sus superiores, comprensiva, reservada, ecuánime, ordenada y silenciosa”.

El ideario de mujer expuesto en los principios fundacionales de la congregación contiene una fuerte actuación de la mujer en los ámbitos domésticos como educadora natural de los demás: “María es nuestro **modelo de mujer**, de madre y educadora. De ella aprendemos a vivir desde la palabra de Dios y a entregar nuestra existencia a la misión educadora...”.

La mujer “acompaña, ilumina y ayuda” a los demás a través de la “ternura, sensibilidad, intuición, sencillez, gratuidad, fortaleza y esperanza”. Para las escolapias, el amor es el amor por Dios. “El conocimiento íntimo de Dios” transforma a las mujeres “en **enamoradas de Jesucristo**”. De ese modo consideran que se supera la relación de “dominio-sumisión por una relación de igualdad fraterna”.

Esta concepción de mujer está sostenida tanto desde un discurso como desde la experiencia vivida en el hogar. En otras palabras, está presente en las alumnas del colegio, en estado objetivado, a través de la escuela, la congregación y un sector de la Iglesia<sup>155</sup>, como en estado incorporado, vivenciado, devenido disposición, hecho cuerpo, a través de prácticas de género en el hogar y la escuela. Pero también para ser incorporado como Consuelo quien comentó que sus padres habían elegido el colegio VM porque era *machona* y este colegio *era muy lindo para las mujeres*<sup>156</sup>.

### Los grupos juveniles y el trabajo pastoral

De manera aggiornada a los nuevos tiempos, estas mujeres-adolescentes hacen género<sup>157</sup> desde una concepción que reproduce modelos patriarcales sostenidos tanto por la Iglesia (institución patriarcal por excelencia), las familias y la escuela. En ese encuadre, realizar actividades pastorales o participar de grupos juveniles es constitutivo de esa reproducción.

En el año 2010 un grupo de alumnas que cursaba sexto año comentó que estaban a full con sus actividades y lo expresaron del siguiente modo:

SS: *¿Están haciendo muchas actividades fuera de la escuela?*

Melisa: *Yo estoy con Cajal<sup>158</sup> todos los días, de seis a nueve y media de la noche, estoy a full y los viernes estoy con esto del hogar<sup>159</sup> que tenemos que ir y además voy a gimnasia, dos veces por semana, después del cole hasta las cuatro ahí, voy a mi casa, me baño y me voy a Cajal y los lunes voy una hora, salgo 12,30 hasta la 13,30 o 14.*

Valentina: *Yo estoy haciendo colegio, British inglés que me demanda mucho tiempo, tres veces por semana, el voluntariado este, el proyecto que estamos haciendo de guardería,*

---

<sup>155</sup> Cabe aclarar que se trata de una línea particular dentro de la Iglesia católica que aboga por conservar los preceptos de la religión tal como fueron elaborados antes del Concilio Vaticano II. Cfr. Capítulo Uno.

<sup>156</sup> Cfr. Capítulo Cinco.

<sup>157</sup> La noción “hacer género” es tomada de West y Zimmerman quienes plantean que “el género no es un conjunto de características ni una variable o un rol, sino el producto de cierto tipo de prácticas sociales (...) El género se constituye a través de la interacción” (1990, 115).

<sup>158</sup> Institución privada donde preparan estudiantes para ingresar a carreras universitarias.

<sup>159</sup> Ir al hogar hace referencia a la actividad pastoral obligatoria que deben realizar las alumnas del colegio en el marco del proyecto educativo institucional.

*gimnasio, un grupo que tengo, no sé si conocés Schoenstatt<sup>160</sup>, en zona norte, es un grupo de catequesis...*

*SS: ¿Vos vivías en el centro?*

*Valentina: No, yo vivo en la otra punta, pasando Inaudi<sup>161</sup>, mi hermana va a ahí y a mí encantaba, va ahí hace como cinco años y ahí voy los domingos. Es un grupo juvenil que trata distintos temas, depende de la edad que tengas o de los temas que te interesan o también para formarte y nada, son dos horas.*

*SS: ¿Vas con tu hermana?*

*Valentina: Mi hermana es más grande, yo me sumé por ella, yo la elegí por ella pero no voy con ella porque es más grande, hay muchísimos grupos, son muchísimos jóvenes que están en diferentes grupos.*

*SS: Y esos grupos, ¿qué hacen?*

*Valentina: Y, depende de los grupos, si quieren, hacen apostolado o te van formando pero vos podés hacer... Yo hace poco que estoy, empecé este año, no sé bien pero creo que podés por ejemplo preparar alianzas con la Virgen, tenés como distintas cosas y si el grupo quiere juntarse durante la semana, lo hacen. Si quieren hacerlo todas las tardes los hacen (...)  
(14/09/2010).*

En sintonía con Valentina y Melisa, otro grupo de alumnas comenta que entre sus actividades también se encuentra la participación en un grupo juvenil:

*Luciana: Yo vengo a la escuela, después, a la tarde, en casa, me voy con mi papá al grupo juvenil. Antes, el año pasado y el sábado iba a otro grupo juvenil, que es un grupo juvenil religioso. En este, los sábados por la tarde, hacemos campamento.*

*Micaela: Yo hago tenis y al grupo juvenil lo dejé porque me cansó, me cansó ir todos los sábados con el mismo temario, hablar lo de siempre...*

*SS: Y vos, ¿también ibas al mismo grupo que Luciana?*

*Micaela: Sí, pero no voy tampoco, me cansó un poco. Ahora capaz que vaya, hay un encuentro de orientación vocacional, entonces, por ahí, nos conviene volver...*

*Luciana: Es como para otra etapa... (04/10/2010).*

Pero, para una mujer católica moderna, no todo es estudio y trabajo pastoral, es necesario y saludable un tiempo para sí misma y para los seres queridos más cercanos. Estar en la casa y conversar con la familia es una virtud reivindicada como parte de la formación integral femenina. Valeria, a quien le gusta darse tiempo para dialogar con sus padres, hermanos y amigas como modo de fortalecer los lazos de confianza y solidaridad, lo escribe del siguiente modo:

*Ayer me levanté a las 6 de la mañana, me despertó mi papá que acababa de venir de viaje (Buenos Aires) desayuné un café con leche, vino a buscarme mi transportista y me fui al*

---

<sup>160</sup> Movimiento católico que tiene por objetivo desarrollar una personalidad cristiana y vivir bajo la espiritualidad de María a través de un conjunto de actividades pastorales, recreativas y de reflexión evangélica destinadas a jóvenes y adultos, hombres y mujeres. La sede central en la ciudad de Córdoba se encuentra ubicada en la zona norte.

<sup>161</sup> Inaudi es un barrio de la zona sur de la ciudad de Córdoba, colindante con casaquintas de extensos terrenos y abundante vegetación.



*colegio. Ahí no hicimos mucho porque hubo algunas profesoras que estaban de paro, no presté mucha atención porque las materias que tuve eran medias aburridas (Matemática y Física) y además mi mejor amiga estaba mal así que estuve muy pendiente de ella, de hacerla reír, acompañarla, etc., salimos temprano del colegio porque había faltado una profesora y me volví a mi casa (en ómnibus) siempre lo tomo con 2 amigas que viven por mi zona y vamos juntas y la parada en la Colón queda a una cuadra del colegio (A4). Volví a mi casa y tenía la comida lista que había hecho la señora que trabaja en mi casa comí y me fui a leer un poco de lengua porque tenía prueba al otro día y entre medio me ponía a ver un poco la tele, después dormí una siesta de 1 hora, tomé el té cuando me levanté y fui al gimnasio (hago reguetón) muy divertido y amo bailar así que cuando vuelvo me siento totalmente despejada y me pone de muy buen humor (a pesar de que no estoy de mal humor en general). Me fue a buscar mi hermano y volví a mi casa, ahí me conecté porque no me conectaba hace varios días y además queríamos ver todas las fotos que nos habíamos sacado en Puerto Madryn por facebook, me quedé una hora y me fui a comer, entremedio hablé con mis amigas, con mi mejor amiga que estaba mal y con otra que también me pidió que la llame.*

*Comí con mi papá que estaba viendo tele (a la noche nunca comemos juntos porque cada uno tiene distintas actividades y los tiempos son diferentes también) así que me senté al lado para aprovechar y poder hablar un poco con él que me cuente de sus cosas porque lo vi medio bajoneado. Después la vi mal y triste a mi hermana y me quedé charlando con ella, me encanta que la gente que está mal me cuente, tenga la confianza para hacerlo y se sienta cómoda conmigo y si puedo ayudarlos también.*

*Me bañé y me fui a leer lengua antes de irme a dormir y mientras otra hermana que es con la que duermo (somos 5 hermanos) me contaba de su novio, sus charlas con él pero no tanto porque estaba cansada y me quería ir a dormir.*

*En el almuerzo estábamos todos y mi papá me estuvo preguntando de mi viaje y les contó todo, me encantaba porque mi papá y mi hermano más grande estaban chochos con los que les contaba y me preguntaban más. Quería salir a manejar con mi mamá a la tarde porque estoy aprendiendo pero estaba en un cumple y no pude (17 años. Viernes 23 de octubre de 2009).*

Valeria se da tiempo para estudiar, bailar, conversar con sus amigas, chatear y descansar. Las nociones de tiempo utilizadas son vagas más bien habla desde sus sensaciones, percepciones y sentimiento. Es interesante observar la importancia del espacio en esta narración, ella construye un relato desde un punto en el espacio, un *hogar* en los términos planteados por Heller<sup>162</sup> de fuerte contenido afectivo. En su relato, espacio y tiempo se

---

<sup>162</sup> Para Heller el espacio antropocéntrico posee dos características básicas: el límite y el punto fijo. El límite “es la frontera del espacio en el que se mueven nuestras acciones. Para aquel que en el curso de su vida no ha salido nunca de su aldea, el límite es la aldea”. Nuestras experiencias vividas y marco de acciones se efectúan dentro de espacios determinados. “Por extenso que pueda ser el espacio, *el radio de acción del hombre que vive su vida cotidiana permanecen siempre dentro de límites determinados*”. La segunda característica –el punto fijo– se refiere a esa porción de espacio “del cual partir y al cual volver siempre (...) Este punto fijo es la *casa*. La casa no es simplemente el edificio, la habitación o la familia. (Es) el sentido de la *seguridad*: la casa protege. Contribuyen además las *relaciones afectivas intensas y sólidas*: el calor del hogar. Ir a casa significa moverse en la dirección de un punto fijo en el espacio donde nos esperan cosas conocidas, habituales, la seguridad y una fuerte dosis de sentimiento” (Heller 1987, 384-385).

llenen de contenido: diálogos, conversaciones y sensaciones (*amo bailar, estaba chocha, lo vi bajoneado, me habló de su novio*).

Su casa-hogar es el punto nodal de su narración, desde allí ella se dirige hacia otros destinos para volver nuevamente a ese punto *despejada* y *de buen humor*. Ella, como el ideal de mujer católica, no está ocupada y pre ocupada por las urgencias y presiones mundanas. Al igual que María, la condición de *Siervas del Señor* trasciende la inmediatez para conectarse con otras lógicas temporales y vivir de ese modo no en la premura cotidiana, en las cosas por hacer, sino en la solidez de la larga duración.

Nuevamente aparece el tiempo ligado al espacio y el espacio ligado al tiempo: ese hacer cargado de *illusio*, de inversión en el juego como explica Bourdieu, es lo que da sentido a la existencia. Para estas jóvenes, ser parte de un juego, estar implicadas en él, les habilita a construir una experiencia del tiempo no como puro presente sino como anticipación de un futuro en la continuidad de las huellas del pasado:

[...] El cuerpo es engullido por el porvenir del mundo, lo que nos proponemos con la acción corriente no es un futuro contingente: el buen jugador es aquel que, según el ejemplo pascaliano, “coloca mejor” la pelota, se sitúa donde va a caer. En ambos casos, el porvenir respecto al cual se determina el buen jugador no es un posible que puede suceder o no sino algo que está ya en la configuración del juego y las posiciones y las posturas presentes de sus compañeros y sus adversarios [...] (1999, 277).

