



**Universidad Nacional
de General Sarmiento**

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
Acreditación de la Coneau (Resolución 320/04)

Tesis para obtener el grado de
Doctor en Ciencias Sociales

POLÍTICA Y PODER EN LA ESCUELA MEDIA
La socialización política juvenil en el espacio escolar

Alumno: Pedro Nuñez
Directora: Inés Dussel
Co-director: Gabriel Kessler

Febrero, 2010



FORMULARIO "E" TESIS DE POSGRADO

Este formulario debe figurar con todos los datos completos a continuación de la portada del trabajo de Tesis. El ejemplar en papel que se entregue a la UByD debe estar firmado por las autoridades UNGS correspondientes.

Niveles de acceso al documento autorizados por el autor

El autor de la tesis puede elegir entre las siguientes posibilidades para autorizar a la UNGS a difundir el contenido de la tesis:

- a) Liberar el contenido de la tesis para acceso público.
 - b) Liberar el contenido de la tesis solamente a la comunidad universitaria de la UNGS:
 - c) Retener el contenido de la tesis por motivos de patentes, publicación y/o derechos de autor por un lapso de cinco años.
- Opción C**

a. Título completo del trabajo de Tesis:

Política y poder en la Escuela Media. La socialización política juvenil en el espacio escolar

b. Presentado por (Apellido/s y Nombres completos del autor):

Nuñez, Pedro Fernando

c. E-mail del autor:

pedronunez74@hotmail.com

pnunez@flacso.org.ar

d. Estudiante del Posgrado (consignar el nombre completo del Posgrado):

Doctorado en Ciencias Sociales

e. Institución o Instituciones que dictaron el Posgrado (consignar los nombres desarrollados y completos):

Universidad Nacional de General Sarmiento

Instituto de Desarrollo Económico y Social

f. Para recibir el título de (consignar completo):

a) Grado académico que se obtiene:

Doctor

b) Nombre del grado académico:

Doctor en Ciencias Sociales

g. Fecha de la defensa: 10 / 06 /2010
 día mes año

h. Director de la Tesis (Apellidos y Nombres):
Dussel, Inés
Co-Director:
Kessler, Gabriel

i. Tutor de la Tesis (Apellidos y Nombres):

j. Colaboradores con el trabajo de Tesis:

k. Descripción física del trabajo de Tesis (cantidad total de páginas, imágenes, planos, videos, archivos digitales, etc.)
338 páginas

l. Alcance geográfico y/o temporal de la Tesis:
Gran La Plata (ciudad homónima, Florencio Varela y Ensenada), 2006-2009

m. Temas tratados en la Tesis (palabras claves):
Juventud – Escuela media – Socialización política

n. Resumen en español (hasta 1000 caracteres):

Política y poder en la Escuela Media. La socialización política juvenil en el espacio escolar

El objetivo de esta tesis es analizar las disposiciones, actitudes e identidades vinculadas a la política y lo político desarrolladas por los jóvenes durante el tiempo transcurrido en la escuela secundaria. El objeto de estudio son tanto las características de las seis escuelas agrupadas bajo la denominación Gran La Plata (ya que tres establecimientos se encuentran en la localidad homónima, dos en Ensenada y una en Florencio Varela) –su perfil institucional, el clima escolar, el contexto social donde se encuentran, entre otras cuestiones que hacen a la creación de condiciones para la sociabilidad política-, como las representaciones y prácticas políticas de los jóvenes en ellas; que van sedimentando su formación y actuación como ciudadanos. En definitiva, la intención es sumar algunas conjeturas sobre las intersecciones entre la desigualdad y el nivel medio de escolaridad que permitan pensar las desigualdades basadas en la clase social, pero también las geográficas, las de género, étnicas y culturales que producen los distintos tipos de comunidades escolares.

o. Resumen en portugués (hasta 1000 caracteres):

Política e poder no Ensino Médio. A socialização política dos jovens no ambiente escolar

O objetivo deste trabalho é analisar as necessidades, atitudes e identidades ligadas à política e ao político desenvolvidas pelos jovens durante o tempo

transcorrido na escola. O estudo pretende descrever as características das seis escolas agrupadas sob o nome de Gran La Plata (três localizadas na cidade de La Plata, duas em Ensenada e uma em Florencio Varela), o perfil institucional delas, o clima da escola, o contexto social, e outros elementos importantes para a criação de condições para a sociabilidade política, e analisar as representações e práticas políticas dos jovens que frequentam essas escolas, que constituem a base de sua formação e atuação como cidadãos. Por fim, a intenção é acrescentar algumas especulações sobre as interseções entre a desigualdade e o nível médio de escolaridade que permitam pensar as desigualdades baseadas na classe social, mas também na geografia, no gênero, na questão étnica e cultural, fatores que produzem diferentes tipos de comunidades escolares.

p. Resumen en inglés (hasta 1000 caracteres):

Politics and power in secondary school. Youth political socialization within the school environment

The purpose of this thesis is to address the attitudes and identities developed by young people in connection with politics and political issues in secondary schools. More specifically, the interested is to identify and understand the political configurations developed within schools. The subject of this study includes both the characteristics of the six schools grouped under the name Greater La Plata (as three institutions are located in the city of La Plata, two in Ensenada and one in Florencio Varela) –their institutional profile, school environment and the social context, among other factors that generate the conditions for political sociability-, as well as the representations and political practices of young people that are part of such schools, which contribute to their development and behavior as citizens. Ultimately, the purpose is to develop ideas regarding the convergence of inequality and secondary school education which would enable us to assess not only the inequalities arising from social class, but also those based on geography, gender, ethnicity and cultural factors which produce different types of scholar communities.

q. Aprobado por (Apellidos y Nombres del Jurado):

Tiramonti, Guillermina
Frederic, Sabina
González Bombal, Inés

Firma y aclaración de la firma del Presidente del Jurado:

Firma del autor de la tesis:

RESUMEN

Este proyecto de investigación dialoga, confronta y se inscribe dentro de la “preocupación” por indagar en el espacio escolar y su impacto en la socialización política juvenil. El objetivo de esta tesis es analizar las disposiciones, actitudes e identidades vinculadas a la política y lo político desarrolladas por los jóvenes durante el tiempo transcurrido en la escuela secundaria. Más concretamente, me interesa conocer y comprender las configuraciones políticas construidas en las instituciones escolares. ¿Qué significados otorgan las personas jóvenes a su experiencia escolar? ¿Cuáles son los vínculos que construyen entre ellos y con los adultos? ¿Qué conflictos reconocen en sus escuelas? ¿Cuál es el repertorio de acciones de reclamo y qué estrategias impulsan para lograr hacer oír su voz en la institución escolar? ¿Cómo impacta el clima escolar existente en cada institución en su formación política y en sus prácticas políticas?

El objeto de estudio son tanto las características de las seis escuelas agrupadas bajo la denominación Gran La Plata (ya que tres establecimientos se encuentran en la localidad homónima, dos en Ensenada y una en Florencio Varela) –su perfil institucional, el clima escolar, el contexto social donde se encuentran, entre otras cuestiones que hacen a la creación de condiciones para la sociabilidad política-, como las representaciones y prácticas políticas de los jóvenes en ellas. El imbuirnos del clima escolar existente en cada establecimiento permite comprender de modo más preciso el contexto de interacción donde los jóvenes se vinculan con la política, los procesos y acciones cotidianas –sanciones que se aplican, funciones de los actos escolares, significados del respeto, lógicas distributivas, normas más consideradas, entre otras cuestiones- que van sedimentando su formación y actuación como ciudadanos. El estudio de las normas y de las prácticas juveniles asociadas a dichos contextos surge como una de las dimensiones empíricas que brinda algunos indicios acerca de las maneras de estructurar los vínculos entre quienes se encuentran en la escuela media, y posibilita indagar acerca de las ideas de justicia e igualdad, pero también de diferencia, disenso y conflicto que se construyen en la institución escolar. Si bien el foco de atención del proyecto es la articulación entre dichas dimensiones y la cuestión etaria, su análisis permite iluminar otros clivajes que cobran preponderancia durante la vida cotidiana en las escuelas como ejes de identificación y diferenciación como la clase, el género –en particular la indagación en torno a los procesos de producción de masculinidad y feminidad- o la nacionalidad.

El estudio de las reglas que organizan el espacio escolar, así como de las prácticas de las personas que forman parte de las instituciones -las cuales abren o cierran posibilidades sobre lo que se puede hacer- permite indagar en el impacto, diferente y desigual, en las biografías de los jóvenes, que produce el estar en la escuela como parte de la socialización política de la juventud. La sumatoria de estos momentos va sedimentando el aprendizaje y la acción política de las nuevas generaciones. En definitiva, la intención es sumar algunas conjeturas sobre las intersecciones entre la desigualdad y el nivel medio de escolaridad que permitan pensar las desigualdades basadas en la clase social, pero también las geográficas, las de género, étnicas y culturales que producen los distintos tipos de comunidades escolares. Cada comunidad educativa busca promover actitudes y disposiciones que priorizan aspectos distintos ante la “vida en común”, y, de este modo, producen experiencias escolares diferentes de acuerdo a los sectores sociales que estudian allí.

ABSTRACT

Politics and power in secondary school. Youth political socialization within the school environment

This research project creates a space for dialogue and confrontation, and is part of the “concern” over school environment and its impact on youth political socialization. The purpose of this thesis is to address the attitudes and identities developed by young people in connection with politics and political issues in secondary schools. More specifically, I am interested in identifying and understanding the political configurations developed within schools. What are the meanings attached by young people to their school experience? Which are the links forged among young people and with adults? Which conflicts do they identify in their schools? What is the spectrum of claims and which strategies do they pursue to make their *voice* heard within the school? How does the current school environment of each institution impact on their political development and their political practices?

The subject of this study includes both the characteristics of the six schools grouped under the name Greater La Plata (as three institutions are located in the city of La Plata, two in Ensenada and one in Florencio Varela) –their institutional profile, school environment and the social context, among other factors that generate the conditions for political sociability-, as well as the representations and political practices of young people that are part of such schools. Familiarizing with the school environment in each of these institutions helps us to better understand the interaction context where young people relate to politics, the day-to-day processes and actions –the sanctions imposed, the role of school functions, the meanings of respect, the distributive logic, the most respected rules, among others- which contribute to their development and behavior as citizens. The study of youth-related rules and practices associated with such contexts appears as one of the empirical dimensions which provides some evidence on how the linkages between secondary school actors are structured and allows us to investigate the ideas of justice and equality, as well as ideas of diversity, dissent and conflict within the school. Although the main focus of the project is the articulation that exists between such dimensions and age factors, the analysis illuminates other relevant aspects of every-day life in the schools, which operate as identification and differentiation parameters, such as class, gender –in particular, the research on masculinity and femininity processes- or nationality.

The study of the rules that regulate the school environment, as well as of the practices undertaken by individuals who are part of such institutions -which create or eliminate possibilities about what can be done- enables us to assess the different and uneven impact that schools have on the background of young people as part of their political socialization. The sum of these experiences gradually influences the political learning and actions of the new generations. Ultimately, the purpose is to develop ideas regarding the convergence of inequality and secondary school education which would enable us to assess not only the inequalities arising from social class, but also those based on geography, gender, ethnicity and cultural factors. Each educational community seeks to promote attitudes and behaviors which stress different aspects of “life in common” and, in this way, generate different school experiences depending on the social background of the students.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN - JUVENTUD Y ESCUELA: LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... 7

1. JÓVENES, COMUNIDADES EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS POLÍTICAS..... 7
2. LOS SENTIMIENTOS DE LOS JÓVENES EN LA ESCUELA MEDIA: SOBRE LAS DIFICULTADES DE “ASIR” UN OBJETO POCO OPERACIONALIZABLE 13
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS..... 23

PARTE I.

CAPÍTULO 1 – SEGREGACIÓN, FRAGMENTACIÓN Y NUEVAS FORMAS DE SOCIABILIDAD EDUCATIVA: MUTACIONES EN EL CONTEXTO DONDE SE APRENDE Y EJERCE LA CIUDADANÍA JUVENIL 28

1. ESCUELA SECUNDARIA Y CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA JUVENTUD: DEL ENFOQUE DE LA TRANSICIÓN A LAS CULTURAS JUVENILES, DE LOS JÓVENES A LAS JUVENTUDES..... 28
2. EL SOLAPAMIENTO DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS 38
3. LA ESCUELA HACIA FIN DEL 2000: LA SITUACIÓN EN LA JURISDICCIÓN GRAN LA PLATA 43
4. DOS O MÁS CIUDADES EN UNA: ASIMETRÍAS ENTRE EL CASCO FUNDACIONAL Y LA PERIFERIA PLATENSE 50
5. MODOS DE DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESCOLARIZADA..... 55
 - 5.1 *Fragmentación social y distribución de las plazas escolares*..... 56
 - 5.2 *La matriz tradicional de la escuela secundaria argentina frente a la masificación*..... 58

CAPÍTULO 2 – EXPERIENCIAS ESCOLARES..... 73

1. INTRODUCCIÓN..... 73
2. ESTUDIAR EN “EL CENTRO”: LA EXPERIENCIA EDUCATIVA AUTO-REFERENCIAL 75
 - 2.1 *El prestigio de ser parte* 75
 - 2.2 *La segregación escolar auto-impuesta*..... 81
3. ESTAR EN LA ESCUELA DESDE LOS LÍMITES DE LA CIUDAD 86
4. LOS SENTIDOS CONTRAPUESTOS DE IR A LA ESCUELA EN LAS LOCALIDADES DEL GRAN LA PLATA: LAS GANAS DE CONSEGUIR TRABAJO, SALIR DEL BARRIO Y OBTENER ATRIBUTOS 93
 - 4.1 *El futuro como trabajador calificado con ansias de ser profesional*..... 93
 - 4.2 *La obtención de atributos para “salir del barrio”* 100
 - 4.3 *Combinando el cuidado con la pedagogía*..... 108

CAPÍTULO 3 – LOS ACTOS ESCOLARES. PODER, AUTORIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA 122

1. PRESENTACIÓN 122
2. LOS ACTOS ESCOLARES, ¿RITUALES EN RETIRADA? 124
 - 2.1 *Sobre la persistencia de los actos escolares* 124
 - 2.2 *La escenificación de las jerarquías*..... 131
 - 2.3 *La communitas del cuidado*..... 137

2.4 <i>La persistencia de la forma “acto escolar”</i>	142
2.5 <i>Un día de invierno</i>	148
3. CONCLUSIONES: NUEVOS MODOS DE PRODUCIR EL VÍNCULO CON EL ESTADO	155

CAPÍTULO 4 – RECLAMOS, RUPTURAS, GRAFFITIS Y SILENCIOS: HACIA UNA CARTOGRAFÍA DE LAS ACCIONES POLÍTICAS JUVENILES..... 160

1. LA CARTOGRAFÍA DE LAS ACCIONES POLÍTICAS JUVENILES EN LA ESCUELA MEDIA	160
2. JÓVENES MUJERES “PARTICIPANDO”: TRASPASANDO LOS LÍMITES.....	165
2.1 <i>La ruptura intra-escolar como modo de tornarse visible fuera de la escuela</i>	165
2.2 <i>Participar en el Centro de Estudiantes: entre el azar y la identificación familiar</i>	171
2.3 <i>Transmisión generacional del dolor: la ruptura extra-escolar como soporte de la construcción política intimista</i>	176
3. DE GRAFFITIS, VAINILLAS Y RECLAMOS.....	182
4. SOBRE MEDIADORES, CENTROS DE ESTUDIANTES Y BART SIMPSON	190
4.1 <i>Modos de organización política estudiantil: del Centro de Estudiantes a los agrupamientos espontáneos</i>	190
4.2 <i>Operaciones sobre el “tiempo escolar”</i>	196
4.3 <i>Ni con la ayuda de Bart Simpson: disputas en torno al significado de la “lucha” por la conformación de un Centro de Estudiantes</i>	198

PARTE II.