Valentina y Melisa (como el resto de las alumnas con quienes se trabajó en el colegio Virgen María) aprenden a jugar el juego de la inversión jugándolo, como anticipación de lo por-venir, con las cautelas que marcan las huellas de las experiencias pasadas, “una huella *en lugar* de los actos, una reliquia en lugar de las acciones” (De Certeau 2000, 42). En estas experiencias vividas del tiempo, como señala Bourdieu, se construye un tipo particular de ser social, que encuentra sintonía entre sus disposiciones y las posibilidades objetivas. Un sujeto que progresivamente naturaliza un modo de estar en el mundo, de ocuparlo y vivirlo (Bourdieu 1999).

### **Cierre de capítulo. La premura, lo urgente y la larga duración**

Hasta aquí hemos analizado los procesos de socialización de adolescentes cordobeses que asisten a escuelas confesionales católicas desde las coordenadas espacio/tiempo como matrices constitutivas de sus relaciones sociales. Los relatos de los jóvenes dan cuenta de los usos y sentidos que adoptan los múltiples espacios por donde circulan y las múltiples temporalidades que coexisten y se encuentran enlazadas entre sí.

Los recorridos territoriales que realizan las jóvenes de la escuela Virgen María y los trazados por los estudiantes del colegio San Gabriel contienen similitudes y diferencias que nos invitan a reflexionar sobre varias cuestiones. La primera similitud se refiere a los encuadres institucionales de su socialización, con fuertes marcos que organizan el tiempo y, por efecto, al cuerpo: sus actividades se realizan en espacios cerrados como la casa, escuela, parroquia, academias de inglés, gimnasio, clubes y shoppings, marcados por un ritmo y un tempo.

La diferencia se advierte sobre la primacía de unos espacios en un caso y otro: mientras las alumnas del colegio VM remarcan su activa participación en actividades ligadas a la iglesia y religión desde temprana edad, los y las alumnas del colegio SG mencionan sus salidas a shoppings y boliches bailables. Puede ser un detalle ocasional y probablemente las fronteras entre unos circuitos y otros sean laxos pero aún así dan cuenta de trayectorias sociales diferentes construidas sobre soportes ideológicos también diferentes.

Los que participan activamente en la Iglesia católica cuentan con espacios propios para la construcción de sus recorridos: iglesias, parroquias, grupos juveniles, centro de catequesis, etc., los cuales, como expusimos en el Capítulo Uno, en Córdoba son espacios cargados de historia, de múltiples dimensiones y temporalidades. Son espacios históricamente significados donde las generaciones más jóvenes se encuentran con un lugar ya simbolizado<sup>163</sup>.

---

<sup>163</sup> Georges Simmel reflexionó acerca del concepto de espacio como construcción social y por ello con efectos sobre la socialización y formación de la individualidad. Él plantea que “el espacio es una forma que en sí misma no produce efecto alguno (...) Una extensión geográfica de tantos de miles de millas cuadradas no basta para constituir un gran imperio; éste depende de las fuerzas psicológicas que mantienen políticamente unidos a los habitantes de este territorio, partiendo de un punto central dominante. No son las formas de la proximidad o distancia espaciales las que producen los fenómenos de la vecindad o extranjería, por evidente que esto parezca. Estos hechos son producidos exclusivamente por factores espirituales (...) Lo que tiene importancia social no es el espacio, sino el eslabonamiento y conexión de las partes del espacio, producido por factores espirituales [...] (1927, 12).

Él consideraba que el espacio “no es más que una actividad del alma”. La magia humana residía en la capacidad de unir o enlazar espacios que objetivamente no poseen relación, salvo la que el hombre le otorga durante su proceso de socialización. Y, para que la socialización se produzca, es necesario tener en cuenta dos condiciones espaciales: la primera –dice Simmel– se la puede llamar “exclusividad del espacio”. Esto es, un espacio solo es ocupado por un único objeto o cosa. Como ejemplo de esta exclusividad toma por caso el Estado ya que para él no puede haber dos Estados en una misma geografía. En el lado opuesto a esa condición de exclusividad se encuentra la Iglesia católica porque “el principio de la iglesia es inespacial”, trata de extenderse por todas partes, sin quedar afectada por los límites locales.

La segunda característica del espacio consiste en “dividirse en trozos para el aprovechamiento práctico, trozos que se consideran como unidades y están rodeados de límites”. Los diferentes grupos sociales sostienen esos espacios indisolubles al tiempo que el espacio los sostiene a ellos.

Los que no participan activamente en la iglesia pero hacen uso de ella a través de la escuela y/o eventualmente, la parroquia del barrio (recordemos lo dicho por Emanuel quien comentó que su familia asiste a misa pero siempre por alguna razón deja de ir)<sup>164</sup>, no son portadores de ese pasado y recorren otros territorios sin historia o sin sentido del tiempo como señaló Sennett; territorios moldeados por estructuras modernas, que aparecen y desaparecen, se destruyen o reciclan, en una cadena constante de usos y deshechos mercantiles. En esta otra ciudad –la ciudad moderna e inestable– los y las adolescentes del colegio San Gabriel transitan, recorren y construyen sus experiencias con el mundo social.

Ambos espacios son cerrados pero no son lo mismo. No es lo mismo una iglesia que un shopping: sus funciones, historia, tradiciones y fundamentalmente su carga y peso simbólico son diametralmente opuestos, particularmente en Córdoba donde la Iglesia católica ocupó y ocupa un lugar clave en las tramas culturales y políticas.

Pero la diferencia no radica entre la lógica mercantil y la lógica sacra sino en la concepción de la temporalidad que subyace en ambas esferas de la vida social. Entre esas temporalidades se encuentra la noción de larga duración a la que quisiera referirme brevemente. Este concepto fue acuñado por el historiador Braudel quien lo define de la siguiente manera:

[...] Los observadores de lo social entienden por estructura una organización, una coherencia, unas relaciones suficientemente fijas entre realidades y masas sociales. Para nosotros, los historiadores, una estructura es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura; pero, más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar. Ciertas estructuras están dotadas de tan larga vida que se convierten en elementos estables de una infinidad de generaciones [...] (1968, 70).

Los aportes de Braudel ayudan a observar las continuidades de prácticas, discursos, signos, rituales, etc., que perduran a través del tiempo y sobreviven a varias generaciones. Son, para él, estructuras que “el tiempo tarda enormemente en desgastar”.

Visto desde este trabajo de investigación, en el plano de la larga duración se puede ubicar el tiempo de la Iglesia y sus 2.000 años de existencia, cuyos sedimentos estructurales se hacen sentir en las historias y experiencias de vida de las mujeres adolescentes del siglo XXI, particularmente en las mujeres del colegio Virgen María.

Pero también la larga duración articula no solo la continuidad de las instituciones para preservar su identidad sino la continuidad generacional de abuelas, madres y jóvenes que

---

<sup>164</sup> Cfr. Capítulo Cinco.

asistieron o asisten al colegio VM. Ambas dimensiones se encuentran entrelazadas tanto porque el ámbito de socialización es el mismo como porque lo que se preserva y disputa para su preservación se trasmite generacionalmente.

A través de los objetos de culto, rituales, ceremonias, discursos y prácticas, estas alumnas contribuyen de manera activa a mantener viva la tradición –selectiva– de estas múltiples temporalidades: el tiempo de la iglesia, el escolar, familiar, el de los grupos de pertenencia y el de su contemporaneidad como generación más joven.

Todos estos planos se encuentran cuidadosamente conservados y posibilitan construir la experiencia del tiempo como perdurable, largo, duradero y, escapar así, de las contingencias presentes. De este modo su socialización queda ensamblada en una larga cadena de continuidades, herencias y tradiciones.

Por oposición relativa, se encuentran las y los alumnos de la escuela San Gabriel, quienes sumergidos en el ritmo del presente, en las cosas por hacer, construyen otra experiencia del tiempo, y por efecto, su socialización no aparece ensamblada en la tradición judeocristiana sino, en todo caso, mediada por las apuestas a futuro. Una inversión constante de capitales en los diferentes campos sociales que obliga a estos jóvenes a estar constantemente pre-ocupados en sus asuntos.

Estos jóvenes, inmersos en un presente de repeticiones y acciones proyectadas hacia un futuro, construyen experiencias temporales de diferentes dimensiones y significados que sedimentan su subjetividad. Por un lado, se socializan en un mundo donde el tiempo se configura como bien escaso. Al ser escaso, su valor económico y simbólico aumenta al compás del reconocimiento social del individuo que posee el tiempo ocupado. Como señala Bourdieu, “la escasez de tiempo de una persona y, por lo tanto, el valor que se le otorga, y muy especialmente, el valor que se otorga al tiempo que esa persona otorga (...) es una dimensión fundamental del valor social de la persona...” (1999, 300).

Como expusimos en los capítulos precedentes, recordemos varios episodios donde el tiempo era lo que faltaba: cuando la vicedirectora del colegio SG comenta que lo *urgente le gana a lo importante*, cuando Marisa y Alejandro, los padres de Santiago, durante el encuadre de la entrevista, comentan que se demoraron porque salieron del trabajo, buscaron a su hijo que salía del colegio, pasaron por el supermercado, llegaron a su casa y mientras se alistaban para ir al club, mantenían la conversación conmigo. Todo ello en un tiempo relativamente breve con prisa y sin pausa.

Recordemos también lo planteado por Pepe cuando comentó que el colegio *demanda* mucho como una forma de dar cuenta del escaso tiempo que tienen para conversar/reflexionar con sus alumnos, aunque también reconociendo que no hay vuelta

atrás: *los chicos quieren estar libres, denle una pelota*, una buena metáfora para representar que el juego está por venir.

Desde esta lógica, el tiempo tiene precio: cuanto más ocupados estén los individuos, menos tiempo poseen y, como en el mercado, los bienes escasos tienen más valor. La falta de tiempo, lejos de ser un obstáculo para la realización individual, es la realización misma puesto que no contar con tiempo da cuenta de la importancia social (y económica) de la persona (Bourdieu 1999, 300).

Los jóvenes con quienes trabajamos en esta investigación comparten una serie de atributos que los ubica en una misma escala social: son cordobeses, asisten a escuelas de gestión privada, confesional y católica. Sus padres son profesionales, comerciantes u empresarios. Cada uno de ellos reconoce la importancia de la educación y admite tener como perspectiva seguir estudiando después de finalizada la secundaria. Ambos grupos de jóvenes pertenecen a sectores sociales acomodados de la sociedad cordobesa.

Sin embargo, estos atributos objetivos no son suficientes para caracterizar los procesos de socialización y subjetivación de los jóvenes, en tanto muestran diferencias de prácticas y puntos de vista que se relacionan con los usos, sentidos y resignificaciones, producto de las historias y trayectorias familiares de cada uno.

Bourdieu, al analizar el tiempo de los *hombres sin porvenir*, reflexiona sobre cómo las condiciones económicas y sociales son las que posibilitan el acceso a la experiencia del tiempo. “La experiencia del tiempo se engendra en la relación entre el habitus y el mundo social, entre unas disposiciones a ser y hacer y las regularidades de un cosmos natural o social” (1999). Para el autor solo los sectores dominantes cuentan con la experiencia del tiempo largo y casi impersonal por la “acumulación de los poderes sociales (herencia recibida y aceptada)” donde el tiempo reviste la forma de proyecto, como sucesión ordenada hacia un futuro certero y seguro, que se habita de manera agraciada y distante con respecto a las presiones del presente y sus urgencias (Pinto 2007, 236). Por oposición se encuentran los advenedizos quienes, sumergidos en la prisa y urgencia, cuentan con un tiempo breve, fugaz, cuyas necesidades, los obliga “a actuar a tiempo”.

Sin duda, las experiencias del espacio y el tiempo constituyen la matriz para comprender cómo se configuran las trayectorias de estos adolescentes. La apropiación y uso de los espacios los posiciona de manera diferencial con respecto a la ciudad pero también los modos de hacer el tiempo y de hacerse con el tiempo los va ubicando en lugares distintos dentro del espacio social.

Ellos y ellas no están solos en esta trama configuracional, no solo porque su autonomía como sujetos sociales es siempre relativa sino porque en el proceso de reproducción

existen otros actores que contribuyen a la construcción de sus trayectorias como la familia y la escuela: los jóvenes son un eslabón más, dispuestos a mejorar o conservar la disputa por ser quien se es o ser otra cosa.

Así, la socialización de estos jóvenes se comprende en un continuum de acciones y discursos que trascienden al propio sujeto pero que lo suman, agregan, no para imponerle su propia lógica y moldearlo a estructuras establecidas, sino para contribuir a la perpetuación en un caso y a la reconversión inconclusa en el otro.

## A modo de cierre

*Después de comer me ponía a hacer mis deberes de latín con mi profesor particular, memorizaba algunos temas de historia o unas estrofas del poema Toldi, o bien nos preparábamos para el examen de literatura húngara. Hicimos un trabajo de tres páginas sobre “Las figuras femeninas en la obra de János Arany” sin saber mucho de János Arany o de las mujeres en general, y en concreto de las figuras femeninas que ocuparon la mente del poeta; después de todo eso yo practicaba una hora al piano o bien pasaba a limpio el dictado de la última clase de mademoiselle Clémentine, y si todavía quedaba una hora de luz, nos íbamos “de paseo”. Esos paseos oficiales me parecían aún más odiosos que las clases del instituto. Tanto en invierno como en verano nos levantábamos a las seis y media, a las siete ya estábamos oyendo misa, de ocho a una asistíamos a clase, y de cuando en cuando también teníamos que acudir por las tardes a alguna lección suelta de dibujo, música o “conocimientos de salud e higiene”. Nuestros horarios eran tan estrictos como los de los marineros de un buque de guerra. Dos veces al año, antes de Semana Santa y en septiembre, unos días antes de los festejos del Veni Sancte, mi madre nos compraba ropa en la sastrería de la ciudad; escogía las prendas guiada por un sentido “práctico” que yo, el futuro propietario de aquella ropa, nunca compartía. Una sola vez me permitieron elegir unos zapatos “según mis propios gustos y preferencias”: mi padre me entregó un billete de cincuenta coronas y yo volví con los zapatos “más caros” que entonces se vendían en la ciudad, muy diferentes de los botines que solía llevar; eran unos zapatos de ante, de color amarillo canario, que me costaron cuarenta coronas. Mi madre se echó a llorar al verlos y la cuestión de los zapatos persistió durante años en el seno de la familia; hasta los parientes más lejanos me aseguraban, cada vez más desesperados, que yo “terminaría mal” si no cambiaba con urgencia. Yo mismo compartía con ellos la angustiada sensación de que terminaría mal, así que intentaba encontrar mi sitio en la familia: tocaba el piano, me aprendía de memoria lo que me mandaban y me aburría soberanamente. La familia me rodeaba con sus formas bien definidas, rígidas e inamovibles, y sus miembros, dóciles y obedientes, pululábamos dentro de tales límites como las abejas en sus celdillas hexagonales de miel. Hasta que un día todo ese idilio acabó estallando. Una buena mañana, a los catorce años, me escapé de casa.*

“Confesiones de un burgués”

Sándor Márai

“Todo concluye al fin, nada puede escapar, todo tiene un final, todo termina” dice la primera estrofa de la canción “Presente” escrita e interpretada por Vox Dei, una agrupación de rock argentino que se dio a la fama en la década de los años 70. En el año



1971 esa banda compuso y musicalizó *La Biblia*, una versión original de las Sagradas Escrituras, que fue abrazada con entusiasmo entre algunas filas de jóvenes cristianos; en parte porque ofrecieron una interpretación libre de los escritos bíblicos, y en parte porque introdujeron una acústica moderna, acorde a los tiempos que se vivían.

Este registro no es casual. Y es que escribir estas conclusiones conlleva algo de sagrado: como texto en sí que aborda aspectos cercanos a las Sagradas Escrituras, la vida religiosa y las creencias, y como contexto al guardar un profundo significado para quien las escribe a sabiendas de que es el punto final de un largo proceso de construcción del objeto de estudio con momentos de placer, entusiasmo, aburrimiento, angustia y también de inseguridad.

En efecto, esta tesis versa sobre procesos de socialización y escolarización de adolescentes que asisten a escuelas confesionales católicas de la ciudad de Córdoba durante la primera década del siglo XXI. Las preguntas iniciales giraron en torno a cómo se socializan y escolarizan los y las adolescentes que asisten a escuelas confesionales católicas y, en ese proceso, qué sujeto social se forja, bajo el supuesto que estas escuelas se encuentran atravesadas por múltiples lógicas provenientes de distintas esferas del mundo social tales como el lugar del Estado nacional y provincial, la Iglesia, el sector de clase al que pertenecen los y las alumnas y sus experiencias en tanto sujetos activos de su contemporaneidad histórica.

En términos generales, el objetivo que ordenó y orientó la búsqueda se basó en conocer y reconstruir procesos de socialización y escolarización de adolescentes que asisten a escuelas confesionales católicas que diera cuenta de la formación de un sujeto social particular.

Para llevar adelante este trabajo, se partió de considerar a la socialización y escolarización desde una perspectiva que integraba tanto los clásicos aportes de Durkheim (proceso de transmisión normativa), Parsons (internalización del sistema de símbolos culturales), Berger y Luckman (proceso de internalización de lo social), como los aportes de Bourdieu (producto de la historia objetivada e incorporada, hecha cuerpo), Elías (tramas configurativas interdependientes) y Williams (carácter arbitrario del sentido de realidad) quienes, desde una perspectiva crítica, abonaron el carácter activo de los sujetos en los procesos de socialización y escolarización.

Se consideró además los aportes provenientes del campo de la antropología y educación que contribuyeron a enriquecer la mirada sobre los procesos de construcción de trayectorias socioeducativas en el ámbito escolar. Autores como Dubet, Rockwell,

Maldonado, García Salord, Weiss, Achilli, Neufeld, Garay, entre otros, sumaron miradas más contextualizadas sobre las realidades juveniles y las dinámicas educativas.

Simultáneamente se realizó el trabajo de campo con adolescentes/alumnos/alumnas que asistían a dos escuelas confesionales de la ciudad durante los años 2008-2012. Una de las escuelas se encuentra ubicada en el centro de la ciudad y llevó el nombre ficcional de Virgen María, y la otra escuela (San Gabriel), está ubicada en la zona norte. El primer colegio pertenece a la congregación de las Escolapias y el segundo a los Hermanos de la Sagrada Familia.

El trabajo de campo consistió en entrevistas y conversaciones informales con un mismo grupo de alumnos y alumnas durante cuatro años; observación y registro de situaciones áulicas, recreos, horas libres y una fiesta realizada en el colegio Pío X con motivo del encuentro anual de colegios católicos. También se realizaron entrevistas a docentes, preceptores y directivos de ambas instituciones, a autoridades del Consejo Católico para la Educación, exdirectores de instituciones católicas y a sacerdotes y monjas. Por último, se trabajó con algunas madres y padres de los y las alumnas que asistían a las escuelas seleccionadas.

El cúmulo de material recolectado puso en vilo las primeras nociones teóricas que ordenaban el trabajo. Si bien era esperable que sucediera, no se avizoró la complejidad y envergadura que detrás de esas escuelas existía, como tampoco se percibió la insuficiencia teórica para leer los entramados sociales, educativos y políticos que las atravesaba.

Una pregunta que desató la revisión del armado inicial fue: por qué siendo dos escuelas católicas, con ofertas curriculares similares, que atienden sectores sociales semejantes (en términos de condiciones materiales de existencia, como contar con un alto grado de escolarización por parte de los familiares, estable inserción en el mundo laboral y profesar una misma religión), eran, a simple vista, tan diferentes.

No hacía falta ahondar demasiado en la vida cotidiana de las instituciones educativas ni tampoco en las historias de vida de los y las adolescentes para advertir marcadas diferencias entre ellos. Pese a esas semejanzas “objetivas”, sus procesos de socialización y escolarización eran diferentes y se tornaba necesario abordarlas como parte constitutiva.

Es cierto que una escuela es solo para mujeres y la otra mixta, pero –a mi modo de entender las cosas– resultaba poco convincente reducir las diferencias a una cuestión de género. En todo caso, se trataba de bucear por otros intersticios que incluyera las experiencias de género sin reducirlas a sus efectos.

Las preguntas habían dado un giro y las respuestas –sin duda– no se encontraban en la capa superficial del mundo social. Había que abordar otras capas del problema que dieran cuenta de la génesis de esas diferencias, en la perspectiva de cómo se construyen esas diferencias o cómo se forja ese sujeto social.

Siempre, señaló Durkheim,

[...] que se intenta explicar un asunto humano tomado en un momento determinado del tiempo –ya se trate de una creencia religiosa, de una norma moral, de un precepto jurídico, de una técnica estética, de un régimen económico–, es preciso comenzar por remontarse hasta su forma más primitiva y más simple, buscar la enumeración de los caracteres por los que se define en este período de su existencia, y luego mostrar cómo, poco a poco, se ha desarrollado y complicado, cómo ha llegado hasta lo que es en el momento a considerar [...] (2008, 29).

Preguntarse por el cómo, exigió incluir la historicidad de las prácticas y discursos de los y las adolescentes e inscribirlos en un discurso social que los contuviera y significara. Así, el presente de estos adolescentes me llevó al pasado y el pasado al futuro en una cadena de regularidades y tendencias sin convertirse por ello en una uniformidad reglada.

Desde esta lógica fue necesario, además, mirar lo que sucedía alrededor de los y las jóvenes, al espacio donde tienen lugar los procesos de socialización y escolarización, no como territorio geográfico sino como lugar apropiado y usado por sus habitantes, devenido significativo o, en palabras de De Certeau, lugar simbolizado.

En consecuencia, las coordenadas espacio/tiempo fueron clave para reconstruir procesos de socialización y escolarización en la medida en que se ubica a los sujetos en un tiempo histórico y en un espacio singular. Pero el tiempo no es inerte ni el espacio inmóvil. Hay modificaciones, cambios y transformaciones como también continuidades que dan cuenta del movimiento –a veces imperceptible– de lo social.

La noción de movimiento atravesó todo el texto porque permitió captar lo que viene del pasado, se hereda, transforma y continúa..., en el afán de romper con la falsa supremacía del individuo hacedor de sí mismo y plasmar –con las limitaciones teóricas y empíricas del caso– la historia hecha cuerpo, lo social que hay en nosotros, tal como señaló Bourdieu.

En ese campo de argumentación, los conceptos de socialización y escolarización se tradujeron como construcción de una trayectoria donde están involucrados, además del sujeto que agencia su propio trayecto, otros actores –individuales y colectivos– que contribuyen a la construcción de ese trayecto.

Bajo esa lógica, el punto de vista del adolescente en tanto sujeto particular resultó insuficiente para comprender la construcción de su trayectoria social y escolar no solo porque tiene –como cualquier sujeto social– una autonomía relativa con respecto a otros sujetos sociales sino porque la trayectoria se construye con otros y en situación localizada. Dicho de este modo, se puede advertir cómo el punto de vista<sup>165</sup> no corresponde a un aquí y a un ahora ni tampoco a construcciones deliberadas o voluntarias de los individuos; es un punto de vista que tiene historia, cuya matriz (no necesariamente conocida y consciente) arbitra en el modo de “ver” el mundo social.