CAPÍTULO 5 – CRITERIOS DE SELECCIÓN DE BIENES ESCASOS: EL CASO DE LOS PLANES DE BECAS ESTUDIANTILES..... 205

1. INTRODUCCIÓN.....	205
2. LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON LA IDEA DE LA “JUSTICIA”.....	206
3. LAS TEORÍAS DE LA JUSTICIA: DISTRIBUCIÓN DE BIENES SOCIAL Y EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN	210
4. LA JUSTICIA DISTRIBUTIVA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UN PARADIGMA EN SINTONÍA CON LOS PLANES SOCIALES DE <i>NUEVO TIPO</i>	216
5. LÓGICAS DISTRIBUTIVAS Y MATRICES POLÍTICO-CULTURALES	228

CAPÍTULO 6 – LA DISPUTA POR LAS PRERROGATIVAS DE LA CIUDADANÍA: SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN, INSULTOS Y PERCEPCIÓN DE INJUSTICIAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA 231

1. PRESENTACIÓN	232
2. SOBRE VIÑETAS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: DE MIRADAS DIVERGENTES SOBRE UN MISMO FENÓMENO.....	233
3. EL DESEO DE PERTENECER: MODOS DE ORGANIZACIÓN DE LAS DIFERENCIAS EN LA ESCUELA.....	238
4. SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS INJUSTICIAS EN LA ESCUELA.....	249
5. APRENDIENDO LOS MODOS “CORRECTOS” DE LA SEXUALIDAD: INSULTOS Y FORMAS DE RELACIÓN CON LAS PERSONAS DISCRIMINADAS.....	260
5.1 <i>Insultos en el espacio escolar</i>	260
5.2 <i>Sentimientos ante las personas humilladas</i>	269
6. CONCLUSIONES	273

CAPÍTULO 7 – LA DEMANDA Y EXIGENCIA DEL RESPETO EN LA ESCUELA SECUNDARIA..... 276

1. SOBRE LA INSOCIABLE SOCIABILIDAD: ¿POR QUÉ RESPETAR A OTROS/AS?..... 277
2. NUEVAS Y VIEJAS DESIGUALDADES: LA CENTRALIDAD DE LA DEMANDA DE *RESPETO* 279
3. EL RESPETO COMO EJE ORGANIZADOR DE LA CONVIVENCIA: EL CASO DE LOS REGLAMENTOS ESCOLARES..... 283
4. “ES EL RESPETO, ESTÚPIDO”: SOBRE EL RESPETO EN EL DÍA A DÍA ESCOLAR 289
5. DISTRIBUCIÓN/ASIGNACIÓN DE RESPETO: COMPRENSIÓN, MIEDO, ARGUMENTACIÓN Y ADMIRACIÓN.....297
6. CONCLUSIONES: APUNTES PARA REPENSAR EL RESPETO EN LA ESCUELA MEDIA..... 304

ALGUNAS CONCLUSIONES – LA EXPERIENCIA ESCOLAR JUVENIL EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE..... 307

1. LA ESCUELA PARA LOS JÓVENES..... 307
2. NI NUEVA NI VIEJA, UNA FORMA POLÍTICA PROPIA DE ESTOS TIEMPOS..... 312
3. NUEVOS EJES DE ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR JUVENIL: SOBRE LA JUSTICIA Y EL RESPETO 315
4. LO ÚLTIMO 319

ANEXO 322

BIBLIOGRAFÍA 323

Introducción

Juventud y escuela: la socialización política en la escuela secundaria como problema de investigación

1. Jóvenes, comunidades educativas y prácticas políticas

La escuela secundaria es objeto de una profunda preocupación social, como no ocurre con otra institución de la modernidad. En los diagnósticos pareciera predominar una mirada que enfatiza en la “pérdida” antes que en el surgimiento de innovaciones en su formato y en sus funciones. Mientras algunos análisis se ocuparon de destacar que estamos ante una institución con contenidos perimidos e incapacitada para formar de acuerdo a los actuales requisitos del mundo laboral, muchos otros –con amplia resonancia en los medios de comunicación- refirieron a la preocupación por la convivencia en las aulas, los niveles de violencia entre los alumnos y de ellos hacia sus profesores, y los problemas de aprendizaje, como elementos de fenómenos que “antes no pasaban”. Se señala que los alumnos no valoran su paso por ella, que la encuentran carente de sentido, *vacía*, o que no respetan a sus docentes. Las anécdotas sobre el día a día escolar que circulan por los más variados ámbitos remiten a escenas de violencia de diferente tenor, que incrementan la percepción de encontrarnos ante un desencuentro generacional que sucederá sin que podamos hacer nada para evitarlo. Estos elementos fueron útiles para construir un discurso sobre la “crisis de la educación” –que rápidamente incorporó como uno de sus pilares principales la referencia a “la crisis de la autoridad”- que es concomitante al proceso de masificación de la matrícula del nivel.

Parte de este diagnóstico fue incorporado por algunos actores educativos de diferentes maneras, lo que le otorgó innumerables matices. En el ámbito “escuela” predomina, en la voz de muchos adultos, la referencia a la propia escolarización como parámetro para “juzgar” las conductas de sus actuales alumnos. El discurso se organiza, a grandes rasgos, sobre dos trazas diametralmente opuestas. El primer tipo de remembranzas alude a una etapa idílica de la educación¹. En el otro caso, el recuerdo de un pasado percibido

¹ Una de las frases más utilizadas por quienes toman contacto con la juventud contemporánea para referirse a las conductas y actitudes juveniles es aquella que espeta en pocas palabras una distinción generacional infranqueable: “*en mi tiempo no pasaba*”. La frase remarca la preeminencia del mundo adulto para juzgar a los otros grupos etarios, establece como único modo correcto de ser joven la juventud de quien la enuncia, confirma a los años juveniles como el momento de mayor trascendencia –como si su

como “traumático”, como un momento doloroso, combina la envidia y el resentimiento –cuando no el afán de revancha-, sentimientos que son útiles para establecer una diferenciación moral inter-generacional que implícitamente remarca “nosotros no éramos así”.

Sin embargo, estas preocupaciones distan de ser novedosas. François Dubet (2004) señaló para el caso francés la generalización de un sentimiento de crisis que engendra una sensación de nostalgia por la escuela del pasado, olvidando paulatinamente sus defectos². Asimismo, en el trabajo *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar* realizado con Martuccelli dieron cuenta de los diferentes sentidos que se ponen en juego en la experiencia escolar de los nuevos ingresantes. Los autores destacaban que los nuevos liceístas estaban “en una situación paradójica” (Dubet y Martuccelli, 1998:338) ya que se trataba de la primera generación en sus familias que se comprometía en estudios secundarios largos, pero en la escuela se encontraban en los más bajo de la jerarquía, “<suben> al liceo, <bajan> en la jerarquía escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998:338), debiendo lidiar con una situación que a la vez que los incorporaba a los estudios les anticipaba un destino de baja rentabilidad. Los autores demostraron que los nuevos ingresantes oscilaban entre la adhesión a los discursos oficiales y la dependencia de los profesores y el temor a la precariedad y el desempleo, sin lograr tornar compatible la vida social y la vida escolar³.

Este proyecto de investigación dialoga, confronta y se inscribe dentro de la “preocupación” por indagar en el espacio escolar y su impacto en la socialización política juvenil. El objetivo de esta tesis es analizar las disposiciones, actitudes e

tiempo se hubiese detenido al dejar de ser joven-; pero además desresponsabiliza a la persona del momento actual, tal y como si únicamente fuera obra de los más jóvenes y no consecuencia de las relaciones intergeneracionales que se entablan. Esta mirada privilegia un análisis de la cultura juvenil que busca explicarla centripetamente, más allá del contexto de interacción en el que los jóvenes experimentan su condición juvenil.

² El autor nos recuerda que los trabajos de Bourdieu y Passeron, que denunciaron en los ’70 la complicidad del sistema escolar con la reproducción de las desigualdades sociales, han ido desapareciendo del imaginario colectivo, en beneficio de una mirada que embellece el pasado de “los buenos y viejos tiempos”.

³ Un fenómeno similar fue percibido recientemente por investigaciones en el país (Falconi, 2007; Foglino, Falconi, Lopez Molina, 2009). En efecto, los estudios destacan que muchos jóvenes que inician en sus familias el acceso al nivel secundario, o están en camino de terminarlo para convertirse en los primeros en completar la escolarización secundaria, para los docentes son extraños y extranjeros en el espacio de la “histórica” escuela media. Los autores hablan de los nuevos alumnos como “los primeros” en sus familias en acceder al nivel, quienes a la vez son conceptualizados por sus docentes como “los últimos” o los “recién llegados”, bastante alejados de sus representaciones sobre el alumno “ideal”.

identidades vinculadas a la política y lo político desarrolladas por los jóvenes durante el tiempo transcurrido en la escuela secundaria. Más concretamente, me interesa conocer y comprender las configuraciones políticas construidas en las instituciones escolares. ¿Qué significados otorgan las personas jóvenes a su experiencia escolar? ¿Cuáles son los vínculos que construyen entre ellos y con los adultos? ¿Qué conflictos reconocen en sus escuelas? ¿Cuál es el repertorio de acciones de reclamo y qué estrategias impulsan para lograr hacer oír su voz en la institución escolar? ¿Cómo impacta el clima escolar existente en cada institución en su formación política y en sus prácticas políticas?

El objeto de estudio son tanto las características de las seis escuelas agrupadas bajo la denominación Gran La Plata (ya que tres establecimientos se encuentran en la localidad homónima, dos en Ensenada y una en Florencio Varela) –su perfil institucional, el clima escolar, el contexto social donde se encuentran, entre otras cuestiones que hacen a la creación de condiciones para la sociabilidad política-, como las representaciones y prácticas políticas de los jóvenes en ellas. El análisis hace referencia a las similitudes y diferencias entre las instituciones, aunque en algunos capítulos se incorporan datos correspondientes a escuelas de otras jurisdicciones del país, a modo de contextualización para enriquecer el estudio de los procesos que ocurren en dichas localidades. El imbuirnos del clima escolar existente en cada establecimiento permite comprender de modo más preciso el contexto de interacción donde los jóvenes se vinculan con la política, los procesos y acciones cotidianas –sanciones que se aplican, funciones de los actos escolares, significados del respeto, lógicas distributivas, normas más consideradas, entre otras cuestiones- que van sedimentando su formación y actuación como ciudadanos. El estudio de las normas y de las prácticas juveniles asociadas a dichos contextos surge como una de las dimensiones empíricas que brinda algunos indicios acerca de las maneras de estructurar los vínculos entre quienes se encuentran en la escuela media, y posibilita indagar acerca de las ideas de justicia e igualdad, pero también de diferencia, disenso y conflicto (Dussel, 2005b) que se construyen en la institución escolar. Si bien el foco de atención del proyecto es la articulación entre dichas dimensiones y la cuestión etaria, su análisis permite iluminar otros clivajes que cobran preponderancia durante la vida cotidiana en las escuelas como ejes de identificación y diferenciación como la clase, el género –en particular la indagación en torno a los procesos de producción de masculinidad y feminidad- o la nacionalidad.

En muchos casos las escuelas producen desigualdades que se encuentran *naturalizadas* por los diferentes actores y se expresan en prácticas que por repetidas resultan familiares. El estudio de las reglas que organizan el espacio escolar, así como de las prácticas de las personas que forman parte de las instituciones -las cuales abren o cierran posibilidades sobre lo que se puede hacer- permite indagar en el impacto, diferente y desigual, que produce en las biografías de los jóvenes el estar en la escuela. La sumatoria de estos momentos va sedimentando el aprendizaje y la acción política de las nuevas generaciones. En definitiva, la intención es sumar algunas conjeturas sobre las intersecciones entre la desigualdad y el nivel medio de escolaridad que permitan pensar las desigualdades basadas en la clase social, pero también las geográficas, las de género, étnicas y culturales que producen los distintos tipos de comunidades escolares.

Las conductas de las personas deben ajustarse a una cultura escolar y una gramática escolar que, en tanto conjunto de reglas que definen las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación. Como es sabido, las características que adquiere la cultura escolar dan cuenta de aquello que se habilita en la escuela y lo que no, expresadas en reglas que circunscriben las prácticas escolares y las relaciones que los actores establecen en el espacio escolar; se traducen en formas de hacer y pensar sedimentadas a lo largo del tiempo en tradiciones, regularidades y reglas de juego no cuestionadas, compartidas por sus actores y transmitidas de generación en generación (Viñao, 2002). Por su parte, la *gramática escolar* demarca los límites de lo pensable, las posibilidades de ejercicio de la voz, la naturaleza de los derechos de los sujetos y los reclamos legitimados así como las desigualdades toleradas⁴.

Sería necio de mi parte no reconocer los cuestionamientos que suscitó, y puede suscitar en los lectores, el concepto de cultura escolar, especialmente por la discusión existente

⁴ De acuerdo a Tyack y Cuban (1995) el concepto hace referencia al conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones. Según los autores, la gramática está conformada por elementos como la organización de los alumnos en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la clasificación de los saberes que se estudian y el otorgamiento de las certificaciones que sirven para validar lo que allí se aprende. Si bien estas formas tienen un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y en el espacio, estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente y resiste a buena parte de los intentos de cambio es importante, tal como destaca Inés Dussel (2003), analizar la forma cultural escuela en el marco de una experiencia nacional y local.

en la antropología acerca de la noción de cultura⁵. En la medida en la que avanzaba con el proyecto las dudas se incrementaron, ya que mi intención primaria era desentrañar las características de la cultura política vigente en cada institución, lo que me obligaba a poner en discusión dos términos sumamente complejos como los señalados (cultura política-cultura escolar). La cultura política no es un todo homogéneo sino que en toda sociedad conviven diferentes posturas y orientaciones políticas. Este conjunto de subculturas se expresan en actitudes, normas y valores diversos que se oponen entre sí, originando tradiciones políticas diferentes⁶. Lo que parecía resolverse tendía a complicarse más y más.

En cada institución las prácticas de los sujetos son producto de un proceso cuya condensación les brinda un sentido de pertenencia, que al mismo tiempo circunscribe los términos de lo que se es en la escuela y de lo que se debe ser, establece el quiénes son parte y el cómo es preciso actuar para preservar el lugar. Este conjunto de prácticas culturales configura los marcos sobre lo que es posible hablar y pensar, marcan –en palabras de Grimson- los límites en cada institución escolar de la imaginación social (Grimson, 2004). Si observamos con atención sus contornos es posible hallar algunas claves de comprensión del modo en que se organiza la comunidad educativa. Su estudio permite tornar visibles las maneras en que se estructuran las relaciones de poder y las formas en que se procesan los conflictos. Las escuelas son, en definitiva, un espacio donde las ideas y las conductas de quienes las transitan posibilitan algunas acciones, inhabilitan otras, proporcionan elementos de identificación, toleran determinadas transgresiones y regulan rígidamente otras. Sus marcos regulatorios y las prácticas habituales de autoridades y docentes, promueven determinadas pautas de acción por parte de los alumnos consideradas como *normales* inhibiendo otras por *desviadas* o *anormales*. La forma escolar es siempre una forma política (Frigerio y Diker, 2005) que

⁵ El uso del término cultura escolar así como el de cultura juvenil es problemático porque conlleva el riesgo de presentar (y que el lector pudiese interpretar) a una institución como si fuese una totalidad. Para una discusión sobre la noción de cultura ver Grimson y Semán (2005) “Presentación: la cuestión cultura”, en *Etnografías contemporáneas* Año 1, N° 1, UNSAM, Buenos Aires. pp. 11-22.

⁶ Parto de una definición básica de la cultura política entendiendo por la misma tanto la diversidad de praxis y de las instituciones políticas como las creencias, ideales, normas, y tradiciones que dan significado a la vida política (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1983). Tal como se ocupó de destacar Lechner (1987) es preciso ser consciente de lo problemático que resulta un manejo amplio y diverso del concepto de cultura política, poco operacionalizable en términos metodológicos. En este caso un riesgo considerable que afrontaba la investigación era la pretensión de hallar una “buena” o “deseable” cultura política, de acuerdo a mi punto de vista o posturas normativas.

afecta a los sujetos, a los lugares que en ella se les asigna y en los que se los distribuye (mediante o sin distribución de conocimientos y reconocimientos).

El proyecto mantiene latente desde su origen una preocupación especial por pensar la amalgama entre cultura escolar y cultura juvenil. Partimos del supuesto de que, así como la primera modifica las actitudes y expectativas de los jóvenes, la segunda produce también cambios en los modos en que las instituciones se organizan. Las nuevas generaciones inscriben su vida cotidiana en instituciones escolares que poseen formas de hacer asentadas a través de años de prácticas, pero arriban a ellas no como una tabla rasa sino portando sus historias, producto de sus diversas trayectorias. La condición juvenil asoma en las aulas y pasillos escolares con su impronta heterogénea y desigual. Entendidas como una construcción cultural las culturas juveniles son una muestra de “la interacción entre las condiciones sociales y las imágenes culturales que cada sociedad elabora en cada momento histórico sobre este grupo de edad” (Feixa, 1999:84).