Pero, ¿cuál era o cuáles eran esos otros que arbitraban en los procesos de socialización y escolarización? Desde esta investigación identificamos un conjunto de componentes que significan la vida social y escolar de los y las adolescentes: a) la Iglesia, como institución social que alberga las escuelas católicas; b) las congregaciones religiosas como corrientes de pensamiento que marcan una línea ideológica y espiritual en su pedagogía evangelizadora; c) las instituciones educativas singulares que hacen efectivo el trabajo educativo; d) las familias de los y las adolescentes que proyectan en sus hijos su reproducción biológica y social; e) el lugar de la ciudad con sus circuitos y recorridos; f) el quiebre generado por las políticas neoliberales en las tramas culturales en general y en estas escuelas en particular y los cambios epocales que irrumpieron de diversas maneras en las relaciones sociales y; g) los y las adolescentes que tienen un agenciamiento activo de sus trayectorias, interrelacionados con esos otros (individuales o colectivos) donde se imbrican recíprocamente.

En términos abstractos, es difícil reconocer líneas relacionales entre la historia de la Iglesia católica argentina con los actuales procesos de socialización y escolarización de los y las adolescentes que estudian en escuelas católicas, sobre todo cuando el tiempo erosiona sus trazas. Sin embargo, fueron las voces de los jóvenes cargadas de significados las que me condujeron a mirar en retrospectiva.

Así, en un primer plano se ubicaban ellos con sus historias, conflictos, relaciones y modos de percibirlos. Luego y en un segundo plano aparecían esos otros (compañeros, amigos/as, directivos, docentes, preceptores, padres, madres, hermanos, hermanas), que los ligaban con las instituciones educativas, el afuera de la escuela (salidas de fin de semana, club, academias de inglés, etc.), con sus familias, la ciudad y con la historia reciente que los atravesaba de manera directa. En este plano se comenzaron a visualizar

---

<sup>165</sup> Captar el punto de vista del otro en movimiento, es algo así como tomar una fotografía en tercera dimensión donde los puntos se encuentran distribuidos en el espacio pero también en el tiempo, cuya nitidez se alcanza cuando el lente se acerca al presente a partir del cual, además, se puede proyectar un futuro continuo.

otras trazas entrecruzadas y, tal vez, más pronunciadas, donde se inscribían sus experiencias escolares y sociales<sup>166</sup>:

- Las transformaciones urbanas que sufrió Córdoba en las últimas décadas reconfiguraron material y simbólicamente los modos y espacios de circulación. Los shoppings, clubes, sus salidas de fin de semana, reuniones con amigos y amigas y vacaciones, daban cuenta de circuitos cerrados, claramente definidos y demarcados por donde transitaban estos jóvenes. Espacios cuidadosamente vigilados, cuya característica común es el derecho de admisión para ingresar a ellos. Allí, los riesgos de la “inseguridad” –como las amenazas que genera un “otro” peligroso– se encuentran reducidas a su máxima eficacia.

La vida cotidiana transcurre en el marco de establecimientos cerrados (en el doble sentido del término –como lugar físico de paredes y techo y como espacio territorialmente delimitado con alambrado–. Ejemplo de ello son los clubes por cuanto son espacios verdes de varias hectáreas demarcadas perimetralmente) que, además de presentar un fuerte componente organizativo, configuran verdaderos espacios de socialización. Allí los y las adolescentes pasan mucho tiempo. Para el caso de las adolescentes que asisten al colegio Virgen María se agrega la parroquia o los grupos juveniles parroquiales.

La circulación –valga la redundancia– se manifiesta como circular, y en algunos casos, cerrada, porque no necesariamente una circulación circular es cerrada, se puede ir hacia otro círculo, saltar de círculo en círculo o atar o desatar; pero cuando es cerrada, deviene reiterativa y rutinaria (v. g. *siempre hacemos lo mismo*) inclusive las vacaciones.

La ocupación del tiempo es otra clave de su socialización. Estos jóvenes dedican muchas horas al trabajo escolar que con el correr de los años aprenden a sortear con fotocopias, resumen de compañeras y actualmente con internet. Sin embargo, más allá de las estrategias que generan para reducir horas de estudio y tareas, estas rutinas dan cuenta de cómo la escolarización no comienza y termina en la escuela; por el contrario, invade la totalidad de su vida, son vidas escolarizadas basadas en una rutina laboral con efectos disciplinarios sobre los cuerpos. La regularidad de una actividad y la rutina de una tarea son los cimientos de una disciplina, la cual no es otra cosa que una verdadera y auténtica educación moral.

A modo de tesis analítica podemos afirmar que se construye una **socialización institucionalizada** con una alta dosis de regularidad y manejo del tiempo, control del espacio y un cuidado vigilante sobre su persona y relaciones, con escasas

---

<sup>166</sup> Nótese que el orden de exposición toma como punto de partida el punto de llegada de la investigación. Esta lógica obedece a la pretensión de no destemporalizar las prácticas sociales y escapar así a la reducción del presente.

probabilidades para la contingencia y eventualidad. La diferencia entre ellos aparecía, en todo caso, en la manera de tramitar simbólicamente ese espacio y tiempo: mientras unos se encuentran sumergidos en la prisa y urgencia, las jóvenes del colegio VM se inscriben en la experiencia del tiempo como larga duración.

Primera digresión reflexiva acerca de la construcción de experiencia. Según Agamben

[...] hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias que lo contemplan desde una insalvable lejanía, ni los minutos pasados al volante de un auto en un embotellamiento; tampoco el viaje a los infiernos en los trenes del subterráneo, ni la manifestación que de improviso bloquea la calle, ni la niebla de los gases lacrimógenos que se disipa lentamente entre los edificios del centro, ni siquiera los breves disparos de un revólver retumbando en alguna parte; tampoco la cola frente a las ventanillas de una oficina o la visita al país de Jauja del supermercado, ni los momentos eternos de muda promiscuidad con desconocidos en el ascensor o en el ómnibus. El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos – divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia [...] (2007, 8).

Es tentador concluir que la vida cotidiana de los y las jóvenes de sectores sociales acomodados de la ciudad de Córdoba se parece bastante a la del hombre moderno descrito por Agamben, cuya vida transcurre entre acontecimientos predecibles y rutinarios sin provocar en él la más mínima sorpresa, porque los circuitos espaciales y comunicacionales se repiten reiteradamente. Sin embargo, y a pesar de ciertos aspectos que hablan de movimientos sociales rutinarios, disciplinados y controlados, esos movimientos tienen fuerza propia que van hacia otras direcciones y genera otras corrientes. Victoria (exalumna del colegio VM) da muestra de ello, Mónica, profesora de formación cristiana del colegio San Gabriel también, como asimismo la decisión del colegio de tomarla como docente. Aún cuando la rutina disciplinadora pareciera ser el componente exclusivo de la socialización y escolarización, hay dislocaciones que pueden cambiar su rumbo.

No en aras de honrar esas otras direcciones, rumbos o corrientes, como si allí sucedieran cosas de verdad, sino en pos de reflexionar sobre los límites y alcances del control social del tiempo, el espacio, los otros, y particularmente el imposible desafío de apresar el futuro. El orden, como señaló alguna vez María Saleme de Burnichón, siempre esconde algo de desorden...

Regresemos a la argumentación central...

- Con respecto a las familias se pudo advertir que mientras las familias de las alumnas del colegio VM se escolarizan en la misma institución desde hace varias generaciones, las familias de los y las alumnas del colegio SG presentan una relación errática con las instituciones educativas, fruto de sus desplazamientos geográficos, vaivenes económicos y cambios vinculares entre cónyuges.

Las alumnas del colegio Virgen María trazan trayectorias socioeducativas fuertemente atravesadas por lógicas religiosas y eclesiósticas, a través de la escuela, grupo juvenil, parroquia y familias de tradición católica con participación activa en la conservación de esa tradición. Abuelas, madres, tías, primas y hermanas formadas en el mismo colegio al que, en algunos casos, vuelven como profesoras.

En ese caso la tradición se abona en su doble vertiente: como trasmisión e inculcación de un pasado configurativo, que posibilita la autoidentificación de los individuos con esa configuración, y como experiencia práctica, basada en el reconocimiento generacional de la sucesión y la continuidad.

Su singularidad radica en cómo la tradición se transforma en la fuerza viva que constituye a los sujetos en sus portadores, herederos y, por delegación, propietarios. Al heredar un legado, ellas devienen tradición y la continúan bajo el efecto de la larga duración. Se trata de **una socialización que para mirar el futuro, recupera el pasado** y donde se fusiona de manera estrecha con la escolarización. Ambos procesos quedan imbricados fuertemente.

Para el caso de los y las alumnas del colegio SG, la Iglesia y la religión aparecen desdibujadas. En parte porque se presentan como un soporte entre otros soportes de sus procesos de socialización y escolarización, que les otorga un plus de valores morales y creencias necesarias, importantes y útiles para moverse en el mundo moderno. Pero además la subjetivación parece anidarse en otras tradiciones no ligadas a la Iglesia sino a los procesos de modernización que irrumpieron tanto en las estructuras sociales como mentales.

Los y las alumnos de la escuela San Gabriel se encuentran sumergidos en el ritmo del presente, en las cosas por hacer, construyen su experiencia del tiempo como apuestas a futuro. Un trabajo de inversión constante de sí mismos que los obliga a estar pre-ocupados en sus asuntos. Desde esta lógica, estar ocupado es la realización misma del individuo. Cuanto más ocupados están, menos tiempo poseen y, como sucede en el mercado, los bienes escasos, tienen más valor.

Estos jóvenes, inmersos en un presente de repeticiones y acciones proyectadas hacia un futuro, construyen experiencias temporales de diferentes dimensiones y significados que sedimentan su subjetividad. Por un lado, se socializan en un

mundo donde el tiempo se configura como bien escaso. Al ser escaso, su valor económico y simbólico aumenta al compás del reconocimiento social del individuo que posee el tiempo ocupado. Como señala Bourdieu, “la escasez de tiempo de una persona y, por lo tanto, el valor que se le otorga, y muy especialmente, el valor que se otorga al tiempo que esa persona otorga (...) es una dimensión fundamental del valor social de la persona...” (1999, 300).

Aparece así una socialización que mira el **por venir, ir hacia adelante**, estar preparado, sumar, ampliar... Si bien se complementa con la escolarización, no son la misma cosa, en tanto el gobierno del futuro lo tiene el individuo y no la institución. En este caso, es el individuo quien elige la institución-escuela y no la escuela al individuo.

Segunda digresión reflexiva. Durkheim consideraba que la escolarización era una versión subsumida de la socialización como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social”. Para él, la escolarización tenía “por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros” (1976, 97).

En esta perspectiva funcionalista la escuela cumple la función de transmisora de conocimientos, métodos de enseñanza y contenidos, para lograr que los sujetos –niños y jóvenes– se integren al mundo de las relaciones sociales que existen fuera de la institución-escuela. Para él, la transmisión se da de manera vertical, de los adultos hacia los más jóvenes pero no a la inversa ni en sentido contrario. Es una transmisión lineal, que podría graficarse de arriba hacia abajo. Desde esta concepción, las relaciones horizontales, por ejemplo entre grupo de pares, formarían parte de una socialización secundaria en un doble sentido: como algo que sucede a posteriori y como proceso de menor relevancia, como secundario/auxiliar.

Sin desconocer la vigencia que aún tienen estos planteos, en especial cuando se reconstruyen los procesos de escolarización y socialización de las alumnas del colegio VM, a partir de este trabajo de investigación se pudo advertir que la escolarización no necesariamente se encuentra subordinada o acoplada a la socialización, sino que, y por efecto de las políticas educativas, se presentan como procesos autónomos. Si pensamos en los casos estudiados del colegio SG, la escuela –como la familia, el club y la Iglesia– aparecen como entidades separadas donde en cada una de ellas se aprende algo diferente y es el individuo quien realiza el sincretismo.