En este trabajo parto de la hipótesis que las instituciones escolares son espacios de construcción de *comunidades*. En las escuelas, las mismas se conforman produciendo espacios diferentes, que podrían conformar una tipología, pero que presentan como rasgo común que todas delimitan un “nosotros” en oposición a un “ellos”, del que pretenden diferenciarse. Esto no implica sostener que en ellas prevalece el consenso sino que, precisamente porque cada institución define los contornos de su perfil, en su interior existen disputas, conflictos, exclusiones -algunas más solapadas y otras más visibles- para definir quiénes serán considerados “parte” de la comunidad resultante. Es preciso aquí recordar que la idea de “comunidad” contempla tanto las leyes, normativas y aspectos formales que anudan a los sujetos así como los aspectos emocionales. Según Weber, la pertenencia a la comunidad involucra el ámbito de las pasiones y los afectos, las tradiciones y costumbres, y puede explicarse menos mediante la discusión racional que por los sentimientos que produce⁷. Uno forma o no parte de determinada comunidad, sin poder explicar sólidamente los porqués.

⁷ En *Economía y Sociedad* Max Weber (1993) menciona a las comunidades educativas como un tipo de asociación con gestión económica accidental, es decir que la actividad extraeconómica de la asociación incluye alguna gestión económica, lo que la ubica en el mismo grupo que el Estado y las iglesias. Weber señala que “llamamos comunidad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social (...) se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes a

El ideal comunitario suele referir a un deseo de preservación, de reservorio de lo puro, a una instancia cerrada donde se comparte la pertenencia a un común. Ahora bien, las transformaciones sociales recientes otorgaron otros sentidos a la idea de *comunidad*. Es más, las mutaciones en las formas de estar con –y de evitar a- otros utilizan como una de sus justificaciones la pretensión de “preservar la comunidad”. Zigmunt Bauman se ocupó de analizar estas cuestiones para señalar que en la comunidad hay una ausencia de diferencia donde prima el sentimiento de *todos somos iguales* y la sensación que “no hay necesidad de negociar nada, ya que todos compartimos la misma opinión” (Bauman, 2002:108). La comunidad aparece así como un lugar de relaciones entre iguales que adscriben a valores similares. Esta idea demarca un “nosotros” de iguales fuertemente cohesionado, ante un “otros” que presenta valores que se oponen a los definidos por el grupo. La evocación de lo comunitario insiste así en enfatizar el deseo de cierre a presencias extrañas⁸.

Sin embargo, en su trabajo *Communitas*, Roberto Espósito (2003) muestra que no hay nada más alejado de lo que etimológicamente significa el término que la pretensión de lograr una comunidad cerrada a preservar. En su análisis destaca que la comunidad no es una propiedad, una plenitud, una posesión “amurallada dentro de sí misma y separada de su exterior” o un territorio que se debe defender sino una deuda, un deber que “une a los sujetos de la comunidad –en el sentido de *te* debo algo pero no *me* debes algo-, que hace que no sean enteramente dueños de sí mismos” (Espósito, 2003:30). Es así que más concretamente *communitas* es el conjunto de personas a las que une no una propiedad sino un deber o deuda; se hallan unidas por una falta.

Una parte de la solución comenzó a ser imaginable desde el momento en que inicié las visitas a las escuelas y pude contrastar el bagaje teórico construido a priori con la realidad cotidiana de los jóvenes en las escuelas. Desde esos primeros acercamientos comprobé que, al igual que en otros ámbitos, era posible pensar que en cada institución existía una forma local de la política, en tanto producción de una moral que servía de

constituir un todo” (Weber, 1993:33). Mientras la sociedad se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales o en unión de intereses por la misma motivación, la comunidad posee una dimensión subjetiva, que refiere a la sensibilidad de quienes la conforman.

⁸ De acuerdo al análisis de Sennett, en la actualidad “el uso de la palabra “nosotros” se ha vuelto un acto de autoprotección. El deseo de comunidad es defensivo, y a menudo se expresa como rechazo de los inmigrantes y otras personas de fuera.” (Sennett, 2004:144, 145).

materia prima para la estructuración de conflictos (Frederic, 2004). En cada institución que conocía era apreciable la existencia de un conjunto de actitudes, normas y creencias compartidas más o menos ampliamente por sus miembros, es decir un conjunto de reglas que regulaban las interacciones entre las personas. A fin de dar cuenta del impacto de la escuela en las prácticas políticas juveniles era necesario interpretar las claves desde las cuales se conformaba en ella un sustrato compartido por adultos y jóvenes, eficaz para establecer parámetros comunes y resolver las diferentes situaciones que enfrentaban diariamente. Se trataba, en definitiva, de comprender las reglas que establecían los límites y posibilidades dentro de los cuales tenía lugar la socialización política juvenil.

En cada escuela, sobre un mapa que asemeja un trazado borroso que entrelaza las normativas provinciales y las reglas que cada institución procura establecer, las generaciones se vinculan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias y/o manipuladoras (Ollier, 2005). Allí se articulan las creencias y acciones en claves generacionales (jóvenes- adultos), de género (femenino-masculino), sexuales (varones-mujeres), étnicas, religiosas y de clase; y también tienen lugar otras en base a las adscripciones identitarias juveniles. De manera que los modos “soportados”/ “aceptados” de ser alumno, pero también de ser varón joven/mujer joven entran en juego según el campo de ideas definido en determinada localidad, o también para determinada comunidad escolar.

Estas nociones brindan un mapa de significados estructurantes de una manera de aprender y vivir la política y lo político⁹, que difiere de acuerdo a las características de cada institución y de las historias y expectativas de quienes asisten a ellas. Cada comunidad educativa busca promover actitudes y disposiciones que priorizan aspectos distintos ante la “vida en común”, y, de este modo, producen experiencias escolares diferentes de acuerdo a los sectores sociales que allí estudian.

⁹ Siguiendo lo planteado por Mouffe (2005), en el análisis distingo entre “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden y “lo político” como la dimensión de antagonismo que la primera debe organizar.

2. Los sentimientos de los jóvenes en la escuela media: sobre las dificultades de “asir” un objeto poco operacionalizable

La vida cotidiana en las escuelas se compone tanto de aspectos institucionales (por ejemplo la presencia o no de un Centro de Estudiantes o de Reglamentos y Consejos de Convivencia) como de un sinnúmero de situaciones que tienen implicancias en las percepciones de las personas. Los lugares ocupados en un acto escolar, la idea de comunidad que allí se busca transmitir, las voces legitimadas y aquellas que se ven limitadas, el rol de mujeres y varones en el espacio público, los significados del respeto –en particular las lógicas de obligaciones mutuas establecidas entre los actores educativos a partir de sentirse o no respetados- la vergüenza que se busca provocar a través de una sanción, la legitimidad o validez de una norma o algún reclamo forman parte de un conjunto de acciones que tienen lugar en el día y a día escolar y contribuyen a sedimentar una manera de vincularse con la política. Por lo tanto, otro conjunto de inconvenientes que debí sortear fue el referido a cómo estudiar algunos aspectos que me proponía analizar, como el caso de los sentimientos de injusticia de las personas, sus sensaciones ante situaciones de discriminación, o el mismo interés por reconstruir las percepciones de los jóvenes acerca de los significados que atribuyen a su experiencia educativa.

Una de las imágenes más atractivas para reflejar a la escuela media es verla como el lugar donde el encuentro con los extraños es posible. En el último tiempo, algunas investigaciones dieron cuenta de la creciente necesidad explícita del afecto que muchos jóvenes señalan como condición para la construcción de relaciones entre ellos y con los adultos en el ámbito escolar (Tiramonti y equipo, 2007; Dussel, Brito y Nuñez, 2007; Gallart, 2006). Estas cuestiones remiten a la importancia de los lazos afectivos, proceso que desdibuja los límites entre lo privado y lo público y reintroduce, como componente principal del análisis, las relaciones personales que estructuran al sujeto en las sensaciones experimentadas en la escolarización media. Como lo señala Leonor Arfuch, que viene estudiando el peso de las pasiones en la vida contemporánea, “la cuestión de los afectos viene a problematizar, una vez más, la vieja distinción entre público y privado como contraposición entre lo racional y la afectivo, señalando nuevas vías interpretativas para el análisis de los fenómenos sociales: identificaciones, agrupamientos, pertenencias, memorias colectivas” (Arfuch, 2005:13).

Tan cierto como lo es el hecho que el estudio de las emociones, las percepciones o los sentimientos de injusticia son conceptos poco operacionalizables –casi inaprensibles– también lo es que un conjunto de trabajos ha explorado en estas cuestiones. En su estudio sobre los afectos magisteriales, Ana Abramowski (2009) señala que así como éstos fueron en un tiempo considerados en términos negativos y positivos y, por lo tanto, confinados al mundo privado, posteriormente es posible constatar el paso a la esfera pública para ser expuestos y exhibidos. Asimismo, la autora retoma el trabajo de Illouz para realizar un recorrido por algunas referencias desde la filosofía, la economía, la psicología, el feminismo y los medios de comunicación para así demostrar que si bien no hay una teoría desarrollada de las emociones existen numerosas referencias a éstas en dichos estudios. De acuerdo a Illouz (2007), existen varios trabajos sociológicos canónicos –como el de Weber sobre la ética protestante, el concepto de alienación de Marx, el de Simmel sobre las metrópolis y la sociabilidad o la cuestión de la solidaridad en Durkheim– que pueden también ser leídos como un abordaje a la modernidad en términos “emocionales”.

El estudio de las emociones se convirtió en una vía de indagación innovadora para dar cuenta de las transformaciones sociales recientes. Gabriel Kessler (2009) ha argumentado acerca de la importancia de analizar el entramado de representaciones, discursos, emociones y acciones que suele caracterizarse como “sentimiento de inseguridad”. El autor apela a distintas tradiciones que desde la sociología, la filosofía o la antropología indagaron en emociones como el miedo y el temor para elucidar el sentido del sentimiento de inseguridad que se cristalizó en el espacio público en los últimos años, pero intentando encontrar explicaciones en base al hecho de haber sido o no víctima, a las percepciones de proximidad y distanciamiento de los fenómenos, a los relatos y lugares del país donde se cristalizan así como en relación a las variables de clase social, sexo o edad. Kessler recupera la lectura de Espósito a propósito del miedo en Hobbes y también rastrea el interés de investigadores de distintas latitudes en algunas emociones, como lo es caso del respeto en Sennett (2003), de amplia difusión en nuestro país, o sobre cuestiones como la confianza¹⁰.

¹⁰ Véase el capítulo “Temor, razón y emoción” de su libro *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito* (Kessler, 2009).

A lo largo de la tesis sostendré parte de las argumentaciones en estos estudios así como en trabajos que, si bien fueron realizados desde diferentes perspectivas teóricas y con intereses variados, también analizan estas temáticas. Entre otros, es posible señalar aquí el estudio de Stanley Cohen (2005), quien hace hincapié en emociones como la vergüenza o la culpa, utilizadas por las personas para justificar la indiferencia ante el sufrimiento de otros y también por las organizaciones de ayuda humanitaria para despertar la empatía y lograr donaciones para sus causas, el trabajo de Erica Mc William sobre los placeres pedagógicos (Mc William, 1999), la idea del atrevimiento como motor de la política que se halla presente en Arendt (2005), los esfuerzos de Dubet (2006) por comprender las injusticias sociales considerando las desigualdades que los individuos tienen por injustas, el respeto en Sennett (2003) o el análisis de Todorov (2008) cuando examina en autores tan disímiles como Kant, Rousseau y Adam Smith su concepción de las personas y el descubrimiento de un axioma fundamental: la necesidad de los “otros”.

En los estudios del ámbito de la educación encontramos que la cuestión de las emociones se orienta en dos direcciones. De un lado, la preocupación por el ingreso de los miedos en la escuela, a la par del estudio de las violencias, y de abordajes que se preguntan por la justicia y la confianza como conceptos útiles para caracterizar a una escuela como “segura” (Kaplan, 2009)¹¹. Por otro lado, estudios que indagan más bien en la creciente tensión entre amor y pedagogía (Dussel, 2006a; Abramowski, 2009) o en la sociabilidad estudiantil en la universidad pública, como los trabajos de Sandra Carli (2006) y Rafael Blanco (2004)¹².

En el primer caso, existen investigaciones que exploraron si existían sentimientos de malestar o temor al ir a la escuela. Los resultados son variados, pero en todos los casos contribuyen a consolidar un área de investigación que hasta entonces se encontraba menos explorada. Algunos trabajos, como la ya mencionada investigación del equipo de Carina Kaplan (2009), indagaron en el análisis de las violencias, incorporando las expectativas, emociones y sentidos que jóvenes y adultos asignan a la escolarización.

¹¹ En el libro compilado por Carina Kaplan (2009) con los resultados de la investigación que coordinó se encuentran trabajos sobre los miedos escolares -Sebastián García- o la justicia y la confianza -Agustina Mutchinick-.

¹² En esta línea cabe mencionar a los artículos compilados por Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2006) en el libro *Educación: figuras y afectos del amor*.

Asimismo, en el estudio que realizamos con Inés Dussel y Andrea Brito (2007), la gran mayoría de los encuestados no manifestó sentir miedo al ir a la escuela aunque sí hallamos diferencias cuando se les preguntaba a qué le tenían miedo¹³. Por su parte, Estanislao Antelo (2007) propuso una interesante reflexión, a través de la lectura de algunas obras de Coetzee, Houellebecq y Kureishi que tratan el tema de los miedos escolares, para reflexionar sobre la alarma ante la inseguridad en las escuelas. En ese mismo trabajo, nos recuerda que las experiencias escolares de muchas personas distan de poder ser caracterizadas como placenteras. Según sus palabras: “cualquier persona medianamente escolarizada conoce variaciones sobre el ridículo escolar. Hemos experimentado y compartido el atormentado destino de los mariquitas y los tímidos. Hemos sido testigos, más o menos impotentes, del sufrimiento de los inmigrantes, la vida difícil de los freaks y nerds. En suma, el complejo arte de sobrevivir en las escuelas no nos es ajeno” (Antelo, 2007:181).

Estos sentimientos “compiten” con aquellos que se consideraba eran particulares del espacio escolar: los afectos. En esta línea de estudios se encuentran los trabajos que se preguntan por el tipo de vínculos que se construyen en la escuela y el lugar del amor y el cuidado (Dussel, 2006a) mientras que Ana Abramowski constata una “creciente y difusa centralidad de los afectos en la educación” (Abramowski, 2006:81) que se expresa de diferentes maneras: argumentos que hablan de la docencia como profesión elegida “por amor a los niños”, las pedagogías que buscan dar centralidad al cariño y al afecto, la comprobación de que a muchos alumnos les “falta” afecto y que los docentes estarían obligados a brindarlo de manera compensatoria, el cariño y el afecto como cualidades de lo que se considera un “buen docente”, las denuncias de acoso sexual y la conformación de parejas entre docentes y alumnos así como la tan extendida idea de la “contención” que la escuela tendría que brindar. A su puntilloso listado de “afectos” habría que agregar que casi todos nos enamoramos alguna vez de una docente o nos sentimos seducidos por la pasión, la argumentación o la inteligencia de otra persona mientras daba clases.

¹³ Mientras que los temores de los docentes se vinculaban a problemas de adicciones y violencia en la escuela (corporizados más bien en los alumnos), y en segundo lugar, aunque lejos, a problemas laborales; en el caso de los alumnos sus miedos se orientaban hacia aquellas cuestiones más tradicionales del formato escolar: el miedo a no pasar de año, a llevarse materias, a que lo sancionen o expulsen o al futuro –expresado tanto en la desconfianza a que el paso por la escolaridad depare mayor capacidad en un futuro laboral o profesional, como a no poder seguir estudiando- (Dussel, Brito y Nuñez, 2007).

Hasta aquí, de manera sucinta, lo que ocurre en el ámbito de los estudios de educación. Pero probablemente, uno de las esferas donde se ponga más en tensión el lugar de las emociones y las pasiones es en la política. En la Argentina, es paradigmático el caso de los organismos de Derechos Humanos y el lugar de los afectos en su conformación y en la posterior legitimidad del reclamo. De acuerdo a Elizabeth Jelín (1997), desde los inicios del movimiento de derechos humanos, la presencia de mujeres le imprimió a los reclamos una lógica del afecto más que una lógica política ya que su compromiso no provenía de convencimientos ideológicos explícitos o de estrategias en la lucha contra la dictadura. Asimismo, Judith Filc (1997) se ocupó de destacar que los organismos de derechos humanos estructuraron su reclamo a partir de la filiación de sangre. Por su parte, Pablo Bonaldi (2006) dio cuenta de las diferencias en las maneras de concebir, y vivir, la política, por parte de los militantes de la agrupación H.I.J.O.S. en relación a sus padres ya que los primeros buscan que los impacte de manera personal, y ya no cambiar el mundo¹⁴.

Finalmente, existe también un campo fértil de estudios acerca de la politicidad de los sectores populares que se produce en la inscripción territorial y que refieren a la persistencia de la trama comunitaria como soporte en tiempos de retiro del Estado (Merklen, 2005). En esta línea de indagación, algunos trabajos constataron que, durante la crisis de 2001, el saqueo de comestibles contaba con mayor legitimidad en base al hambre y la necesidad familiar -a diferencia del saqueo de productos no comestibles definido como un robo- (Auyero, 2007), mientras que otros estudios dieron cuenta de la presencia de una noción familista de la vida política que actúa como fuente de legitimidad de las acciones (Nuñez, 2009b); o de la activación de redes sociales que construyen espacios de comunidad donde se organiza un entramado de solidaridades territoriales con alto grado de protagonismo juvenil (Vommaro, 2007).

¹⁴ Su análisis refleja un modo de concebir la política y lo político por parte de los jóvenes que también fue captado por algunos directores del denominado nuevo cine argentino, que indagaron en la experiencia política de los setenta desde su lugar como hijos de militantes políticos. *Los Rubios* de Albertina Carri, *Papá Iván* de María Ines Roqué o *M* de Nicolás Prividera problematizan en torno al pasado desde una mirada -y una generación- diferente. Las películas pueden ser leídas como una trilogía inesperada, ya que reúnen un conjunto de componentes para reflexionar sobre la generación de los setenta, pero también acerca de la actual: la comparación con la generación de referencia, el debate sobre las formas de participación de los jóvenes, la centralidad de la familia, la discusión sobre la legitimación o no de la violencia y la pregunta por los espacios de socialización política.

Probablemente pocos estudios hayan leído con tanta agudeza las transformaciones del contexto social en el ámbito latinoamericano, y su impacto en las posibilidades de agencia juvenil, como el trabajo de Rossana Reguillo (2000) donde discute el modo en que nuestras sociedades conciben la democracia y la ciudadanía. La autora se muestra particularmente interesada en explorar en si efectivamente se configura un actor político a través de un conjunto de prácticas culturales, haciendo hincapié en la sociabilidad juvenil como un tema central para comprender lo contemporáneo¹⁵. Estas nuevas claves de lectura impactaron notablemente en los estudios de juventud en la Argentina, como explico en el capítulo 4.

La elección de un tema de investigación es, muchas veces, una cuestión fortuita. En tantas otras, consecuencia de una pasión irrefrenable. En este caso se trata de una combinación de decisiones ya que a mi interés en el campo de los estudios de juventud se sumó la inquietud por explorar en algún espacio que, al menos potencialmente, tuviera un impacto significativo en las biografías de los jóvenes. La elección del ámbito escolar como “escenario” para indagar en la socialización política juvenil fue también consecuencia de pensar que, a pesar de lo que sostuve en este apartado, la educación más que ser una cuestión que refiere únicamente al “afecto” hacia el “otro” trata principalmente sobre el hecho de compartir el mismo espacio con aquellos a quienes no soportamos. Toda reflexión sobre lo que ocurre en el espacio escolar, incluye implícitamente la paradoja planteada por Kant, que difícilmente sea alguna vez resuelta. Si las personas se resisten a formar sociedad, pero tampoco pueden prescindir de esta forma de relación, ¿cómo soportar a quienes estamos indisociablemente unidos?

En este sentido, el tiempo de escolarización adquiere una importancia para las personas jóvenes que no logran otras instituciones, por razones que es necesario explicitar. En primer lugar, porque si bien muchas cosas han cambiado desde el surgimiento de los sistemas educativos nacionales, una amplia mayoría de la población continúa asignando a la institución educativa un papel central en la formación política de los jóvenes. En segundo lugar, porque se trata de una de las pocas instituciones con las que las nuevas

¹⁵ Rossana Reguillo (2006) distingue entre “socialidad” como la sociedad haciéndose, comunicándose, de la “sociabilidad” como la sociedad estructurándose, organizándose. Cabe aquí también referir a la importancia del estudio de Simmel (2003) sobre la sociabilidad como forma lúdica de la asociación que crea un mundo artificial donde, cual un juego, se hace como si todos fueran iguales y como si al mismo tiempo se hiciera honor a cada uno en particular. Tal como señala el autor, la sociabilidad es el espacio de la democracia como escenificación.

generaciones entablan relación en forma masiva o, al menos, de una con la cual toman contacto durante más tiempo. Si bien esta cuestión puede ser leída como constitutiva del sistema educativo y particularmente del tipo de intervención del Estado en cuanto a las políticas dirigidas a los adolescentes y jóvenes, cabe repensarla a la luz de la transformación en los mecanismos de integración social. De manera sincrónica se produce un incremento de la cobertura educativa junto al aumento de las dificultades que padecen las personas jóvenes para incorporarse al mercado laboral¹⁶.

Asimismo, si bien el Estado se ha retirado en términos generales de la garantía de cobertura universal, implementa un conjunto heterogéneo de políticas que se focalizan en algunos grupos sociales, muchas veces superponiéndose. Estas mutaciones en la intervención del Estado redefinen los límites entre público y privado, estado-sociedad civil. En lo que atañe a las políticas educativas, a pesar del sostenido crecimiento de la matrícula de las escuelas de gestión privada, es aún considerable el número de personas que asiste a instituciones educativas estatales, las que se convierten en una de las “caras” del Estado más visibles para los jóvenes –junto a la policía, la que efectivamente posee una centralidad mayor que cualquier otra institución en las experiencias y trayectorias de vida de las personas jóvenes, particularmente en aquellos de los sectores populares-. Finalmente, cabe introducir un aspecto no menos importante. La institución escolar es uno de los escasos lugares donde conviven durante más tiempo

¹⁶ Según datos de la CEPAL (BADEINSO: Base de Estadísticas e Indicadores Sociales, CEPAL. UNESCO-IEU, en la Argentina la tasa neta de escolarización aumentó sostenidamente del 42,2% del año 1980 al 59,3% de 1991 hasta el 73,2% del 2001, aunque lo hace de manera desigual de acuerdo al quintil de ingreso. Asimismo, de acuerdo a datos elaborados en FLACSO con las cifras del SITEAL por Nancy Montes que cita Inés Dussel, “los jóvenes de entre 13 y 17 años que están en el 30% más pobre de la sociedad pasaron del 53,1% de asistencia a la escuela media al 73,4% entre 1990 y 2003. Es decir, estos sectores aumentaron su asistencia a la escuela en un 40,1%”. (En Dussel, 2009:44) En el caso del mundo del trabajo y el empleo, diversos estudios presentan un diagnóstico sobre la situación de la juventud en el que constatan que desde principios de la década de 1990 el desempleo juvenil triplicaba el de los otros grupos etarios (Beccaria, 2001), pero también que la inestabilidad y precariedad laboral los afecta más que el desempleo de larga duración. Algunos trabajos observaron que el aumento de la cobertura educativa que viven las nuevas generaciones no tuvo su correlato en una mejora en las oportunidades laborales (Salvia y Lépole, 2004) mientras que de acuerdo a la investigación de Miranda y Corica (2008), en el período 2004-2006 el 52,1 % de los jóvenes sin estudios medios tenía trabajo, pero el 85,6% de los jóvenes entre 19 y 24 años en esa misma condición tenía durante el mismo período un empleo precario; porcentajes que superan el 47,8% de jóvenes que contaba con un trabajo en relación de dependencia entre 1996 y 1998 y al 62,5% de personas que por esos años tenía un empleo precario. Considerando al mismo grupo de edad, pero entre aquellos que concluyeron los estudios secundarios, la tasa de empleo en el período 2004 y 2006 alcanzó al 41,2% -frente al 38,3% registrado entre 1996 y 1998-, pero el peso relativo de la precarización de las condiciones de trabajo creció mucho más que el ritmo del empleo ya que el 63,4% de ellos estaba trabajando en forma no registrada cuando entre 1996 y 1998 lo había hecho el 42,5%. Los datos relativos a la Jurisdicción Gran La Plata se presentan en el capítulo I.

los jóvenes entre sí, en algunos casos el espacio donde se encuentran personas de distintos orígenes –y en los casos en los que esto no ocurre la situación puede ser incorporada como dato de las transformaciones sociales existentes- y se vinculan aunque más no fuere con carácter imperativo entre ellos y con los adultos.

La tesis se encuentra organizada en dos partes: la primera analiza el contexto escolar donde los jóvenes aprenden y practican la política. En el capítulo inicial discuto brevemente la literatura que examinó la relación entre juventud y escuela media para luego presentar las características socio-demográficas de la Jurisdicción Gran La Plata y los modos de selección de la matrícula por parte de las seis instituciones consideradas para este estudio. También describo allí las características principales del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, en particular los aspectos que refieren a los cambios en los marcos regulatorios, a la convivencia y al fomento de la “participación” estudiantil.

El capítulo dos presenta las escuelas a partir de la descripción de lo que ocurre en su cotidianeidad y las biografías de doce jóvenes apelando, en ambos casos, a fragmentos de las entrevistas y a las observaciones y los registros de campo. En esas páginas intento reconstruir el clima escolar de cada institución, el tipo de comunidad conformada y abordo diferentes cuestiones: la percepción de los sujetos sobre la legalidad y la legitimidad de las normas que rigen sus interacciones, los rasgos más llamativos de sus establecimientos, el perfil institucional y los significados que los jóvenes otorgan a su experiencia escolar.

En el capítulo 3 indago en los actos escolares con la intención de observar cuáles son los *valores* de la institución que se busca transmitir –y establecer así implícitamente una delimitación entre quiénes forman parte y aquellos cuyas presencias son indeseables-. Asimismo, el análisis indaga en el rol de los distintos actores educativos y en el sentido de pertenencia que se busca producir. En el capítulo utilizo para el análisis tanto fotografías tomadas en algunas escuelas como los registros de campo.

El capítulo 4 busca desentrañar los modos de intervención política que protagonizan los jóvenes que se encuentran en las escuelas secundarias de las instituciones consideradas, aunque también apela a ejemplos de situaciones ocurridas en otras jurisdicciones que

formaban parte de la investigación en la que se enmarca el proyecto. La intención es, a partir del recorrido por diferentes hechos protagonizados por los jóvenes, realizar una cartografía de las acciones políticas juveniles en la escuela secundaria. ¿Qué temas motivan el reclamo? ¿Cuál es el repertorio de acciones utilizado? ¿Cuál es el “nosotros” que conforman y a quiénes se oponen? ¿Qué cuestiones comparten y cuáles los diferencian?

En la segunda parte de la tesis se abordan cuestiones vinculadas a la justicia y el respeto en la escuela media. Los capítulos 5 y 6 analizan la relación de los sujetos con la justicia desde dos ejes diferentes. En el primero de ellos, se indaga en las percepciones de los jóvenes, docentes y directivos y representantes del Estado y de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) sobre los principios de justicia que se utilizan en los procesos distributivos que tienen lugar en los establecimientos considerados –en particular respecto de la distribución de bienes escasos como las becas escolares-. El capítulo 6 afronta tres objetivos de diferente espesor, pero cuyo análisis se encuentra íntimamente relacionado. En los primeros apartados se busca indagar en las percepciones juveniles acerca de la existencia de episodios de discriminación en sus escuelas y describir los tipos de discriminación más extendidas. En un segundo momento me pregunto por las ideas de los estudiantes sobre la justicia en el ámbito escolar. Finalmente, se indaga en los insultos que los jóvenes señalan que circulan con mayor asiduidad en sus escuelas.

Por último, el capítulo que cierra esta tesis, el número 7, examina los significados que adquiere el *respeto* en la escuela media. Se indaga tanto en el proceso de autoafirmación de los jóvenes en la escuela secundaria -proceso que implica una manera de presentarse ante el otro que alude y reconoce a ciertos atributos propios la capacidad de ganar o demandar respeto- como en la forma en que se concibe el vínculo con el otro y la relación entre respeto y autoridad, para analizar cuáles son las características y actitudes que los jóvenes consideran necesarias que desplieguen los adultos para investirlos de respeto.

3. Aspectos metodológicos

En 2006 me incorporé al equipo de investigación conformado en la FLACSO para el proyecto PAV financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y

Tecnológica **"Intersecciones entre desigualdad y escuela media: Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social"** que se realizó -junto a equipos locales- en las jurisdicciones de Salta, Neuquén, Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires bajo la coordinación del Área de Educación de la primera institución señalada. El mismo contaba con tres ejes: Prácticas de Lectura y Escritura, Formación para la Vida productiva y Cultura/Formación Política. El proyecto pretendía desarrollar un análisis sobre la estructura del sistema educativo, sus cambios, continuidades y tendencias, particularmente sobre la situación del nivel medio, señalando las consecuencias de la reforma y de la crisis reciente. Asimismo, buscaba contribuir al estudio de la escuela media en relación con las transformaciones sociales, políticas y culturales, deteniéndose en su expresión cotidiana en las escuelas.

El objeto de estudio de la investigación quedó conformado por un total de veinticuatro instituciones, seis en cada jurisdicción. Organizamos la muestra contemplando la presencia de instituciones privadas y públicas, de diferentes modalidades u orientaciones y cuyos alumnos provinieran de sectores sociales altos, medios y bajos. Por lo general, en cada provincia contamos con una escuela de sectores altos, dos de sectores medios y tres de sectores populares. Para el eje "Cultura Política", además de seguir los criterios generales de la investigación –incluir escuelas de diferentes modalidades, tradicionales y nuevas, cubrir las distintas clases sociales y regiones geográficas- nos interesaba contar con escuelas ubicadas en zonas donde existieron movimientos de reivindicación política y laboral (Cutral-Có, Tartagal y Ensenada). A su vez, en cada jurisdicción seleccionamos al menos una institución que contara con Centro de Estudiantes y buscamos contemplar en la muestra escuelas con Consejo de Convivencia y con proyectos de trabajo relacionados con la comunidad.

Una parte considerable de la información fue proporcionada por una encuesta aplicada a treinta (30) alumnos/as de una misma división, de 2º del Polimodal o 4º del secundario según correspondiera en cada jurisdicción. El cuestionario constaba de un total de 28 preguntas, divididas en seis apartados: Centros de Estudiantes/Convivencia, Conflicto, Sanciones, Autoridad y Respeto, Participación y Relaciones con los otros. Además se realizaron entrevistas a dos alumnos y dos docentes por componente, siguiendo criterios comunes en todas las jurisdicciones para su selección. Asimismo, para este eje se entrevistó a un preceptor, y en caso de que en la escuela hubiere un tutor/a y un

miembro del equipo de orientación. La entrevista al director/a fue común a los tres ejes, al igual que las realizadas a los dos padres/madres y los dos egresados. También utilizamos otras técnicas de recolección de datos como la realización de grupos focales y las observaciones de actos escolares, clases, las interacciones en el taller o la biblioteca y en los momentos de recreo o ingreso y salida de los alumnos/as. En este proyecto, si bien en algunos en algunos capítulos utilicé la información de la encuesta procesada mediante el programa SPSS, gran parte del análisis se basa en las entrevistas realizadas, las observaciones y notas de campo así como por lo relevado mediante los grupos focales. Para el análisis de las entrevistas utilicé el programa Atlas-ti, herramienta informática que facilita su procesamiento y sistematización. Si bien la mayor parte del trabajo de campo se desarrolló en 2006, visité las escuelas de manera esporádica durante dos años más, a fin de conversar informalmente con actores educativos u observar alguna situación escolar.

Realicé este trabajo gracias a las becas doctorales tipo I y tipo II que otorga el CONICET y al financiamiento que la Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica brindó al proyecto de investigación PAV antes mencionado. A ambas instituciones mi agradecimiento, al igual que la gratitud para las autoridades de las escuelas donde se desarrolló el estudio, quienes facilitaron el trabajo de campo así como a jóvenes y adultos –directivos, docentes, personal de equipos de orientación, preceptores- que se mostraron predispuestos a que los entrevistara, o que lo hiciera alguna persona que formaba parte del equipo de investigación. A fin de preservar el anonimato cambié el nombre real de las personas entrevistadas y de los establecimientos.