A mi entender, escolarización es un concepto de largo aliento que incluye tres aspectos claves: 1) la conformación de un sistema educativo históricamente situado, 2) la



expansión del sistema a través de sus diferentes políticas de gestión, orientación y organización, y 3) el formato estructural de la escuela que –desde sus orígenes en los albores de la modernidad– conserva los mismos dispositivos ordenadores como el espacio cerrado y el tiempo fragmentado.

Esos tres componentes constituyen el sostén de la escolarización. Luego están las instituciones educativas con su dinámica cotidiana, apremios, urgencias, decisiones. Allí, los/las alumnas se apropian y significan de diversas maneras de ese universo escolar donde intervienen además otras variables ligadas a sus historias personales, familiares y a coyunturas sociopolíticas que condicionan su accionar. En ese plano se forjan sus experiencias, especialmente las escolares, que son tramitadas por ellos mismos.

La escolarización se materializa en la experiencia escolar, y son los sujetos, quienes inmersos en ese proceso, se apropian del arbitrario cultural transmitido en las instituciones educativas y lo resignifican al son de su contemporaneidad. Como se pudo observar, en ambos casos se da cuenta de conexiones con las relaciones de poder y dominación y de la relativa autonomía para producir discursos, estrategias y prácticas, pero el lugar que ellos y ellas ocupan en la construcción de sus experiencias escolares es diferente: las alumnas del colegio VM, al estar atravesadas por una cadena de continuidades de larga duración, en las que la religión católica, la tradición familiar y el orden institucional educativo desempeñan un rol decisivo en su formación, se caracterizan por internalizar –pasiva o críticamente– los valores y normas sociales preestablecidos. En cambio, los y las alumnas del colegio SG al no contar con el peso de la tradición, se forjan como agenciadores de su propia experiencia.

En otras palabras: bajo el peso de los mismos componentes de escolarización, en un caso prevalece la experiencia del **nosotros** y en otro caso la primacía del **yo (self)**. Ahora bien, y dejando de lado las particularidades del caso, la tensión ya no sería entre un “nosotros” y un “ellos”, sino entre el “nosotros” y el “yo”, entre comunidad e individuo. Pero, ¿no es acaso una tensión irresuelta de la relación entre tradición y modernidad?

Es cierto que la modernidad supone un alto grado de diferenciación y autonomización de los individuos en el cual los lazos y las redes sociales son débiles o laxos, pero Córdoba, anclada en esa histórica disputa, pareciera configurarse en los bordes de esa combinación.

Volvamos....

- Los cambios producidos durante la década de los años 90 transformaron las reglas de juego de la economía, reconfiguraron aspectos de la vida cultural y social y modificaron los modos y procesos de subjetivación individual y colectiva. La Iglesia

—por ser una institución social— no fue ajena a esos cambios y mucho menos las escuelas confesionales católicas que quedaron atrapadas en el conjunto de transformaciones estructurales, resultado de la implementación de la Ley Federal de Educación, la Ley de transferencia y la Transformación Cualitativa del Sistema Educativo Cordobés (TCC) en la provincia de Córdoba.

En esa amalgama de continuidades y rupturas, se observó cómo en las últimas décadas las escuelas confesionales, por contar con una doble pertenencia, sortearon algunas de las dificultades. Cada una de las escuelas resolvió de manera diferente las transformaciones estructurales desatadas por las políticas neoliberales y se reacomodaron según sus *modus operandi* incorporados.

Los acontecimientos del año 2010, que tuvieron como protagonistas a jóvenes estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Córdoba, incidieron de manera directa en la percepción de ellos mismos como jóvenes. A ese hecho inédito se sumaban las últimas conquistas en materia de derechos civiles como el matrimonio igualitario y la identidad de género que impactaban también en sus puntos de vista, mucho más que para cualquier adolescente de su edad, al estar formándose en instituciones católicas.

- Pero el impacto era diferente. A medida que avanzaba el trabajo de campo, las distintas concepciones religiosas que sostenían los colegios se hacían evidentes. Este plano y sin atajos, nos exigió abordar la complejidad de la Iglesia en sus diferentes líneas políticas, espirituales, pastorales y educativas. Para ello fue necesario reconstruir el lugar de la Iglesia en las tramas socioculturales de Córdoba y el peso de las congregaciones en la educación de estos jóvenes.

Desde el período de la conquista y colonización en tierras americanas hasta nuestros días, la Iglesia católica argentina estuvo dedicada, entre otras cuestiones, a la educación. En el mundo colonial, la relación entre evangelización y escolarización era simbiótica. Luego, y como parte del proceso de modernización del país que incluyó una reestructuración interna del clero, la Iglesia se vio obligada a modificar sus modos de encarar tanto los procesos educativos como evangelizadores. Esto es, a separarse y constituirse como una entidad autónoma. Su peso social siguió siendo importante pero ya no era el todo sino solo una parte. En Córdoba, la situación revistió connotaciones particulares. El colegio Monserrat, fundado por los jesuitas, dejó huellas imborrables en las escuelas católicas de la provincia. Por caso, los colegios fundados por la congregación de los Escolapios crecieron a las sombras de la *Ratio Studiorum*.

Pero, además, la Iglesia se erigió como un actor clave en la toma de decisiones políticas y culturales de la provincia: su resistencia a la implementación de la Ley 1420, la ofensiva en la llamada Revolución Libertadora, el rol protagónico durante

la dictadura cívico militar, el congreso pedagógico nacional y la letra chica que intentó imponer en la ley provincial de educación sancionada en el año 2010, solo por mencionar algunos acontecimientos, dan cuenta de la vigencia y vitalidad que tiene en la estructuración del orden social y simbólico de nuestra sociedad.

Tercera digresión reflexiva. Es probable que los y las adolescentes que participaron en este estudio desconozcan la impronta de los jesuitas en Córdoba, la lucha de los reformistas contra el clero durante la reforma universitaria del 18 o a los sacerdotes tercermundistas en la década de los años 70. Es probable también que desconozcan cada una de las disputas que históricamente mantuvieron la Iglesia y el Estado en relación con la educación; sin embargo, sus procesos de socialización y escolarización se suceden en el espacio de Córdoba, donde la Iglesia fue y es una institución clave que aún dota de sentido a todas (o casi todas) las preguntas existenciales.

Si, como dice Beriain (en Ansaldi 2013), todas las sociedades disponen de respuestas a las preguntas sobre la vida, la muerte, la verdad, el bien y el mal, en esta sociedad esas respuestas provienen del discurso católico: la Iglesia lleva más de 400 años de presencia y cubre casi todos los intersticios de la vida social que logra configurarse como un ethos moral con énfasis en lo sagrado y divino.

Esta configuración sociocultural no es producto de la magia social ni de la adhesión voluntaria a sus argumentaciones y creencias, sino el resultado de un largo trabajo político que la Iglesia católica construyó en la sociedad cordobesa, sobre la base de su actividad educativa y pastoral fundamentalmente.

Recapitulemos...

- Arriba mencionamos que el trabajo de campo nos mostró líneas religiosas diferentes en las dos escuelas. Consideramos necesario reconstruir el lugar de Iglesia argentina con la educación y a partir de esa dimensión analítica encontramos su rol protagónico en los asuntos políticos y sociales de Córdoba particularmente. Pero si bien ese marco nos ayudó a comprender parte de la trama cultural de la sociedad cordobesa, aún resultaba alejado de encontrar la génesis de sus diferencias. ¿De dónde provenían las diferencias?

Para ello nos sumergimos en la historia de las congregaciones, al entender que su carisma y línea espiritual también tienen una génesis históricamente creada. Como cualquier proceso histórico, el surgimiento y consolidación de las congregaciones se comprende en relación con procesos políticos, sociales, económicos y religiosos más amplios configurados en entramados de significaciones situadas en el tiempo. Bajo esa perspectiva, los fundadores devienen individuos mortales y sus

pensamientos y acciones son terrenales, que es otra forma de decir plantear lo social en la religión.

Así, las diferencias entre congregaciones no son solo producto de una manera particular de comprender el mensaje evangélico, sino que esa comprensión diferenciada se acuña en las distintas tradiciones fruto del momento histórico en que fueron gestadas, al lugar geográfico donde surgieron y a las luchas internas de la Iglesia católica que tuvieron lugar en una coyuntura determinada.

En efecto, ambos colegios surgen en el seno de dos congregaciones que hunden sus raíces en coyunturas históricas diferentes: mientras el colegio Virgen María se sumerge en la tradición de las y los escolapios que data desde siglo XVII bajo la influencia del concilio de Trento, el colegio San Gabriel se comprende en el marco de la Revolución francesa que cuestiona el absolutismo del clero. Una congregación surge al calor de la contraofensiva católica para frenar el avance del protestantismo, y la otra emerge en contextos de transformaciones estructurales en el pasaje de una sociedad feudal hacia la modernidad y el capitalismo.

Los y las Escolapias hablan de salvar al hombre, el santo temor de Dios, la piedad y las letras. Los Hermanos de la Sagrada Familia hablan de Cristo entre los hombres, de trabajo y oración.

Dos formas diferentes de abordar aspectos de la religiosidad que conecta, en un caso con lo sobrenatural, la eternidad y lo inmortal, en el otro caso con hombres y mujeres terrenales, mortales.

Cuarta digresión reflexiva. Reconstruir parte de la historia de las congregaciones en base a documentos, libros y material didáctico que circula en los dos ámbitos educativos nos permitió comprender varias cuestiones: la primera de ellas trata sobre cómo las concepciones de Dios, hombre, sociedad, la vida, la muerte, etc., se gestan en condiciones históricas específicas; en cómo los esquemas de acción y pensamiento se construyen de manera ensamblada. La segunda cuestión trata sobre la versión selectiva que ofrecen de la historia religiosa, relatos de hombres y mujeres que están fuera del común de los mortales, movidos por la gracia de Dios y por valores transhistóricos y universales. Una historia que oculta las disputas políticas, culturales, económicas y religiosas; el último aspecto se refiere a la predispuesta vitalidad de esos relatos en las escuelas que operan “como sólidos marcos que ciñen el pensamiento” (Durkheim 2008, 37).

En efecto, las historias de vida de José Calasanz, Paula Montal y Gabriel Taborin no son neutras. Cada relato transmite una concepción de hombre, mujer, sociedad, vida, mundo, destino, futuro, etc., que contribuye a configurar un determinado sujeto social. No es lo mismo hablar de salvación y grandeza que de trabajo. No es lo mismo tener como autoridad máxima a un Hermano que a una Santa Madre y a un Santo. Todos estos

atributos construyen maneras diferentes de concebir y percibir la cristiandad, como también diferentes maneras de creer, aun cuando se remitan al mismo Dios.

Historia, instituciones y procesos formativos, lejos de escenificarse como telón de fondo donde transcurre la vida de los y las adolescentes, configuran tramas de significación que también los significan a ellos en una relativa continuidad devenida presente reificado y resignificado. Así, la socialización y escolarización se construye bajo este conjunto de atributos que tallan sus esquemas de pensamiento, acción y valoración.

Los cruces entre Iglesia (congregaciones) Estado y mercado, los cambios en la composición de las clases medias y el lugar de la escolarización como estrategia familiar, dan cuenta del complejo tejido social en el que se encuentran insertas los y las alumnas de estas escuelas. Aunado a ello, ciertos dispositivos pedagógicos (como la cuestión “pastoral” y los modos de trabajar el cuidado de “sí” y de los “otros”, que derivan de sus trazas espirituales) contribuyen a marcar grandes diferencias entre ellas y fundamentalmente con la educación pública/estatal, cuyas resoluciones se inscriben en otras complejidades.