Quisiera expresar mi agradecimiento a la directora de esta tesis, Inés Dussel, por su predisposición a lo largo de estos años, por sus consejos y la lucidez de sus lecturas y, fundamentalmente, por su capacidad para transmitir de manera amena los comentarios. Mi reconocimiento al Co-director del proyecto, Gabriel Kessler, por su apoyo y generosidad durante este tiempo, por las sugerencias para definir los temas de investigación y la ayuda para encontrar la clave para mejorar una idea. Elizabeth Jelín, la primera directora del Doctorado UNGS/IDES, fue siempre una persona de consulta, predispuesta a escuchar mis dudas y a proponer el mejor modo de organizar el proyecto. A los docentes, personal de Administración, colegas y amigos con quienes compartí el

tiempo de cursada. Mi agradecimiento también a la actual directora del Doctorado, Sandra Gayol, por su escucha atenta durante los días finales de escritura, a Carles Feixa, quien es a la distancia una referencia permanente, y a Mariana Chaves, siempre dispuesta a compartir sus conocimientos y bibliografía.

Asimismo, agradezco a varios colegas y amigos con quienes discutí distintas partes de esta tesis. En primer lugar, a los integrantes del Equipo de Sociología del ICI de la UNGS -en particular a Carla del Cueto y a Damián Corral (lector de otro de los capítulos), compañeros en el doctorado- de quienes recibí interesantes aportes a la versión preliminar del capítulo 4. Damián Fau fue una ayuda indispensable en el momento de organizar la bibliografía. En segunda instancia, a mis compañeras de oficina en el Área Educación de la FLACSO -el “Grupo de los Viernes”-, con las que conversé una innumerable cantidad de veces sobre ideas para el proyecto. Debo a Mariana Nobile sus excelentes comentarios para el capítulo 2, a Nancy Montes la posibilidad de contar con los datos estadísticos de algunas localidades de la Provincia de Buenos Aires y, especialmente, a Lucía Litichever sus valiosos consejos para la Introducción y el capítulo 4 y su apoyo como amiga y colega.

Mi gratitud a los integrantes de los equipos que participaron en la investigación – particularmente a las personas con las que compartí el Eje Cultura Política, en especial a Soledad Roldán y a Luciana Machado, que leyeron versiones preliminares de uno de los capítulos- y a quienes coordinaron el trabajo en cada jurisdicción: Gerardo Bianchetti de la Universidad de Salta, Adriana Hernández de la Universidad del Comahue, Myriam Southwell de la Universidad de la Plata e Ingrid Sverdlick–y posteriormente Juana Canevari- de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. También mi reconocimiento a Andrea Brito y a Ana Miranda de la FLACSO, responsables de los otros ejes de análisis y a Agustina Corica, quien realizó el procesamiento de los datos de la encuesta. Un agradecimiento especial a los integrantes del equipo de la UNLP, particularmente a Martín Legarralde, Verónica Lichtmann y Leandro Stagno, y a Maia Berlín, por entonces Secretaria del Área Educación de la FLACSO. Eduardo Weiss realizó, durante su estadía en la institución, comentarios muy útiles a lo que luego se convirtió en la Introducción y en el primer capítulo.

Durante estos años conté con el apoyo de familiares y amigos: mi padre –Pedro-, mi madre y mi hermana –Isabel y Victoria-, Clara -quien, ya hace mucho tiempo, no escatimó esfuerzos para lograr que llegara a tiempo a fin cumplir con los trámites para presentarme a mi primera beca-, Gabriela que tradujo el abstract de esta tesis al inglés, Milca –en especial por su afecto-, amigos y colegas. También quisiera dedicar este estudio a quien fue mi suegro –Federico Haymes- y a su madre –Onfalia-, ambos estarían incomprensiblemente orgullosos. A Papu, que siempre estará.

A Laura y a Julián. Porque nos reímos y lloramos juntos, y eso se parece a la felicidad.

PARTE I

Capítulo I

Segregación, fragmentación y nuevas formas de sociabilidad educativa: Mutaciones en el contexto donde se aprende y ejerce la ciudadanía juvenil

1. Escuela secundaria y conceptualizaciones sobre la juventud: del enfoque de la transición a las culturas juveniles, de los jóvenes a las juventudes

Es posible ubicar temporalmente entre los últimos años del siglo XIX y los primeros del siglo XX al momento histórico en el que la escuela primaria y el nivel secundario delimitaron sus funciones, especializando las áreas de intervención sobre dos tipos de sujetos definidos de acuerdo a características diferentes. Mientras la primera era la instancia considerada obligatoria, incluso por los nuevos Estados-Nación en formación como el argentino, -y poseía la intención encubierta de forjar una identidad común ante las transformaciones sociales que provocaron los procesos migratorios- la escuela media era el destino únicamente de las clases privilegiadas. Este nivel acaparó desde entonces la preocupación de académicos, especialistas, funcionarios -y también de las familias que confiaban sus hijos a la institución-, acerca de las funciones que cumplía y sobre cómo dicha preparación afectaba las posibilidades a futura de las nuevas generaciones, en particular sus oportunidades laborales y el éxito en los estudios superiores.

Los primeros trabajos académicos que se ocuparon del análisis de la “adolescencia” se congratulaban por el “descubrimiento” de una nueva etapa de la vida a la vez que manifestaban la preocupación por sus comportamientos. En 1904 el psicólogo Stanley Hall publicó su libro *Adolescence: It's psychology and its relations to physiology, sociology, sex, crime, religion and education* (Adolescencia: Su psicología y sus relaciones con la psicología, la sociología, el sexo, el crimen, la religión y la educación), en el cual caracterizó a la adolescencia como una etapa de tempestad y estímulo. Para el autor, la turbulencia emocional tenía una base biológica que convertía a este grupo etario en un estado caracterizado por una serie de conductas que eran inevitables hasta que la persona evolucionara y lo superase. Por esta razón, quienes se encontraban en

una franja etaria donde el instinto todo lo dominaba disfrutaban de una moratoria social que los exceptuaba de asumir responsabilidades en la sociedad. Sin embargo, esta mirada *comprensiva* sobre el rol de las generaciones más jóvenes poseía otras connotaciones. La figura del *adolescente* acaparó la consternación social ante comportamientos que, de acuerdo a dicha investigación, se caracterizaban por la impulsividad y el exceso.

Por aquellos tiempos, el auge del proceso de industrialización y, a la par de éste, la necesidad de incorporar mano de obra a las fábricas junto con la difusión de los colegios secundarios iniciada a fines del siglo XIX motivó una nítida delimitación de la adolescencia y la niñez. Mientras la rudeza fabril era la encargada de disciplinar los espíritus rebeldes de los jóvenes de familias obreras, la escuela, como otra de las instancias centrales de la modernidad (Foucault, 1989) tenía entre sus funciones no sólo preparar para el trabajo y/o los estudios superiores y formar los valores del futuro ciudadano sino que debía domar los espíritus rebeldes de adolescentes que se encontraban a mitad de camino entre el salvajismo y la civilización, ambos conceptos en boga en el momento. De allí que quizá lo específico de la escuela media, más allá de la mirada común en relación a los jóvenes, sea su lugar como institución *responsable* de tramitar los conflictos que este grupo de edad atraviesa durante una etapa definida como de “turbulencias” y seleccionar a los “moralmente” más aptos. Tal como destaca Popkewitz (2007) este tipo de miradas concibe a los jóvenes como seres que atraviesan una tensión permanente en tanto receptores de las esperanzas, pero también de los miedos de los adultos.

Hasta la publicación del libro de Stanley Hall conceptos como el de “adolescencia” o el de “juventud” habían ocupado un lugar menor en las ciencias sociales. En un estudio que sirve de presentación de algunos textos clásicos que abordaron la cuestión de la juventud, José Antonio Perez Islas (2008) señala que las referencias de Weber y Marx a la cuestión juvenil fueron escasas y circunstanciales. Sin duda fue Emilie Durkheim quien desarrolló un análisis más explícito. Perez Islas recuerda la preocupación expresada por el autor en *La Educación como Socialización* en la acción de las generaciones adultas para lograr que los jóvenes aprendan las normas y valores a fin de consolidar una sociedad laica, ordenada y en progreso. El inicio de esta tradición en la sociología contribuyó al desarrollo de numerosas investigaciones que describieron las

características del sistema educativo, sus fallas y potencialidades en la formación de las nuevas camadas de alumnos, pero que fueron desdibujando la atención que prestaban al modo en que los sujetos jóvenes experimentaban su tiempo en las escuelas.

En el caso de la antropología, una de las grandes figuras de la disciplina reflexionó sobre la cuestión de la transmisión cultural. Si en su libro *Adolescencia y cultura en Samoa*, -editado en 1939- Margaret Mead había polemizado con Stanley Hall al criticar el carácter etnocéntrico de su teoría y demostrar que no en todas las culturas la adolescencia era una etapa de crisis como hecho natural e inevitable del desarrollo biológico, en *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional* orientó su preocupación al análisis de la manera en que las generaciones se interrelacionan, en particular cómo aprenden una de otras¹⁷.

Por su parte, la teoría política recién a mediados del siglo XX mostró, en la voz de una de sus mayores exponentes –Hannah Arendt-, una preocupación similar. En el ensayo *¿Qué es la autoridad?* publicado en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (2003) que dedicó a reflexionar sobre la crisis de la educación, Arendt sostiene que es en la persistencia y la repetición donde reside la posibilidad de que los nuevos transiten por un mundo preestablecido en el que habían nacido como forasteros. Si sin tradición pareciera no existir ni pasado ni futuro, los distintos ejes que organizan la forma escolar (currículum, rituales escolares y la estructuración disciplinaria) funcionan como momentos de la vida escolar de presentación, de introducción de los jóvenes a un mundo desconocido. Para Arendt dicha presentación tiene por objetivo que los recién llegados modifiquen los trazos de ese mundo que dejan los adultos.

De forma paralela a estas reflexiones teóricas, en el imaginario social se consolidó, lenta pero sostenidamente, una representación sobre la escuela como una institución de *tránsito*, un puente entre una etapa y otra de la vida. Fue la imagen de la transición hacia

¹⁷ Mead (1977) refiere a tres tipos de cultura: la post-figurativa, la co-figurativa y la pre-figurativa. La primera es aquella cultura en la que los niños son formados en los patrones de conducta de sus abuelos, en este modelo no hay cambio sino más bien repetición de los modelos de vida de éstos. La cultura co-figurativa es aquella en la cual los modelos de conducta están en los grupos de pares. Finalmente, la caracterización de la cultura como pre-figurativa permite destacar que la misma no está aún configurada. Es una cultura que se encuentra naciendo y en la que las generaciones mayores aprenden de las nuevas, es la experiencia de éstas la que cobra importancia, no ya el valor de las precedentes.

el trabajo, de la transición hasta lograr la madurez que se presume forja el ingreso a la vida adulta. Asimismo, a la par del proceso de masificación de la matrícula concentró nuevas demandas, en particular las hasta entonces inéditas expectativas de los individuos acerca de su posibilidad de ascender socialmente.

Entre las funciones principales de la institución escolar se encontraban la transmisión de determinados valores (un relato nacional pero también los modos correctos de comportarse, de hablar, los usos del cuerpo) y la formación de ciudadanos con ideas propias, capaces de decidir por sí mismos sin la tutela de los poderes establecidos. Asimismo, en tanto institución preparatoria para el futuro, debía mejorar la calificación de la mano de obra para así poder contribuir al incremento de la producción, reproduciendo el orden social (Leclercq y Baudelot, 2008). Un orden social que legitimaba las diferencias sociales en la disparidad de talentos y en el mérito, criterios que a la vez que habían logrado instituir nuevas jerarquías consolidaban otras desigualdades, justificadas en la ficción de la igualdad de oportunidades.

El proyecto meritocrático de la escuela moderna comenzó a tambalear con el proceso de masificación del nivel secundario, que ocurrió lenta pero inexorablemente desde mitad del siglo XX. En los países donde los niveles de cobertura aumentaron más rápidamente -como es el caso de los Estados Unidos- las escuelas secundarias se convirtieron para una gran mayoría de jóvenes en el centro de la vida social, no sólo porque expresaban la posibilidad de acceso a la cultura académica sino también por el hecho de transformarse en un espacio de sociabilidad juvenil. Tal como mostraron diversos estudios, la escuela media se constituyó en el espacio en el cual los jóvenes se relacionaban la mayor parte del tiempo entre ellos, aún cuando compartieran el mismo espacio con los adultos (Passerini, 1996). La escuela creaba un mundo con una lógica propia que generaba una ciudad dentro de la ciudad al uso exclusivo de la generación joven (Feixa, 1999). Por otra parte, el hecho de que los jóvenes pasaran la mayor parte de su tiempo con miembros del propio grupo de edad favorecía el surgimiento de una sociedad adolescente con sus propios lenguajes, símbolos y, más importante todavía, un sistema de valores diferente al establecido en la sociedad más amplia (Coleman citado por Feixa, 1999).

La masificación del nivel secundario ponía en suspenso la pregunta por el acceso desigual a los recursos y por los conflictos que ocurrían al interior de los establecimientos educativos. El paradigma dominante en la sociología de la época -el funcionalismo- saludaba la aparición de la cultura juvenil de una generación que consumía sin producir y a la cual estar en las aulas alejaba del trabajo y de la estructura de clases. De acuerdo a esta perspectiva, la identidad se construía en la escuela, pero nunca traspasaba los límites impuestos por los adultos en estas instituciones. Por ejemplo, para Parsons (2008) las críticas de los jóvenes provenían de las excesivas expectativas en el futuro que de cualquier injusticia pasada y por lo tanto mostraban una disposición a trabajar en el interior del sistema más que enfrentarse a él¹⁸. En contraste, son célebres las críticas de Bourdieu y Passeron (2004) al lugar de la escuela en la producción y reproducción de las desigualdades. Los autores prestan atención a la desigual representación de las clases sociales en la enseñanza superior tanto como a las formas más sutiles e invisibles en las que el origen social acompaña a las personas a lo largo de su trayectoria, que se manifiestan en las expectativas con las que transitan su escolarización.

Sin embargo, en un periodo de tiempo relativamente corto ocurrieron innumerables transformaciones que contaron como protagonistas principales a los jóvenes, y que tuvieron también una notable repercusión en Latinoamérica. Hacia inicios de los años sesenta el mundo se sacudía ante la aparición de una nueva “autonomía de la juventud” como estrato social independiente (Hobsbawm, 2003) que dio lugar al surgimiento de una cultura específicamente juvenil. Su advenimiento provocó también la implosión de las categorías con las cuales las ciencias sociales analizaban los fenómenos contemporáneos. El concepto de culturas juveniles rivalizó con los abordajes que caracterizaban a la juventud como aquella etapa de la vida marcada por lo que ya no se es y lo que aún no se ha logrado ser¹⁹.

¹⁸ Talcott Parsons dedicó al análisis de la cultura juvenil los trabajos “*Youth in the context of American Society*” y “*Age and Sex in the Social Structure of the United States*”. En ellos planteó que las críticas de los jóvenes provenían más de las excesivas expectativas en el futuro que de cualquier injusticia pasada y, por esta razón, mostraban una disposición a trabajar en el interior del sistema antes que a enfrentarse a él.

¹⁹ Tal como destacan Balardini y Miranda (2000) la tendencia a tomar prestado de otras categorías de edad las nociones y cualidades que se organizan para dar forma a este grupo etario, impugna la especificidad con la que se pretende vestir discursivamente a esta etapa.

El surgimiento de una cultura juvenil autónoma dio lugar a una serie de investigaciones –originadas principalmente en Gran Bretaña- que hicieron hincapié en el estudio de las subculturas juveniles como formas de resistencia y cuestionamiento mediante las cuales algunos sectores juveniles expresan una voluntad impugnadora de la cultura hegemónica (Hall y Jefferson, 2000)²⁰. Por su parte, otros trabajos preservaron una actitud que fue caracterizada como *adultocéntrica*, ya que definían a la etapa juvenil simplemente como una etapa de tránsito, concentrándose únicamente en lo que se pierde, se gana y se mantiene en el movimiento que va de la niñez a la adultez. En definitiva, y a pesar de sus divergencias, ambos paradigmas contribuyeron a iluminar aspectos de la situación de las juventudes.

Por un lado, el enfoque que hace hincapié en la transición se ocupó de destacar que el fin de la juventud coincide con una triple emancipación: de la tutela de otros -que incluye el derecho a decidir y la plena asunción de responsabilidades cívicas y políticas- ; la emancipación de la familia de origen para conformar la propia y la emancipación económica gracias a la inserción en actividades productivas que asegurasen una suma fija de ingresos y una jubilación digna cuando la persona ingresara en la parte *improductiva* de su vida. La principal virtud de estos trabajos radicaba en destacar que, en tanto la transición se realizaba en formas distintas en diferentes clases sociales, era preciso hablar de varias juventudes y no de una juventud (Martín Criado, 1993), enfatizando los aspectos desiguales de las condiciones de vida, en especial el origen social. Sin embargo, este enfoque contaba con dos limitaciones principales que dificultaban la comprensión. En primer lugar, en tanto la juventud es percibida “en transición” hacia un estadio considerado superior pierde interés como condición en sí misma, diluyéndose las especificidades de esta etapa de la vida²¹. La conceptualización de la juventud como una etapa de transición conlleva la idea de que los jóvenes

²⁰ El esfuerzo se dirigía a entender las dimensiones culturales de la vida cotidiana, esto es, la manera en que las personas viven a través de las condiciones estructurales en que la misma se desarrolla. Para el grupo de investigadores las diversas subculturas juveniles –diferenciadas principalmente por la vestimenta que lucían y la música que escuchaban- expresaban formas de resistencia con base en la clase social, articulando las prácticas culturales con las condiciones sociales e históricas.