Quinta y última digresión reflexiva. De lo observado en las escuelas, queda la preocupación por los procesos cristalizados de desigualdad social y educativa en que se escolarizan los jóvenes en la ciudad de Córdoba. Circuitos cada vez más diferenciados marcan los procesos de socialización y escolarización, las relaciones sociales, el uso de los espacios y el uso del tiempo.

Estos jóvenes no desconocen la existencia de otros sectores sociales. La escuela, por su condición de católica, les recuerda constantemente la existencia de la pobreza y, con ella, la caridad. No son tópicos ignorados, por el contrario forman parte del trabajo curricular. Sin embargo, a partir de la década de los años 90, se forjaron nuevas fronteras territoriales y simbólicas entre grupos que obturan la construcción de lazos sociales entre los distintos sectores sociales.

Si otrora la escuela, el club y la Iglesia canalizaban –por deber o culpa– la relación entre sectores de clase, en las últimas décadas estas instituciones quedaron atrapadas en territorios claramente demarcados. Por efecto, lejos de ser instituciones que promueven una socialización emancipadora, contribuyen a fortalecer muros entre unos y otros, difíciles de derrumbar no solo por la fuerza que tienen, sino porque las distancias lingüísticas, culturales y económicas no dejan de aumentar, a riesgo de perder la visibilidad del otro.

Es cierto que a nivel individual se consiguió mayor diversidad de identidades y estos jóvenes son agentes activos de esas libertades de expresión y acción pero, en términos de

relaciones sociales entre desiguales, la distancia creció. En consecuencia, encontramos distintas socializaciones, distintos procesos de escolarización y distintas experiencias educativas. Encontramos ciudades dentro de ciudades con dioses hechos a sus medidas.

\*\*\*\*\*

## BIBLIOGRAFÍA

- Abratte, Juan Pablo. 2002. "Una aproximación al discurso político-educativo de la reforma educacional de Córdoba". *Cuadernos de Educación* Año 2, Nro. 2. Córdoba: Área de Educación, CIFYH, FFyH, UNC.
- Abratte, Juan Pablo. 2007. *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la provincia de Córdoba (1984-1999)*. Buenos Aires: Flacso.
- Abratte, Juan Pablo. 2012. "Las reformas educativas de los '80 y los '90 en la Provincia de Córdoba. Entre el imaginario democrático y el neoliberal". En *Historia de la Educación Argentina*, S. Roitenburd y J.P. Abratte. Córdoba: Editorial Brujas.
- Achilli, Elena. 2010. *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Adamovsky, Ezequiel. 2009. *Historia de la clase media argentina*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Agamben, Giorgio. 2007. *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, Giorgio. 2012. *Opus Dei*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alegre, Esperanza; Albiñana, M. Luisa; Costanera, M. Elena; Labarta, M. Luisa; Micip, Concha y Pérez, M. Dolores. 2008. "Tradición Pedagógica de las religiosas de las escuelas pías (escolapias)". *Revista Pensamiento Educativo* Vol. 42, Recuperado en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/436/public/436-969-1-PB.pdf>
- Alterman, Nora y Coria, Adela. 2010. "Condiciones de escolarización y transmisión de saberes: indicios en un contexto de pobreza y crisis de gobernabilidad". *Revista Cuadernos de Educación* Nro. 8, Año 8. Córdoba: Área de Educación, CIFYH, UNC.
- Alterman, Nora y Coria, Adela. 2012. "La transmisión educativa: condiciones y tensiones en la escuela pública". *Revista Cuadernos de Educación* Nro. 10, Año 10. Córdoba: Área de Educación, CIFYH, UNC.
- Alterman, Nora y Coria, Adela. 2014. *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Ansaldi, Waldo. 1994. "Mediaciones políticas y construcción de la democracia argentina". *Revista Estudios* Nro. 3. Córdoba: CEA, UNC.
- Ansaldi, Waldo. 1997. "Una modernización provinciana: Córdoba 1880-1914". *Revista Estudios* Nro. 7/8. Córdoba: CEA, UNC.

- Ansaldi, Waldo. 2013. "Un relicto colonial en una modernización provinciana". En *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*, compilado por A. Servetto y D. Saur. Córdoba: UNC.
- Ansaldi, Waldo y Giordano, Verónica. 2012. *América Latina. La construcción de un orden*, Tomo I y II. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Aricó, José. 1988. *Tradición y modernidad en la cultura cordobesa*. Mimeo.
- Ariès, Philippe y Duby, Georges. 1992. *Historia de la vida privada*. Madrid: Editorial Taurus.
- Ayrolo, Valentina, comp. 2006. *Estudios sobre el clero iberoamericano, entre la independencia y el Estado-Nación*. Salta: Editorial de la Universidad de Salta.
- Ayrolo, Valentina. 2010. "Los deberes del Obispo Orellana. Entre la pastoral y la patria, 1810-1817". En *Catolicismo y política en Córdoba, siglos XIX y XX*, compilado por G. Vidal y J. Blanco. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Basualdo, Eduardo. 2006. "La reestructuración de la economía argentina durante las últimas décadas de la sustitución de importaciones a la valorización financiera". En *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Batallán, G. y Neufeld, M.R. 2011. *Discusiones sobre infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bateson, George. 1991. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Bau, (Padre Calasanz). 1949. *Biografía crítica de San José de Calasanz*. Madrid: Editorial Bibliográfica.
- Bauman, Zygmunt. 2004. *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt. 2007. *Miedo líquido*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Beck, Ulrich. 2006. *La sociedad del riesgo*. España: Editorial Paidós.
- Beltrán, Mariana y Falconi, Octavio. 2011. "La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social". *Propuesta Educativa* Nro. 35, Año 20, jun., Vol. 1. Buenos Aires: Flacso.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. 1972. *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Bernecker, Walter L. 2009. *España entre tradición y modernidad. Política, economía, sociedad (siglos XIX y XX)*. Madrid: Editorial Siglo XXI.



- Bernstein, Basil. 1988. *Clases, códigos y control*. Madrid: Edit. Akal Universitaria.
- Bianchi, Susana. 2010. *Historia social del mundo occidental. Del feudalismo a la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Bischoff, Efraín. 1990. *Fecunda siembra de piedad y letras*. Córdoba: Centenario del colegio de Santo Tomás de Aquino.
- Bleichmar, Silvia. 2007. *Acerca de la subjetividad*. Conferencia realizada en la Facultad de Psicología de la UNR. Recuperado en <http://seminario-rs.gc-rosario.com.ar/conf-silvia-bleichmar-30-07-2003?page=0,1>
- Bouchard, Francisca. 2004. *El Hermano Gabriel Taborín*. París: Ediciones Salvatar.
- Bourdieu, Pierre. 1974. "Avenir de classe et causalité du probable". *Revue Française de Sociologie* vol. XV. Recuperado en [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1974\\_num\\_15\\_1\\_2234](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1974_num_15_1_2234)
- Bourdieu, Pierre. 1992. *La Distinction*. París: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 1993. *La Misère du Monde*. París: Edit. Seuil.
- Bourdieu, Pierre. 1993. "Deporte y clase social". En *Materiales de Sociología del Deporte*, J.M. Brohm; P. Bourdieu; E. Dunning; J. Hargreaves; T. Todd y K. Young. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Bourdieu, Pierre. 1996. *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. 1999. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Editorial Akal.
- Bourdieu, Pierre. 2007. *Campo del poder y reproducción social*. Traducción y compilación a cargo de Alicia Gutiérrez. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Bourdieu, Pierre. 2007. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. 2008. *Homo Academicus*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. 2009. *La eficacia simbólica: religión y política*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Bourdieu, Pierre y De Saint Martin, M. 1987. "Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir". *Actes de la recherche en sciences sociales* Nro. 69. Paris: EHSS.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. 1996. *La reproducción*. México: Ediciones Fontamara.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. 2009. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Löic. 2005. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Braudel, Fernand. 1968. *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carranza, Alicia. 2003. "Política y reforma educativa: los sentidos posibles de los cambios". *La Educación Hoy. Una incertidumbre estructural*. Córdoba, V Congreso Nacional de Educación, III Internacional.
- Carranza, Alicia. 2008. "Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolares". *Revista Cuadernos de Educación* Año VI, Nro. 6, julio. Córdoba: CIFYH, FFyH, UNC.
- Carranza, A.; Kravetz, S.; Pacheco, M.; Castro, A.; Abratte, J.P. y López, V. 2006. "Descentralización y relocalización de la centralidad en las políticas educativas. Algunos casos provinciales". *Revista Cuadernos de Educación* Año IV, Nro. 4, noviembre. Córdoba: CIFYH, FFyH, UNC.
- Castell, Robert. 1997. *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Castell, Robert. 2011. *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Castro, Marcela. 2008. "La formación en valores en los grupos Scout. Un análisis socioeducativo desde su experiencia pedagógica". Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC.
- Cavarozzi, Marcelo. 2011. "El peronismo kirchnerista... el peronismo de siempre". *Revista Estudios* Nro. 26, julio-diciembre. Córdoba: CEA, UNC.
- Champagne, Patrick; Pinto, Louis y Sapiro, Gisèle, dirs. 2007. *Pierre Bourdieu sociólogo*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Cipriani, Roberto. 2011. *Manual de Sociología de la Religión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Crespo, Horacio. 1994. "Por una revaloración de la obra del Deán Gregorio Funes". *Revista Estudios* Nro. 3. Córdoba: CEA, UNC.

- Cueva, Dionisio (Padre Sch). 1973. *Calasanz. Mensaje espiritual y pedagógico*. Madrid: ICCE.
- De Certeau, Michel. 2000. *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Saint Martin, Monique. 1985. "Les stratégies matrimoniales dans l'aristocratie". *Actes de la recherche en sciences sociales* Nro. 59. París: EHSS.
- De Saint Martin, Monique. 1993. *L'espace de la noblesse*. Paris: Métailié.
- De Saint Martin, Monique. 2010. "Las posiciones de los actores en el espacio social y los procesos de conversión, reconversión y deconversión". Entrevista realizada por Mónica Maldonado. *Revista Cuadernos de Educación* Año 8. Nro. 8. Córdoba, Área de Educación, CIFYH, UNC.
- De Saint Martin, M. y Dinu Gheorghiu, M. 2010. *Education et frontières sociales. Un grand bricolage*. Paris: Michalon.
- Deleuze, Gilles. 1999. "Post scriptum sobre las sociedades del control". *Conversaciones*. Valencia: Pre.textos. Recuperado en [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T10\\_Docu1\\_Conversaciones\\_Deleuze.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T10_Docu1_Conversaciones_Deleuze.pdf)
- Di Stefano, Roberto y Zanatta Loris. 2009. *Historia de la Iglesia argentina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Dubet, Francisco y Martuccelli, Danilo. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Durkheim, Emile. 1976. *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Durkheim, Emile. 1992. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Durkheim, Emile. 1997. *La educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Durkheim, Emile. 2008. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Durkheim, Emile y Mauss, Marcel. 1996. "Sobre algunas formas primitivas de clasificación. Contribución al estudio de las representaciones colectivas". En *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de la sociología positiva*, E. Durkheim. Barcelona: Editorial Ariel.
- Elías, Norbert. 1987. *El proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, Norbert. 1989. *Sobre el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, Norbert. 1990. *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Ediciones Península.