²¹ Entre las principales críticas realizadas a estos abordajes sobre la juventud, los trabajos destacan que promovía un tipo de acercamiento adultocéntrico, al trasladar conductas deseadas por los adultos a jóvenes que quizás experimentaban los procesos de otra manera (Casanovas, Moll y Montes, 2002). Asimismo, ante las transformaciones de tendencia estructural producidas en los últimos años que redundaron en una desarticulación de los mecanismos de integración social que los individuos tenían a su disposición –y que provocaron entre otras cuestiones el incremento de las dificultades en el paso de la escuela al trabajo- este paradigma fue puesto en duda por su incapacidad para pensar la situación de los jóvenes frente al nuevo escenario.

atraviesan una etapa de moratoria social, gracias a la cual tienen la oportunidad de estudiar y mantenerse en las instituciones educativas por más tiempo que otros grupos etarios²². Al ser la juventud un tiempo sin responsabilidades quienes la experimentan cuentan con un periodo de gracia, aceptado por el resto de la sociedad, en el cual no se les exige tomar decisiones con repercusiones en el mediano y largo plazo como son pueden ser la formación de pareja estable, la procreación, la vivienda propia y la ocupación/profesión. En segundo lugar, como la representación predominante concibe a los jóvenes en transición hacia la madurez prevalecen las imágenes que hacen hincapié en los aspectos turbulentos a los que hacía referencia el trabajo de Stanley Hall un siglo atrás: la irresponsabilidad y la agresividad.

Por otro lado, para los enfoques culturalistas, las subculturas juveniles representan una expresión de la política en términos culturales, y en tanto tales, discuten el ejercicio de la hegemonía. A su vez, tienen la función principal de expresar y resolver las contradicciones que permanecían ocultas e irresueltas en la cultura parental. Para los investigadores agrupados en el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos (CCCS las siglas en inglés de Center for Contemporary Cultural Studies)²³ los distintos estilos juveniles representaban el intento de recuperar los elementos de cohesión social destruidos en su cultura parental y combinarlos con elementos seleccionados de otras clases sociales²⁴. Tal como lo analizo en el próximo capítulo, la tradición de los estudios

²² En la Argentina Margulis y Urresti (1996) han criticado la idea de moratoria social, a la que definen como parte de un etnocentrismo de clase, optando por utilizar el concepto de moratoria vital, que hace referencia a una característica cronológica de la juventud, un aspecto objetivante de su definición lo que equivale a más tiempo por delante para vivir.

²³ La línea de estudios en juventud impulsada desde el CCCS tenía como referencia teórica principal al neomarxismo gramsciano, en particular sus ideas acerca de la hegemonía y del papel de los jóvenes como paradigmas de la crisis de autoridad -que en realidad implicaba una crisis de hegemonía cuestión que Gramsci (1975) había desarrollado fundamentalmente en los *Cuadernos de la cárcel*-. En tanto la hegemonía es expresión de la capacidad de dirección ético-política que no se ejerce mediante la coerción sino a través del consenso y el control ideológico la educación de las nuevas generaciones es central para garantizar la reproducción de la dominación. El análisis gramsciano destaca que la crisis consiste en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer, momento en el cual se pone de manifiesto la “crisis de autoridad de las viejas generaciones dirigentes” sobre los jóvenes (Gramsci, 1975:311,312).

²⁴ Los aportes del Centro sobre subculturas como los mod’s, los teddy-boys, los punks o los skinheads iluminaron aspectos que las tradiciones existentes hasta entonces en los estudios de juventud no habían considerado y llevaron a prestar atención a los mapas de significado y cómo son objetivados en patrones de organización y relación social. Esta línea de trabajos prestó considerable atención al análisis juvenil haciendo hincapié en los aspectos culturales, tanto en la manera en que las relaciones de un grupo se estructuran como en el modo en que se experimentan, entienden e interpretan esas formas (Clarke, Hall, Jefferson y Roberts, 2000). Junto al ya citado Gramsci, el punto de partida teórico de esta corriente eran las ideas sobre desviación que Howard Becker (1997) desarrolló en *Outsiders*, en particular su idea de la acción social como un proceso más que un evento, la cual permite pensar a la desviación como una creación social, en tanto resultado del poder de algunos de etiquetar a otros.

culturales provocó un cambio trascendental en las investigaciones sobre juventud y escuela, especialmente luego de la publicación del libro de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*.

Ahora bien, más allá de la falsa antinomia “enfoque de la transición” – “cultura juvenil” es preciso analizar las experiencias juveniles en la escuela desde los sentidos atribuidos a ellas por los jóvenes. Así como está claro que la juventud, en tanto condición social, adquiere su significado en consonancia con el contexto en el cual se relacionan los distintos grupos de edad, es importante considerar que el tramo vital de la juventud tiene determinantes de orden cultural, estructural, político o institucional, diferentes en cada institución escolar, que producen itinerarios y trayectorias sociales juveniles divergentes, que es necesario tener en cuenta.

La modernidad le había otorgado a instituciones como el trabajo, la familia, la escuela o la política una función particular, con objetivos claros que permitían a los individuos proyectar que su paso por ellas definiría una trayectoria específica. Las escuelas como espacio de formación y preparación para el trabajo o los estudios superiores, así como también lugares de conformación de la ciudadanía; el mundo laboral como el lugar donde realizarse como persona y obtener ingresos tanto como la garantía –junto a las instituciones de la seguridad social- de contar con cobertura de salud e ingresos una vez finalizada la *vida activa*; los partidos políticos y los sindicatos como los canales donde conformar la identidad política y mecanismos de representación de los ciudadanos. Pero esta atribución de una función particular a cada institución se ve profundamente alterada por las características que asume la cultura del nuevo capitalismo (Sennett, 2006)²⁵.

En la actualidad, la condición juvenil debe enfrentar el nuevo siglo conviviendo con una sensación de mayor incertidumbre, donde riesgo e inseguridad aparecen como formas diferentes de gestionarla²⁶. Las juventudes, así como deben habituarse a modos flexibles

²⁵ Esta nueva cultura, entre otras cuestiones, acarrea que las personas convivan con un alto grado de ansiedad –en el trabajo, la escuela, la política, pero también la relación de pareja o los afectos en general- incrementando el desconcierto, lo que en palabras de Sennett lleva a no saber qué puede pasarnos (Sennett, 2006).

²⁶ Machado Pais (2007) autor recurre a la idea borgeana del laberinto, que simultáneamente brinda el placer del extravío y la expectativa de salir de él, para advertir que para algunos jóvenes los riesgos ofrecen oportunidades y para otros “la vida en una lotería, donde los riesgos están fuera de control y la seguridad es una cuestión de suerte. Los riesgos amenazan, pero es la inseguridad la que verdaderamente

de contratación laboral y a un mundo caracterizado por la ausencia de pautas de acción estables y predeterminadas, precisan de desarrollar otras aptitudes para enfrentar la vida en común. Estos nuevos modos en que los jóvenes transitan por las instituciones y se incorporan a la vida adulta han sido caracterizadas como una trayectoria de aproximaciones sucesivas (Casal, 2002) donde predominan las trayectorias laberínticas (Machado Pais, 2002). En el ámbito latinoamericano la situación se tornó más acuciante, en un escenario social donde las personas jóvenes tienen más expectativas de autonomía y menos opciones para materializarla (Hopenhayn, 2004).²⁷

En este contexto, la escuela se convierte, para muchos jóvenes, en una etapa “ordenadora” de la vida, pero también –y quizás este sentido tenga una ponderación mayor- en un buen lugar para estar. En la Argentina, investigaciones recientes como la que realizamos con Inés Dussel y Andrea Brito (2007) demuestran que los jóvenes rescatan a la escuela como espacio de reconocimiento de derechos, de desarrollo personal y de tiempo vital importante. Si bien para muchos de ellos la escuela implica obligación y rutina, eso resulta contenedor y ordenador. En ese trabajo, señalamos que los jóvenes definían a la escuela fundamentalmente de dos maneras: como una etapa de transición y construcción identitaria y como un espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros, fenómeno que se asemeja a lo que Paul Willis (1990) denomina transiciones alternativas para referir a las maneras en que los jóvenes piensan su relación con las instituciones. Para ellos, el punto de llegada es algo cambiante; el mundo adulto ya no es la única referencia donde se construyen las imágenes deseadas para la trayectoria juvenil, lo cual abre distintos sentidos al tránsito. Asimismo, los puntos de llegada son tan diversos que la propia heterogeneidad permite intuir diferentes caminos, aunque perdura como un rasgo común la sensación de que cualquiera sea el tomado, finalmente hay que transitar una etapa compartida entre pares.

hace a la vida insegura” (Machado Pais, 2007:23). Según su análisis mientras el riesgo incluye la perspectiva de que se produzcan determinadas amenazas pero que pueden anticiparse, teóricamente a través de alguna forma de cálculo o previsión, la inseguridad –como lo opuesto a la seguridad en tanto expresión de una condición de estabilidad o permanencia, que permite proyectar una carrera- expresa “un sentimiento de incertidumbre en relación con el futuro, con lo desconocido” (Machado Pais, 2007:24).

²⁷ En un escenario social donde los jóvenes afrontan un conjunto de paradojas y tensiones que hoy parecen caracterizarse por la mixtura de elementos que apuntan a la cohesión y otros que les recuerdan las dificultades de emancipación: por ejemplo, en más educación y menos empleo, más acceso a la información y menos al poder, más expectativas de autonomía y menos opciones para materializarla (Hopenhayn, 2004).

A pesar de las críticas que esgrimen, muchos jóvenes destacan que aún es posible atribuir a la institución escolar sentidos igualitarios, atributos que difícilmente se pudiesen asignar a otros espacios. El ejemplo más acabado es lo que ocurre cuando las nuevas generaciones toman contacto con el mercado de trabajo. Las transformaciones sociales recientes provocan cambios en la forma en que la juventud se vincula con las instituciones y producen experiencias desiguales, comprobables tanto en jóvenes con diferentes biografías en una misma escuela como por estudiantes de similares biografías que asisten a distintas instituciones. Tal como destaca Kessler (2004), el mismo pasó de convertirse en espacio de experiencia de la ley a terreno de aprendizaje de las injusticias del mundo. Algo similar podríamos sostener respecto de las posibilidades de uso del espacio público ante la constatación del surgimiento de nuevos sentidos en las movilizaciones políticas y del proceso de confrontación con el Estado que desarrollan muchos jóvenes²⁸. Los nuevos sentidos se constituyen en oposición a la impunidad de los poderosos, a la falta de justicia social y la ausencia del Estado, y a la denuncia del accionar policial. Todo lo anterior permea el tipo de prácticas a utilizar en la relación con otras instancias estatales. En definitiva, los casos de gatillo fácil como expresión de la violencia institucional y la inclusión en la agenda pública de la seguridad ante el delito como cuestión primordial restringen el ejercicio ciudadano, lo que redundará en una intensificación de la desconfianza hacia las instituciones estatales, donde probablemente sólo la escuela sostenga cierta presencia y legitimidad a ojos de las nuevas juventudes²⁹.

²⁸ Algunas investigaciones demostraron que ante las dificultades para usar el espacio público como lugar de encuentro y movilización los participantes de las murgas llevan adelante un proceso de confrontación con el Estado (Chaves, 2005a) mientras que Silvia Elizalde (2003) sostuvo que en el caso de la participación de mujeres jóvenes en las movilizaciones en reclamo de justicia y contra la estigmatización de la juventud de los sectores populares se construye sobre un nuevo sentido de la resistencia que no recurre a las figuras del pasado ni a las demandas de los grupos feministas.

²⁹ Se denomina *gatillo fácil* a los casos de uso de armas de fuego por parte de policías o guardias de seguridad privada en situaciones que podrían haberse resuelto de otra manera. Los casos aumentaron considerablemente durante la década del noventa. Entre otros basta mencionar la muerte de Walter Bulacio en una comisaría después de un recital de rock, la de Sergio Schiavini mientras tomaba algo en un bar producto de disparos de la policía que perseguían supuestamente a *delincuentes*, el caso de Sebastián Bordón fallecido en una comisaría en Mendoza, la llamada Masacre de Floresta donde un policía que trabajaba de custodio privado asesinó a tres jóvenes hasta la muerte de Ezequiel Demonty a la que hago referencia en este mismo trabajo. Para el análisis de los sentidos de la justicia que se ponen en juego en estos casos véase el trabajo pionero de Gingold (1996) sobre un caso ocurrido en Ingeniero Budge. En su investigación destaca que las movilizaciones contra los casos de gatillo fácil permitieron la emergencia de otras formas de expresar las propias opiniones sobre la justicia, la defensa de derechos que se creyeron legítimos y el cuestionamiento del accionar policial aunque se intensificaron las dificultades para enfrentar por primera vez la administración de justicia (Gingold, 1996).

En la Argentina, en los últimos años las producciones académicas que analizaron la relación entre juventud y escuela oscilaron entre dos grandes líneas de investigación. Por un lado, un conjunto de estudios mostraron que la expansión del nivel se caracterizó por abarcar de manera desigual a la población de acuerdo a la clase social, situación que reavivó las discusiones entre universalismo y particularismo, la unidad del sistema educativo –en particular acerca de su posterior fragmentación- y sobre el ingreso en el espacio escolar de “nuevos fenómenos” como la violencia (Tenti Fanfani, 2003; Filmus, 2001; Tiramonti, 2004; Tiramonti y Ziegler, 2008; Southwell, 2009; Kaplan, 2009). Por otro lado, se encuentran trabajos que hicieron hincapié en los cambios en los sentidos que los jóvenes otorgan a su experiencia educativa (Auyero, 1993; Duschatzky, 1999; Tenti Fanfani, 2000; Kessler, 2002; Falconi, 2004; 2007; Urresti, 2008).

Las mutaciones producidas en instituciones como la escuela y el mundo del trabajo muestran los cambios en los modos en que la juventud transita por ellas, modificando también aquello que fue conceptualizado como *condición juvenil*. El modo en que los jóvenes se aproximan al mundo adulto se caracteriza por una multiplicidad de situaciones que lleva a las etapas se alteren o superpongan: vivir en casa de los padres aunque tengan trabajo y hayan finalizado la escuela –incluso podemos agregar pueden vivir con sus parejas-, ser padres y seguir trabajando, no estudiar ni trabajar pero formar pareja estable y las más diversas situaciones posibles. Esto nos obliga a modificar constantemente el lente de observación para poder dar cuenta de los procesos macro-sociales que impactan en su formación política en las escuelas, pero también de los fenómenos singulares que acontecen a nivel micro en cada institución escolar. Leer, en definitiva, sus aprendizajes políticos y acciones políticas como parte de procesos más amplios, sin que por ello pierda especificidad que ocurren en una institución con reglas y procedimientos estandarizados como lo es la escuela secundaria.

2. El solapamiento de las desigualdades sociales y educativas

Luego del recorrido por algunas investigaciones que analizaron la relación entre juventud y escuela es momento ahora de describir las características socio-demográficas de la Jurisdicción Gran La Plata (conformada por la ciudad homónima, Ensenada y Florencio Varela) y la configuración que presenta el sistema educativo provincial. Como es ampliamente conocido, las ciencias sociales constataron que la expansión de

las desigualdades en el país redundó, no sólo en la ampliación de la distancia en los ingresos entre los grupos sociales, sino también en la diversificación de las condiciones en que se desarrolla la experiencia de los individuos lo que produjo un escenario social fragmentado. Este proceso es similar al que ocurrió en países vecinos. En efecto, diversos trabajos señalaron que, incluso en períodos de crecimiento económico y de reducción del desempleo y de la pobreza, la desigualdad se mantiene cuando no se expande, lo que tiene fuertes repercusiones en la manera en que se estructuran los vínculos entre los diferentes sectores sociales, tal como el caso de Chile lo ejemplifica en América Latina (cfr. Bengoa, Marquez et al. 1999).

Las dimensiones más clásicas de la desigualdad (ingreso, calidad de la ocupación, consumo) documentan en el nivel macro las transformaciones sociales ocurridas en el país aunque quizá sea necesario efectuar un análisis más detallado para poder comprender con mayor precisión las implicancias y particularidades de dicho proceso. Una de las dimensiones en las cuales los cambios adquieren mayor visibilidad es la vinculada a las formas que adquiere la sociabilidad. Su análisis permite observar que cada sector social recorre instancias de socialización que privilegian el encuentro con otros similares, configurándose de este modo espacios sociales distantes. Una de las consecuencias que tienen dichos modos de agrupamiento y segregación es que las experiencias de una misma generación poseen pocos elementos en común.

El correlato en el mundo educativo de este proceso (que incrementó las distancias sociales) fue la disposición de fragmentos dentro del sistema. Así como la década del ochenta fue terreno fértil para señalar la desigual distribución de oportunidades que tenía lugar al interior del sistema educativo –proceso que configuraba distintos circuitos escolares al diferenciar entre escuelas de mejor y peor calidad y de acuerdo a las modalidades de enseñanza- una década después la preocupación se orientó a la pregunta por las características de la experiencia educativa de los jóvenes, en particular acerca de sus percepciones respecto de los sentidos de ésta en un contexto de desestructuración de los marcos de integración social. Las investigaciones aportaron conocimientos novedosos sobre las experiencias juveniles en un ámbito que gustaba de pensarse igualitario y homogéneo³⁰. De esta forma, así como en los inicios de la década del

³⁰ Entre las más importantes cabe destacar las de Auyero (1993), Duschatzky (1999), Kessler (2002), Tenti Fanfani (2003) o Tiramonti (2004).

noventa García Canclini (1990) describía un contexto en el que la creciente percepción de la violencia y la inseguridad generaban cambios en las formas de socialización de los individuos -consolidándose lo que denominó las formas selectivas de socialización³¹- estos fenómenos eran constatables años más tarde en la instancia que se jactaba de ser aquella donde históricamente las distintas clases sociales habían compartido el mismo espacio.

El nuevo contexto social puso en cuestión el mito que había contribuido a solidificar la confianza que distintos sectores depositaban en la educación como garante de la igualdad de oportunidades y de las posibilidades de ascenso social. No se trataba ya solamente de la concentración de desigualdades en determinadas zonas del país que tendían a reproducir al interior de la escuela la desigualdad social existente – seleccionando de entre sus alumnos, mediante un proceso en el cual el origen social tenía un peso considerable, a los mejores- sino que las investigaciones constataban la homogeneidad social al interior de cada “fragmento” y que la socialización entre “nos” reemplazaba a la socialización entre diferentes dando lugar a “una socialización entre los iguales, social y culturalmente” (Tiramonti, 2004:13).

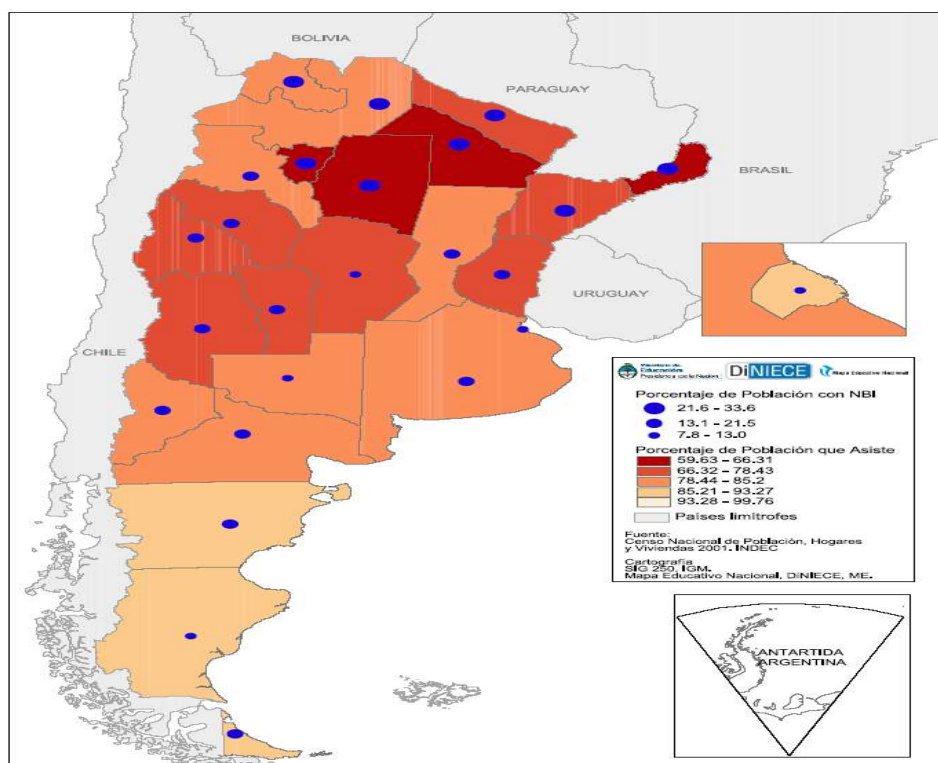
En los últimos años las experiencias educativas de los jóvenes tendieron a transitar por caminos divergentes. A las diferencias entre las regiones del país donde uno habitara se sumaron las existentes al interior de cada localidad. Probablemente sea cierto que existen pocos elementos en común en lo que encuentran durante su tiempo en la escuela una persona que asiste a una escuela de gestión privada ubicada en el centro de la ciudad de La Plata con otra que concurre a una escuela pública situada fuera del casco fundacional. Puede que incluso haya más puntos coincidentes entre ese joven y quien asiste a un establecimiento que atiende a un grupo social similar, más allá del lugar del país donde se encuentre dicha institución.

Al superponer un mapa del país donde figuran las escuelas de cada región con uno que contiene las estadísticas de pobreza, desocupación y N.B.I. (Necesidades Básicas Insatisfechas) hallamos que ambos tienden a coincidir, en las mismas zonas

³¹ García Canclini (1990) denomina formas selectivas de socialización a los intentos por buscar en la intimidad doméstica y los encuentros confiables en grupos reducidos la seguridad que un contexto percibido amenazante torna más acuciante.

encontramos la combinación de índices de repitencia, abandono escolar y menor cobertura del nivel secundario con los que reflejan las desigualdades sociales señaladas. En el gráfico que presento a continuación, observamos que, por lo general, aquellas provincias con altos porcentajes de su población en situación de N.B.I.³² representan las zonas del país en las cuales disminuye el total de jóvenes entre 15-17 años que asiste a un establecimiento educativo. En esta situación se hallan las provincias del norte como Chaco, Tucumán, Santiago del Estero y Misiones, donde se combinan la presencia de población en N.B.I. en el rango 21,6%-33,6% junto a las tasas más bajas de cobertura del sistema en esta franja etaria (59,63%-66,31%). Por el contrario, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Santa Cruz son las jurisdicciones en las cuales la combinación de índices presenta un panorama más alentador, con bajo porcentaje de población en situación de N.B.I. (en el rango 7,8-13,0%) y casi la totalidad de la franja etaria 15-17 años escolarizada (93,28-99,76%).

³² Es preciso señalar que en las ciencias sociales, a pesar de la proliferación de estudios, no existe consenso sobre cuestiones fundamentales como son las categorías que utilizamos para medir y conceptualizar la pobreza. Por un lado indicadores como el de NBI o línea de pobreza han perdido sensibilidad pero fundamentalmente pareciera estar clara la necesidad de incluir en las mediciones además del ingreso monetario el acceso a bienes y servicios colectivos cuando no la percepción subjetiva, que no siempre coincide con la objetiva. Otra cuestión central es la dificultad de conocer cómo es la distribución de ingresos al interior de la familia donde generalmente los jóvenes y los ancianos son los más perjudicados. De acuerdo a los datos que tomemos y combinaciones resultantes se presentan diferentes escenarios. Pese a la aclaración realizada pareciera estar claro que la menor cobertura del nivel educativo ocurre en aquellas zonas donde la intensidad de la pobreza y las personas en situación de N.B.I. es mayor. Los datos sobre pobreza del Censo Nacional 2001 muestran que en los centros urbanos de las provincias que presentan un mayor porcentaje de población en situación de N.B.I. es donde la misma se halla presente con mayor virulencia (Posadas: 38,6%, Gran Resistencia: 36,2%, Santiago del Estero: 27,8%, Gran Tucumán: 27,2%) a las que se suma Concordia (45,8%), Formosa (45,4%), Salta (37,2%) y San Salvador de Jujuy (31,7%) provincias en las cuales el porcentaje de población 15-17 que asiste a un establecimiento educativo se ubica mayormente en el rango 66,32-74,43% y 78,4-85,2%).



El gráfico muestra la fotografía de un momento previo a la eclosión de diciembre del año 2001. Si bien los índices sociales mejoraron en los últimos años de manera considerable, los datos permiten precisar el escenario en el cual ocurre la fragmentación educativa, diagnosticada por los trabajos antes mencionados. El solapamiento de ambas desigualdades es un fenómeno que quizá tenga poco de novedoso, pero que adquiere una incidencia inusitada en las representaciones que tienen las personas sobre el lugar de la escuela al producirse a la par de la consolidación de un contexto donde tiene lugar una desestructuración de los marcos de integración social tradicionales. El 2001, más que un hiato, implica para la esfera educativa el momento donde se consolida un nuevo modo de distribución de la población escolarizada - reconocible en los modos en que jóvenes y adultos transitan por el sistema educativo- que prioriza el encuentro entre *iguales*, la separación de las distintas clases sociales, la asociación con otros percibidos con intereses similares, la segregación de lo considerado diferente. Este proceso perdura como modo de estructuración del sistema, más allá de los vaivenes en las estadísticas sociales vividos por el país en los últimos años³³.

³³ A modo de ejemplo, y tal como señalo unas páginas más adelante, en la ciudad de La Plata entre 2003 y 2006 aumentó el porcentaje de jóvenes que asiste a establecimientos de gestión privada. En el mismo período, como destaca Peiró (2008), disminuyó la proporción de personas jóvenes (del 38,1% en el 2003 a 21,7% en 2006), los niveles de indigencia se mantuvieron relativamente estables luego de una disminución importante entre 2003 y 2004 (en el 2003 había 12,4% jóvenes en situación de indigencia, un año después 8,7%, porcentaje bastante similar al 8,2% de 2006). Tal como aclara la autora, esta mejora en

3. La escuela hacia fin del 2000: la situación en la Jurisdicción Gran La Plata

La Jurisdicción Gran La Plata forma parte del sistema educativo más numeroso del país. En las aulas de los 19.112 establecimientos educativos ubicados en la Provincia de Buenos Aires estudian 4.483.732 alumnos/as, de los cuales 794.547 lo hacen en las 2453 instituciones del Ex nivel Polimodal (actual Secundaria) y TTP³⁴. La gran mayoría concurre al Polimodal (548.389 jóvenes), aunque también es significativo el número de personas que estudian en los 746 establecimientos del Bachillerato y/o Técnico nocturno para adultos (144.808). Respecto de la distribución de la matrícula del nivel, 561.425 estudiantes se encuentran en 1.164 establecimientos estatales mientras que 233.122 se hallan en 1.289 escuelas de gestión privada. (Ver Cuadro 1).

En el caso de la jurisdicción Gran La Plata, y específicamente en lo referido a la educación del Ex Nivel Polimodal –actual Educación Secundaria Superior-, los datos del 2007 muestran que la Ciudad de La Plata es la localidad más numerosa, ya que cuenta con 106 establecimientos y 36.358 alumnos/as, la mayoría de los cuales concurren a cuarenta y nueve (49) instituciones de gestión Estatal (27.231, es decir el 74,9%) mientras que 9.307 jóvenes se distribuyen en mayor número de escuelas de gestión Privada (57). En Ensenada existen sólo seis establecimientos, cuatro estatales y dos de gestión privada, que reciben a 1.192 jóvenes, de los cuales el 78,5% estudia en las cuatro primeras y el 21,5% en las restantes. Por su parte, en los treinta y tres establecimientos de Florencio Varela –dieciséis estatales y diecisiete de gestión privada- estudian 13.925 jóvenes, el 64,9% de ellos en instituciones de gestión estatal.

las condiciones de vida de la población dista de alcanzar los valores previos a la década del noventa. Por otra parte, las últimas mediciones de la EPH señalan que esta tibia recuperación se habría frenado.

³⁴ A lo largo de este trabajo utilizo de manera indistinta la denominación Ex Polimodal y Secundaria, en ambos casos me refiero a los tres últimos años del nivel. Los TTP son los Trayectos Técnico-Profesionales.

Cuadro 1

	Total Establecimientos Polimodal	Total Alumnos/as	Total Establecimientos Gestión Estatal	Total Alumnos/as	Total Establecimientos Gestión Privada	Total Alumnos/as
La Plata	106	36.358	49	27.231	57	9.307
Ensenada	6	1.192	4	936	2	256
Florencio Varela	33	13.925	16	9.041	17	4.884
Total	145	51.475	69	37.208	76	14.447

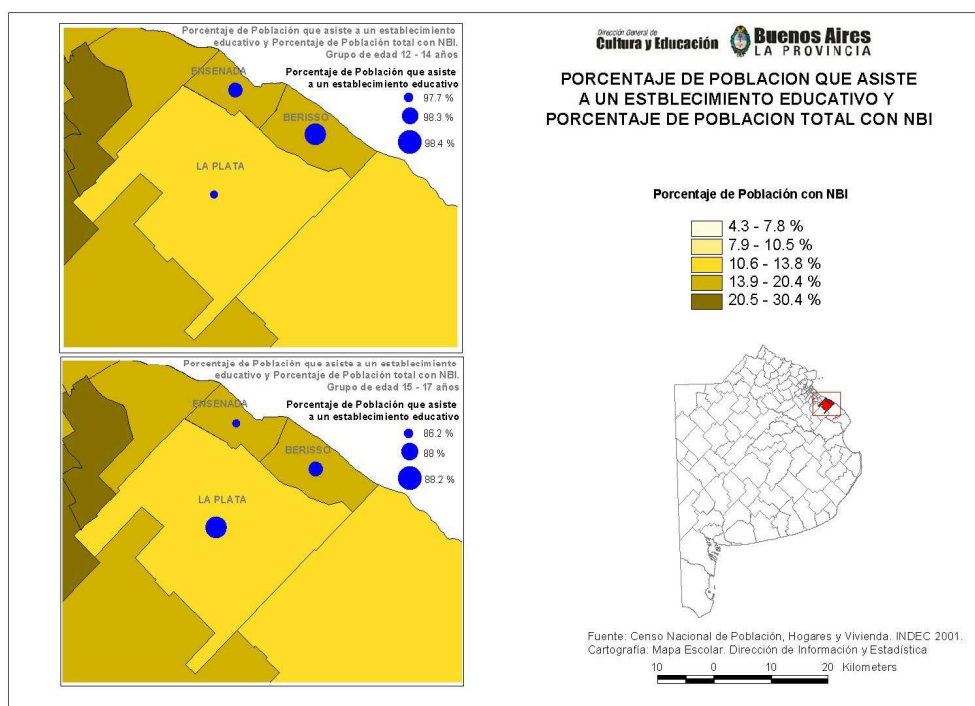
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección Provincial de Estadísticas Educativas –DGCyE- Prov. de Buenos Aires, para el 2007

La situación social y educativa de las tres localidades es marcadamente diferente. Sin embargo, en el cuadro que presento a continuación es posible observar que el porcentaje de población en situación de N.B.I. (Necesidades Básicas Insatisfechas) no es una variable determinante respecto del porcentaje de población joven que asiste a un establecimiento educativo³⁵. La ciudad de La Plata posee mejores índices sociales que Berisso y Ensenada, pero el porcentaje de la población en las edades entre 12-14 años y entre 15-17 años que concurre a la escuela es prácticamente similar. Mientras estas últimas ciudades cuentan con entre un 13,9% y un 20,4% de su población total en situación de N.B.I. en la ciudad capital de la provincia los valores se hallan entre el 7,9% y el 10,5%. Si consideramos el porcentaje de población 12-14 y 15-17 que asiste a un establecimiento educativo encontramos que en la primera franja etaria la cobertura es mayor en las zonas con peores índices sociales (En Berisso el 98,4% de los jóvenes en esta edad concurren a la escuela, en Ensenada el 98,3% y en La Plata el 97,3%) mientras que la escala se invierte –aunque nuevamente dentro de porcentajes poco significativos estadísticamente- en las edades más grandes. (La Plata 88,2%, Berisso 88% y Ensenada 86,2%).