- Elías, Norbert. 1991. *Mozart, sociología de un genio*. Barcelona: Ediciones Península.
- Elías, Norbert. 1995. *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Elías, Norbert. 1998. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Caracas: Grupo Editorial Norma.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie. 1985. "Escuelas y clases subalternas". En *Educación y clases populares en América Latina*, compilado por M. Ibarrola y E. Rockwell. México: Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).
- Fabris, Mariano. 2011. *Iglesia y democracia. Avatares de la jerarquía católica en la Argentina post autoritaria (1983-1989)*. Rosario: Ediciones Prohistoria.
- Falconi, Octavio. 2004. "Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?". *Kairós, Revista de Temas Sociales* Año 8, Nro. 14, octubre. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado en <http://www.revistakairos.org>
- Falconi, Octavio. 2004. "Escribir para dialogar: la construcción de un espacio público entre estudiantes de nivel medio". *Revista Cuadernos de Antropología Social* Nro. 19. Buenos Aires, FFyL, UBA. Recuperado en [www.scielo.org.ar](http://www.scielo.org.ar)
- Foucault, Michel. 1979. *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, Michel. 2000. *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. 2002. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, Michel. 2009. *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, Sigmund. 1930. *El malestar de la cultura*. Recuperado en <http://espanol.free-ebooks.net/ebook/El-malestar-en-la-cultura/pdf/view>
- Fuentes, Sebastián. 2012. "Los jóvenes y la "guita": tensiones en torno a la profesionalización del rugby masculino en Buenos Aires". *Revista Esporte y Sociedade* Año 7, Nro. 20. Recuperado en <http://www.uff.br/esportesociedade/pdf/es2002.pdf>
- Gambina, Julio. 2011. "Aspectos estructurales y coyunturales de la crisis". *Revista Hoy la Universidad* Año 3, Nro. 7. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Garay, Lucía. 2000. *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba: Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- García Salord, Susana. 1998. *Estrategias de reproducción social: una aproximación socio antropológica*. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC. Mimeo.

- García Salord, Susana. 2000. *¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- García Salord, Susana y Vanella, Liliana. 1992. *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI.
- Geertz, Clifford. 1995. *La interpretación de las culturas*. México: Editorial Gedisa.
- Gessaghi, Victoria. 2011. "Trayectorias educativas y "clase alta": etnografía de una relación". Tesis de Doctorado en Antropología Social, FFyL, UBA. Buenos Aires.
- Gessaghi, Victoria. 2012. "La 'clase alta' en la encrucijada: 'heredar la vajilla de San Martín' o 'hacerse profesionales'". En *Formación de las elites*, compilado por Ziegler y Gessaghi. Buenos Aires: Manantial, Flacso.
- Giner Guerri, Severino (Padre escolapiano). 1985. *San José de Calasanz*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Giroux, Henry y Flexha, Ramón. 1992. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona Editorial El Roure.
- Goffman, Erving. 1970. *Rituales de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, Erving. 1991. *Los momentos y sus hombres*. Buenos Aires: Paidós.
- Goffman, Erving. 1994. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gordillo, Mónica. 2011. "Las temporalidades del 2001". *Revista Estudios* Nro. 26, julio-diciembre. Córdoba: CEA-UNC.
- Grimson, Alejandro. 2007. *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gutiérrez, Gonzalo et al. 2013. *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013)*. Córdoba: UEPC.
- Gutiérrez, Gonzalo et al. 2014. *El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013*. Córdoba: UEPC.
- Halperin Donghi, Tulio. 1994. *Historia contemporánea de América Latina*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Heller, Agnes. 1987. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Península.
- Hertz, Robert. 1990. *La muerte y la mano derecha*. Madrid: Alianza Editorial.

- Hunter, Ian. 1998. *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Jalil, Ana. 2008. "El debate creacionismo-evolución en profesores de biología y al interior de las clases de una escuela confesional". Tesis de Maestría. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Julia, Dominique. 2001. "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de Educação*, Janeiro, Nro. 1. Recuperado en [http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122509/mod\\_resource/content/0/Leituras/Dominique\\_Julia.pdf](http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122509/mod_resource/content/0/Leituras/Dominique_Julia.pdf)
- Kessler, Gabriel. 2002. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO.
- Kessler, Gabriel. 2004. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kessler, Gabriel. 2009. *El sentimiento de inseguridad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Kravetz, Silvia. 2004. "Contexto y texto de la Reforma Educativa en Córdoba". Tesis de Maestría. CEA, UNC.
- Kravetz, Silvia. 2008. "La evaluación educativa en los estratos intermedios. ¿Una ficción o un proceso invisible?". *Revista Cuadernos de Educación* Año VI, Nro. 6, julio. Córdoba: CIFYH, FFyH, UNC.
- Kristeva, Julia. 2009. *Esa increíble necesidad de creer. Un punto de vista laico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lahire, Bernard. 2006. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Lahire, Bernard. 2008. "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples". En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*, editado por M. Isabel Jociles y Adela Franzé. Madrid: Editorial Trotta.
- Landesmann, Monique; Hickman, Hortensia y Parra, Gustavo. 2009. *Memorias e identidades institucionales*. UNAM, México: Juan Pablos Editor.
- Levinson, Bradley. 2002. *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. México: Santillana.
- Lévi Strauss, Claude. 1949. "La eficacia simbólica". En *Antropología estructural*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Macíp, Concepción (Madre Vicaria General Schp). 2008. *Espiritualidad de la Madre Paula Montal*. Recuperado en [www.escolapias.org](http://www.escolapias.org).
- Maldonado, Mónica. 2000. *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque socioantropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maldonado, Mónica; Mercado, Roxana; Servetto, Silvia y Uanini, Mónica. 2011. "La socialidad en la experiencia escolar de los alumnos adolescentes". En *Discusiones sobre infancia y adolescencia*, G. Batallán y M.R. Neufeld. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Maldonado, Mónica; Molina, Guadalupe y Servetto, Silvia. 2013. "Experiencias de escolaridad, prácticas y contextos sociohistóricos". Exposición presentada en la I Reunión científica *La investigación sobre Educación Secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires, Flasco.
- Maldonado, Mónica y Servetto, Silvia. 2009. "Contingencias y desencuentros: una protesta de estudiantes secundarios". *Revista AVA* Nro. 14, julio. Misiones. Programa de Posgrado en Antropología Social de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.
- Maldonado, Mónica y Uanini, Mónica. 2005. "Mandatos, tensiones y desencuentros. Notas para el debate sobre la escuela media". En *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*, E. Achilli et al. Rosario: CEACU, Laborde Editor.
- Malimacci, Fortunato. 2006. *La dictadura argentina: terrorismo de Estado e imaginario de muerte*. Mimeo.
- Malimacci, Fortunato. 2008. *Religión y política: Perspectivas desde América Latina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Malimacci, Fortunato. 2008. "Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina". En *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*, coordinado por Roberto Blancarte. México: El colegio de México.
- Malimacci, Fortunato. 2012. "Política y catolicismo en el Gobierno del Dr. Kirchner: recomposición y disputa del poder simbólico". *Religión, política y cultura en América Latina. Nuevas miradas*, editado por Cristian Parker. Chile: Universidad de Santiago de Chile/Instituto de Estudios Avanzados.
- Malinowski, Bronislaw. 1986. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Tomo I y II. Barcelona: Planeta-Agostini.

- Margulis, Mario y Belvedere, Carlos. 1999. "La 'racialización' de las relaciones de clase en Buenos Aires: Genealogía de la discriminación". En *La segregación negada*, M. Margulis et al. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martínez Paz, Fernando. 1986. *El Sistema Educativo Nacional. Formación, desarrollo, crisis*. Córdoba: Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Mauro, Diego. 2009. "Catolicismo, educación y política. La enseñanza religiosa entre la curia diocesana y las orientaciones educativas del estado provincial. Santa Fe, 1915-1937". *Revista Estudios Sociales* Año XIX, primer semestre. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Marx, Karl. 1982. *Introducción general a la crítica de la economía política/1857*. Traducción José Aricó. México: Editorial Siglo XXI.
- Menéndez, Eduardo. 2010. *La parte negada de la cultura*. Rosario: Prohistoria ediciones.
- Minujín, Alfredo y Kessler, Gabriel. 1995. *La nueva pobreza en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Molina, Guadalupe. 2012. "Género y sexualidades en la experiencia de estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas". Tesis de doctorado. FFyH, UNC.
- Molina, Guadalupe. 2013. *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Córdoba: Miño y Dávila Editores.
- Morello, Gustavo. 2003. *Cristianismo y revolución*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Morello, Gustavo. 2004. "20 años de democracia: Teología y praxis socio-política de la Iglesia en Córdoba. 1983-2003". *Revista Studia Politicæ* Nro. 02, verano del 2004. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Morello, Gustavo. 2005. "El catolicismo latinoamericano y la crisis de la modernidad occidental". *Revista Temas* Nro. 54. Cuba.
- Morello, Gustavo. 2014. *Dónde estaba Dios. Católicos y terrorismo de Estado en la Argentina de los setentas*. Buenos Aires: Vergara Editor.
- Moscatelli, Ettore. 1984. *Gabriel, amigo de Dios. Hermanos de la Sagrada Familia*. Tandil: Buenos Aires.
- Murmis, Miguel. 1993. *Cuesta abajo. Los nuevos pobres. Efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Losada/UNICEF.



- Negri, Antonio. 2011. *Spinoza y nosotros*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel, comps. 1999. *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Neufeld, María Rosa; Sinisi, Liliana y Thisted Jens Ariel, comps. 2010. *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Noel, Gabriel. 2009. *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de San Martín.
- Novaro, Marcos. 2010. *Historia de la Argentina. 1955-2010*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Nuñez, Pedro. 2006. "Cooltura política. Apuntes para pensar las ideas políticas de los jóvenes en la escuela media". *Revista de Investigación Educativa* Vol. 11, Nro. 29. México: COMIE.
- Odgers Ortiz, Olga. 2011. *Pluralización religiosa de América Latina*. México: El Colegio de la Frontera Norte y CIESAS.
- Ortega, Facundo. 1996. *Los desertores del futuro*. Córdoba: CEA, UNC.
- Ortega, Facundo, Comp. 2011. *Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Palermo, Vicente y Novaro, Marcos. 1996. *Política y poder en el gobierno de Menem*. Buenos Aires: Editorial Grupo Norma.
- Parsons, Talcott. 1970. *Apuntes sobre la teoría de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Paulín, Horacio. 2011. "Escenarios escolares y condiciones juveniles: reflexiones para abordar la oportunidad intergeneracional". En *Jóvenes, derechos y ciudadanía en la escuela*, compilado por G. Rotondi. Córdoba: Editorial Espartaco Córdoba.
- Paulín, Horacio y Tomasini, Marina, coords. 2008. *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Centro de Publicaciones de la FFyH.
- Paulín, Horacio y Tomasini, Marina, coords. 2014. *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Pavcovich, Paula. 2007. "Iglesia y Estado: una competencia simbólica por la definición de lo público". Ponencia presentada en las *V Jornadas de Estudios Sociales*. Villa María. Instituto Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María.

- Pellistrandi, Benoît, ed. 2004. *L'histoire religieuse en France et en Espagne* (Casa de Velázquez). Volumen Nro. 87. España. Recuperado en <http://books.google.com.ar>
- Pinto, Louis. 2007. "Pierre Bourdieu y la filosofía. A propósito de las *meditaciones pascalianas*". En *Pierre Bourdieu Sociólogo*, dirigido por P. Champagne, L. Pintos y G. Sapiro. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Puiggrós, Adriana, dir. 1997. "La educación en las provincias (1945-1985)". En *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo VII. Buenos Aires: Ediciones Galerna.
- Puiggrós, Adriana, dir. 2001. "La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)". En *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo IV. Buenos Aires: Ediciones Galerna.
- Puiggrós, Adriana. 2006. *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Ediciones Galerna.
- Punta, Inés. 2000. "La sociedad cordobesa en 1750 y 1810. Cambios y permanencias". *Revista Estudios* Nro. 13. Córdoba: CEA, UNC.
- Reguillo, Rosana. 2000. "La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas". En *Ciudadanías del miedo*, compilado por S. Rotker. Caracas: Rutgers-Nueva Sociedad.
- Rinesi, Eduardo. 2011. "Notas para una caracterización del kirchnerismo". *Revista Debates y Combates* Nro. 1. Buenos Aires.
- Rivas, Axel. 2004. *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Rockwell, Elsie, coord. 1995. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie. 1996. "La dinámica cultural en la escuela". En *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, editado por Álvarez y Del Río. Madrid.
- Rockwell, Elsie. 2007. "Huellas del pasado en las culturas escolares". *Revista de Antropología Social*. Recuperado en [www.revistas.ucm.es](http://www.revistas.ucm.es)
- Rodríguez, Laura Graciela. 2010. "El periódico del CONSUDEC y la política educativa de la última dictadura". Ponencia presentada al *III Simposio Internacional sobre Religiosidad, Cultura y Poder*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Rodríguez, Laura Graciela. 2011. "La influencia católica en la educación. El caso del Ministro Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981)". *Revista Estudios* Nro. 25. Córdoba: CEA.

- Rodríguez, Laura. 2013. "Los católicos y la educación en el tercer peronismo (1973-1976)". *Revista Historia de la Educación, Anuario*, Vol. 14, Nro. 2.  
<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/issue/view/213>
- Roitenburd, Silvia. 1997. "Entre Córdoba y la Nación: una identidad excluyente para el control de las transgresiones". En *La educación en las provincias (1945-1985). Historia de la educación en la Argentina*. Tomo VII, dirigido por A. Puiggrós. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Roitenburd, Silvia. 1998. "Nacionalismo católico cordobés. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo (1862-1943)". Tesis de Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Roitenburd, Silvia. 2000. *Nacionalismo Católico. Córdoba (1862-1943) Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Roitenburd, Silvia. 2001. "Educación y control social. El Nacionalismo Católico Cordobés (1862-1944)". En *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945). Historia de la Educación Argentina*. Tomo IV, compilado por A. Puiggrós. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Roitenburd, Silvia y Abratte, Juan Pablo. 2010. *Historia de la educación en la Argentina*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Rossi, Pietro. 1958. "Introducción". En *Ensayos sobre metodología sociológica*, Max Weber. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Rotker, Susana, ed. 2000. *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Rutgers-Nueva Sociedad.
- Saiz, Carolina y Maldonado, Mónica. 2010. "Mediatizaciones y procesos de escolarización: acerca del desinterés que presentan hoy los alumnos de la escuela secundaria". *Revista Cuadernos de Educación*. Córdoba: FFyH-UNC.
- Sántha György. 1984. *San José de Calasanz. Obra pedagógica*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Sarmiento, Domingo. 2011. *Facundo o Civilización y barbarie*. Buenos Aires: Publicaciones del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Sassen, Saskia. 2007. *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- Saucedo, Claudia. 2006. "Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición de jóvenes en la escuela". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol 11, Nº 29, abril-junio. México.
- Sennet, Richard. 2007. "La ciudad abierta". *Revista Otra Parte* Nro. 11, otoño. Buenos Aires. Recuperado en <http://www.revistaotraparte.com/secciones/pensamiento-urbano>

- Servetto, Alicia. 1998. *De la Córdoba combativa a la Córdoba militarizada 1973-1976*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Servetto, Silvia. 2005. "Cambiar de escuelas, profesores, compañeros. Estudiantes en tránsito en la escuela media". En *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*, E. Achilli, et al. Rosario: Laborde Editor.
- Servetto, Silvia. 2008. "Jóvenes, cambios de escuelas y procesos de identificación. Reflexiones teóricas sobre la constitución de identidad". *Cuadernos de Educación*, Año VI, Nro. 6. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Servetto, Silvia. 2010. "El valor del tiempo en la escolarización de las y los adolescentes de sectores medios y medios altos de la ciudad de Córdoba". En *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa*, E. Achilli, et al. Rosario: Laborde Editor.
- Servetto, Silvia. 2010. "Tiempo, escuelas católicas y lazos sociales". Ponencia presentada en el *III Simposio Internacional sobre Religiosidad, Cultura y Poder* organizado por el Grupo de Estudios sobre Religiosidad y Evangelización (GERE) del Instituto de Historia Argentina y Americana de la FFyL de la UBA. Buenos Aires.
- Servetto, Silvia. 2010. "Procesos de socialización en las escuelas católicas de Córdoba". Trabajo presentado en el *1er Seminario Taller de Antropología y Educación: "La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, Prácticas y Regulaciones Políticas"* organizado por el Área de Educación del CIFYH de la FFyH, UNC. Huerta Grande, Córdoba.
- Servetto, Silvia. 2011. "Legados pastorales y lógicas mercantiles en las escuelas católicas: disputas y tensiones". Ponencia presentada en las *VII Jornadas de Investigación Educativa "Encrucijadas de la Educación: saberes, diversidad y desigualdad"* organizado por el Área de Educación del CIFYH de la FFyH de la UNC. Casa Serrana, Córdoba.
- Servetto, Silvia. 2012. "Con otros, el tiempo es diferente: escuela y experiencia colectiva del tiempo". Ponencia presentada en el *2do Seminario Taller de Antropología de la Educación: Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y Desafíos Actuales*. Rosario.
- Servetto, Silvia. 2013. "Socialización y escolarización de adolescentes de clase media en contextos urbanos. Apuntes para pensar las "relaciones" entre sectores de clase". Exposición presentada en la *2º Reunión Internacional sobre formación de las elites: Enfoques y avances de la investigación en el estudio relacional de las desigualdades*. Buenos Aires: Flacso.
- Servetto, Silvia. 2013. "La fuerza del pasado, la incertidumbre del presente: pensamientos religiosos actuales de alumnas adolescentes de la ciudad de Córdoba". Ponencia presentada en la *X Reunión de Antropología del Mercosur (RAM)*, Córdoba.

- Simmel, Georges. 1927. "Sociología. Estudios sobre las formas de socialización". *Revista de Occidente*, Tomo VI. Madrid.
- Smuckler, Héctor, comp. 2006. *Miedos y memorias en las sociedades contemporáneas*. Córdoba: Comunic-Arte.
- Sorj, Bernardo y Martuccelli, Danilo. 2008. *El desafío latinoamericano. Cohesión social y democracia*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Svampa, Maristella. 2001. *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Svampa, Maristella. 2005. *La sociedad excluyente*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Svampa, Maristella. 2008. *Cambio de época*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Tatián, Diego. 2001. *La cautela del salvaje. Pasiones y política en Spinoza*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Tcach, César. 2008. "Prólogo al siglo XX cordobés". *Revista Hoy la Universidad*, Nro. 40, junio. Córdoba.
- Tecco, Claudio. 1999. "Periurbanización y metropolización, desafíos y cuestiones críticas en el área metropolitana Córdoba". IIFAP. UNC. Recuperado en <http://www.iifap.unc.edu.ar/imagenes/revistas/12/periurbanizacion.pdf>
- Tecco, Claudio. 2006. "Dime dónde vives y te diré quién eres. Aportes para la discusión sobre segregación socioeconómica residencial e intervenciones públicas". Departamento de Geografía, FFyH, UNC. Recuperado en <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/teccodimedondevives.pdf>
- Tecco, Claudio y Valdez, Estela. 2006. "Segregación residencial socioeconómica e intervenciones para contrarrestar sus efectos negativos. Reflexiones a partir de un estudio en la ciudad de Córdoba, Argentina". *Cuadernos de Geografía* Nro. 15. Bogotá, Colombia. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4014164>
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio. 2001. *La Reforma Educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado en <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%20educativa%20final.pdf>
- Tiramonti, Guillermina. 2001. "Los imperativos de las políticas educativas de los '90". En *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Temas. Buenos Aires: FLACSO.

- Tiramonti, Guillermina. 2004. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Tiramonti, Guillermina. 2005. "La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90". *Revista Pro-Posições*, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. Brasil.
- Tiramonti, Guillermina. 2010. "Tendencias actuales en las políticas educativas de la región". *Revista Propuestas Educativa* 34, Año 19, nov. Buenos Aires: Flacso.
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra. 2008. *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Todorov, Tzvetan. 1998. *La conquista de América. El problema del otro*. México: Editorial Siglo XXI.
- Touris, Claudia y Ceva, Mariela, comps. 2012. *Los avatares de la "nación católica": cambios y permanencias en el campo religioso de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Tuñón de Lara, Manuel. 2000. *La España del siglo XIX*. Volumen I. Madrid: Biblioteca de Ensayo.
- Urquiza, Fernando. 2006. "Las transformaciones de la Iglesia argentina: del Concilio Vaticano II a la recuperación democrática". *Cartapacio de Derecho*, volumen 11. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado en <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/ctp/article/view/950>
- Vagliente, Pablo. 2010. "Un liberalismo negociador con el clericalismo: revisando el asocianismo católico en Córdoba, 1891-1912". En *Catolicismo y política en Córdoba, siglos XIX y XX*, G. Vidal y J. Blanco. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Valdéz, Estela. 1999. "La ciudad dual y los nuevos fragmentos urbanos: los guetos de la riqueza". *Revista Administración pública y sociedad* Nro. 12. Córdoba: IFFAP, UNC.
- Vanella, Liliana y Maldonado, Mónica, eds. 2013. *Programa de inclusión y terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT)*. Argentina: UNICEF.
- Van Zanten, Agnés. 2008. "Reflexividad y elecciones de la escuela por los padres de la clase media en Francia". En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*, M. I. Jociles y A. Franzé. Madrid: Editorial Trotta.
- Varela, Julia. 1995. "Categorías espacio-temporales". En *Escuela, poder y subjetivación*, J. Larrosa. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Vidal, Gardenia y Blanco, Jessica, comps. 2010. *Catolicismo y política en Córdoba, siglos XIX y XX*. Córdoba: Ferreyra Editor.

- Vidal, Gardenia y Vagliente, Pablo, comps. 2002. *Por la señal de la cruz. Estudios sobre Iglesia católica y sociedad en Córdoba. Siglos XVII-XX*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Viñao Frago, Antonio. 2008. "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación". En *História da Educação*, v. 12, n. 25, p. 9-54, Maio/Ago. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas. Recuperado en: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>
- Viñao Frago, Antonio. 2006. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.
- Walter, Jane. 2002. "Catolicismo, cultura y lealtad política: Córdoba, 1943-1955". En *Por la señal de la cruz. Estudios sobre Iglesia católica y sociedad en Córdoba, siglos XVII-XX*, G. Vidal y P. Vagliente. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Weber, Max. 1944. *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Weiss, Eduardo. 2000. "La socialización escolar". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 5, Nro. 10. México: COMIE.
- Weiss, Eduardo. 2006. "Los jóvenes como estudiantes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 11, Nro. 29. México: COMIE.
- Weiss, Eduardo et al. 2012. *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.
- Weiss, Eduardo. 2012. "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación". *Revista Perfiles Educativos* Vol. XXXIV, Nro. 135. México: IISUE-UNAM. Recuperado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n135/v34n135a9.pdf>
- West, Candace y Zimmerman, Don. 1990. "Haciendo género". En *Sexualidad, género y roles sexuales*, M. Navarro y C. Stimpson. Buenos Aires: FCE.
- Williams, Raymond. 2009. *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.
- Zafiropoulos, Markos. 2002. *Lacan y las ciencias sociales. La declinación del padre (1938-1953)*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Zanatta, Loris. 1998. "Religión, nación y derechos humanos. El caso argentino en perspectiva histórica". *Revista de Ciencias Sociales* 7/8. Universidad Nacional de Quilmes.
- Zanca, José. 2012. "La "nación católica" en perspectiva. El humanismo cristiano y la secularización interna del catolicismo argentino". En *Los avatares de la "nación católica": cambios y permanencias en el campo religioso de la Argentina contemporánea*, C. Touris y M. Ceva. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Ziegler, Sandra y Gessaghi, Victoria, comps. 2012. *Formación de las elites. Investigaciones en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Editorial Manantial, Flacso.