El punto que resulta interesante destacar es que del paso de la Ex Egb3 –actual Secundaria Básica- al Ex Polimodal –actual Secundaria Superior- existe una disminución de la cobertura de más de diez puntos porcentuales en las tres ciudades, lo que muestra las dificultades que enfrentarán los gestores públicos a fin de garantizar el

³⁵ El caso de las jurisdicciones seleccionadas muestra una tendencia diferente a la que se expresa a nivel nacional donde la menor cobertura del nivel educativo ocurre en aquellas zonas en las que la intensidad de la pobreza y las personas en situación de N.B.I es mayor, tal como se indica en este mismo capítulo.

cumplimiento de las leyes que establecen la obligatoriedad del nivel, ya que un porcentaje importante de jóvenes no concurre a un establecimiento educativo.



Al analizar la distribución de la matrícula respecto del tipo de gestión (pública o privada) es posible observar mayores diferencias. De acuerdo a los datos de 2006, en las áreas urbanas de todo el país la gran mayoría de los alumnos asistía a instituciones del sector público (el 77,1% de los alumnos escolarizados lo estaba en escuelas de este tipo de gestión, frente a un 22,9% que concurría a colegios de gestión privada³⁶). Sin embargo, estudios recientes sostienen que la ciudad de La Plata es una de las localidades donde el proceso de privatización de la escolarización adquiere mayor vigor (Gamallo, 2008). El trabajo de Gamallo (2008) analiza la evolución de la matrícula de las escuelas públicas y privadas en los principales centros urbanos a partir de los datos de la Encuesta Permanente de Hogares correspondiente al periodo 2003-2006, y en base a estos hallazgos, destaca que la matrícula de asistencia a las escuelas públicas cayó un

³⁶ Los porcentajes son similares a la distribución de la matrícula de la educación superior y universitaria y mayores a los que reflejan el nivel inicial y el primario. Los datos colocan al país en una situación intermedia en América Latina, aunque más cerca de los niveles de cobertura de las escuelas de gestión estatal que muestran los países que reúnen los porcentajes más altos como México, Bolivia y Brasil (85,8%, 84,8% y 84,5% respectivamente) que de aquellos que poseen una mayor presencia de establecimientos de gestión privada como Guatemala y Chile (59,8% y 51,9% respectivamente). El promedio en la región es una tasa de cobertura de la gestión pública de 80,1%. Fuente: SITEAL, Boletín N° 8, La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada, elaborado por Ana Pereyra (2008).

5% en los principales centros urbanos de todo el país, siendo la capital provincial el lugar en el cual la variación es más notoria, alcanzando el 13%. Es decir que los establecimientos educativos de la ciudad pasaron del 80% de matrícula pública en 2003 a 67% en 2006, fenómeno que se da de forma transversal a los distintos sectores sociales³⁷. Esta situación inscribe a la ciudad platense en una tendencia que es observable en los grandes aglomerados urbanos del país como la Ciudad de Buenos Aires que muestra una paridad entre el número de jóvenes que asiste a establecimientos de uno y otro tipo de gestión³⁸.

De manera simultánea a estas mutaciones en la morfología del sistema educativo, en los últimos años un número considerable de organismos públicos provinciales impulsó la sanción de nuevas normativas para las escuelas. A pesar de sus diferencias, las reformas promovidas tienen en común que buscan favorecer la participación y el involucramiento político de los jóvenes –por ejemplo, incentivando la constitución de Centros de Estudiantes en todas las escuelas, como el caso de la Nueva Secundaria en la Provincia de Buenos Aires- así como intentan producir nuevas dinámicas que mejoren la convivencia en las instituciones escolares. Existen iniciativas a nivel nacional, como el Programa Nacional de Mediación Escolar de 2003, el Programa Nacional de Convivencia Escolar y el Observatorio de la Violencia Escolar -creados en 2004-, impulsados por el Ministerio de Educación de la Nación. Durante esos años se promovieron también proyectos a nivel provincial, como el Programa de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación del Gobierno de la Prov. de Córdoba, el Programa de Prevención y Asistencia de la Violencia Social en el Ámbito Escolar en La Rioja, el Plan Provincial de Escuelas Abiertas “Un lugar de encuentro” de Salta, el Programa de Mediación Escolar vigente en la Ciudad de Buenos Aires y el Programa de Facilitación y Promoción de la Convivencia Escolar de la Ciudad de Rosario.

El cambio más trascendental fue el intento de proponer la noción de convivencia, en lugar de la de disciplina, como un nuevo dispositivo para regular las conductas de los alumnos. En parte por la aparición de fenómenos de desestructuración institucional, de episodios de violencia, o de movimientos que discuten dentro y fuera de la escuela sus

³⁷ Ver también nota periodística Diario Clarín, 28/4/2008.

³⁸ Ver la publicación *La escuela media en foco* (2008) de la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

características democráticas o autoritarias (Dussel, Brito y Nuñez, 2007), la cuestión de la convivencia ha ganado terreno en los últimos años. La preocupación por generar una “buena convivencia” al interior de la escuela media intenta dejar de lado una idea restringida que entiende la disciplina básicamente como una conducta posible de ser categorizada como buena o mala, correcta o incorrecta y se intenta incorporar una concepción más amplia que hace referencia a los modos de estar juntos con otros y a la manera en la que es transitada esta experiencia. La “convivencia con otros” es presentada como una forma más democrática de establecer los vínculos e introduce otras temáticas como la no discriminación, el reconocimiento de la diversidad sexual, la enseñanza de los derechos humanos o el respeto entre los alumnos, de éstos a los docentes y a los símbolos patrios.

Estas discusiones y transformaciones en las prácticas cotidianas del sistema y en las normas de convivencia en la escuela media tienen lugar en un marco político y económico particular. Por un lado, la prevalencia de gobiernos constitucionales e instituciones democráticas brinda el escenario apropiado para avanzar en la legislación, en políticas públicas que fomenten la construcción de ciudadanía y maneras diferentes de pensar la convivencia en la escuela. La expansión del horizonte democrático genera las condiciones para un cambio en los roles y las actitudes de los diferentes actores del sistema educativo. En dicho contexto, el país ratificó e incorporó en su Constitución Nacional tratados internacionales que reconocen los derechos de los niños y adolescentes, y existe un avance en la institucionalización de políticas de juventud así como en los mecanismos generales de reconocimiento de los derechos humanos. Sin embargo, más allá del avance discursivo e institucional, en la cotidianeidad se torna más compleja la exigibilidad de derechos.

Probablemente como consecuencia de las transformaciones que implica este nuevo proceso iniciado en el sistema educativo, surgieron diferentes maneras de entender la cuestión de la convivencia, también desde la pedagogía y la sociología. Isabelino Siede (2007) señala que el término refiere a la regulación de las relaciones entre sujetos diferentes³⁹. Sin embargo, el autor destaca que esto no implica tener que pensar

³⁹ Según el autor, las normas escolares deberían organizarse de modo de facilitar la vida en común de todos los sujetos invitados a integrar la comunidad educativa, es decir, de todos aquellos que convivimos en la escuela; personas de distintos géneros y generaciones, con diferentes historias, estilos de vida,

consensos para cada situación en particular porque la regulación de los conflictos no puede resolverse a través de la negociación permanente de las normas y de una búsqueda constante de consenso ante cada situación particular. Por su parte, Fernández Enguita (2008) enfatiza en que la convivencia con el otro requiere reconocerlo como igual a uno mismo y/o como parte de una misma comunidad y que esto último ocurre cuando lo consideramos sometido a las mismas normas y a formas de vida y valores similares, pero sobre todo lo consideramos titular de derechos y sujeto a obligaciones recíprocas. El reconocimiento de esas normas comunes es el reconocimiento de una colectividad como una comunidad política, cuestión que retomaré en los próximos capítulos.

¿Qué ocurre en la Provincia de Buenos Aires? ¿Cuáles son los cambios promovidos? El aspecto normativo del sistema educativo de la provincia más poblada y más extensa del país presenta, en comparación con lo que ocurre en otras jurisdicciones, algunas particularidades a las que es necesario prestar una atención especial. La Provincia de Buenos Aires fue una de las jurisdicciones del sistema educativo que adhirió con mayor vigor a la Ley Federal de Educación de 1993. Con similar pasión sancionó durante el 2007 una nueva Ley de Educación Provincial (Nº 13.668), enmarcada en la Ley Nacional de Educación Nº 26.606 aprobada en 2006 y el diseño de la nueva estructura de la escuela secundaria⁴⁰. Asimismo, desde el 2000 se convirtió en una de las provincias pioneras en la promoción de Reglamentos de Convivencia Escolar. La resolución Nº 1593/2002 derogó la norma de 1958 (1709/58) para propiciar la formación de Acuerdos Institucionales de Convivencia con el propósito de “concretar

intereses y creencias. Siede no olvida que, por lo general, las regulaciones sobre el uso del lenguaje, sobre vestimenta y aseo personal, sobre el cuidado del cuerpo propio y los demás, sobre objetos de uso cotidiano, suelen diseñarse desde las tradiciones morales de los sectores sociales de los cuales provienen los docentes y con la mirada que los adultos tenemos sobre niños y jóvenes.

⁴⁰ La Provincia de Buenos reorganizó la estructura de la secundaria en dos etapas de tres años cada una y promovió cambios tanto en el diseño organizativo como en el diseño curricular. En cuanto al primer aspecto se estableció una secundaria obligatoria organizada en seis años, los tres primeros denominados Secundaria Básica mientras que los que comprenden al Ex Polimodal pasaron a llamarse Educación Secundaria Superior hasta la fusión de ambos para constituir una unidad de seis años de escolarización. Entre los cambios organizativos propuestos se encuentran a) la ampliación de la planta docente: designación de un director con extensión de jornada a 8 horas diarias (gradual y optativo), un integrante del Equipo Directivo por turno y por edificio y un Profesor Tutor para 1ro. y 6to. Año (dos módulos por sección) y un Asistente Tecnológico por turno. Estas modificaciones implican, de acuerdo a lo que sostienen informantes clave que se desempeñan en la Dirección General de Cultura y Educación, una redefinición de roles y funciones y la concentración horario en el mismo establecimiento.

una convivencia democrática en el nivel Polimodal”⁴¹ y la puesta en marcha de Consejos de Convivencia Escolar encargados de regir la convivencia en la escuela. Como parte de un proceso con más puntos en común que disonancias, en los últimos años las autoridades ministeriales buscaron fortalecer los espacios de participación apelando a dos mecanismos diferentes. Por un lado, modificaron el diseño curricular al incluir una materia nueva, “Construcción de Ciudadanía”⁴² que, si bien se dicta en segundo año de la Secundaria Básica, busca promover procesos participativos en la comunidad educativa. Por otro lado, adoptaron resoluciones específicas como la referida a los Centros de Estudiantes a fin de brindar un modelo de Estatuto para las escuelas (Resolución 4900/2008).

A pesar de los cambios legislativos en lo relativo a la cuestión disciplinaria, al examinar las normativas existentes encontramos un panorama que podríamos caracterizar como un *entramado legislativo de escasa referencia cotidiana*. Efectivamente, el sistema educativo más numeroso del país cuenta con innumerables normativas y resoluciones que intentan promover una serie de temáticas vinculadas a los derechos y deberes de jóvenes y adultos tanto como a incentivar nuevos modos de organización escolar que pretenden consolidar un marco legal similar para el conjunto del sistema, pero en muchos casos se trata de normas con escaso arraigo en el día a día escolar, desconocidas por muchos actores del sistema, cuando no aplicadas de manera discrecional de acuerdo a las necesidades de cada institución. De este modo, si bien es cierto que las instituciones escolares configuran marcos normativos -expresados en el caso de la escuela secundaria fundamentalmente en sus reglamentos de convivencia y proyectos institucionales- que actúan como una referencia de justicia en el momento de resolver situaciones conflictivas, las crecientes dificultades para aplicar las nuevas normativas contribuyen más bien a incrementar la percepción de los sujetos de la distancia entre las prácticas del país legal y el país real (O’Donnell, 2002).

⁴¹La Ley Federal de Educación sancionada en 1993 a la cual la provincia de Buenos Aires adhirió (no así la Ciudad de Buenos Aires por lo que conservó el anterior esquema de siete años de nivel primario y entre cinco o seis, dependiendo de la modalidad, de secundario), creaba un ciclo obligatorio de nueve años de Educación General Básica (aproximadamente hasta los 14 años) y un ciclo Polimodal de tres años.

⁴² La resolución N° 2496/07 aprobó el Diseño Curricular de la materia mientras que las resoluciones N° 3222/06 y 2495/07 establecieron los criterios para primer año y segundo y tercero de la secundaria, respectivamente.

En este sentido, queda explícita la ausencia de integralidad en las políticas dirigidas a los jóvenes donde cada agencia estatal se piensa de manera separada de las otras tanto como la sedimentación de una cultura escolar y una forma de pensar a los jóvenes que condicionan las actitudes en la escuela, a pesar de las modificaciones que intentan llevarse a cabo. Esta situación deja al descubierto las crecientes dificultades para sustentar un marco común a toda la jurisdicción que sea útil para pensar los contenidos escolares tanto como los criterios de distribución de la población. Las normativas sobre convivencia contribuyen más bien a consolidar un escenario en el que una juventud ya de por sí heterogénea convive con una diversidad de experiencias escolares. En el nuevo escenario se torna más difícil sostener la promesa de la igualdad, a pesar de lo que estipulan las leyes sancionadas.

4. Dos o más ciudades en una: asimetrías entre el casco fundacional y la periferia platense

Describiré a continuación algunas características del contexto en el que se localiza el estudio. La ciudad de La Plata se encuentra a 56 km. al sudeste de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien su población apenas supera el medio millón de habitantes la presencia en su territorio de la administración pública provincial así como de una de las universidades públicas de mayor antigüedad y prestigio del país la convierten en un centro administrativo, comercial, recreativo y cultural de suma importancia, con un alto porcentaje de población joven -en su mayoría proveniente de distintas localidades del interior provincial⁴³-.

El trazado fundacional de la ciudad tenía como función principal la delimitación del centro de la periferia⁴⁴. Sin embargo, los sucesivos aumentos de población

⁴³ Según los datos del Censo Nacional de 2001 por aquel entonces vivían en La Plata 574.369 personas, 277.587 varones y 296.782 mujeres. De acuerdo a los datos que brinda Peiró (2008) la población disminuyó levemente para el 2006, situándose en 563.204 habitantes. Ese año 114.601 personas se encontraban entre los 15 y los 24 años (20,3%). Es preciso tener en cuenta que muchos jóvenes pueden haber sido censados en su localidad de origen, en tanto el día en que se realiza el Censo Nacional suele ser feriado y se solicita a los habitantes que se encuentren en el domicilio que figura en su documento de identidad.

⁴⁴ Tal como destaca Ramiro Segura: “El diseño original de la ciudad consiste en un cuadrado de 40 por 40 manzanas –cada lado de la cuadrícula posee 5.196 metros de extensión-, claramente delimitado por una avenida de circunvalación de 100 metros de ancho cuya función era separar el centro de la periferia, lo urbano planificado de lo rural” (Segura, 2008:4). De acuerdo a datos aportados por el autor, el casco

incrementaron la cantidad de habitantes de las localidades existentes antes de la planificación de la ciudad –como Tolosa y Los Hornos- y consolidaron núcleos poblacionales en zonas como City Bell y Villa Elisa. Estas transformaciones urbanas no evitan que La Plata sea, en las representaciones sobre la ciudad y en los modos de vivirla, lo que está dentro del casco urbano (Segura, 2008). A su vez varias ciudades posibles existen en ella, de acuerdo a los diferentes puntos de vista y representaciones y usos de la ciudad, los cuales trastocan los sentidos sobre la misma (Segura, 2008). Tal como es posible apreciar incluso en el mapa que figura en la página web de un municipio vecino, Berisso, en el momento de identificar espacialmente a la ciudad la palabra La Plata se encuentra al interior del cuadrado rodeado por el área de Circunvalación.



La configuración territorial de la ciudad, que torna visible la coexistencia de dos o más ciudades en una, demarca modos diferentes de vivirla y da lugar a una creciente espacialización de las relaciones sociales, demarcando situaciones sociales claramente diferentes. Mientras que en el casco histórico sobre 70.136 hogares (que agrupan a 181.494 personas) el 2,6% se encuentra en situación de N.B.I., los porcentajes se incrementan notoriamente en la medida en que uno se aleja de la sede de la Municipalidad, cita en 12 entre 51 y 53. De esta forma, localidades como Gonnet y Villa Elisa tienen al 4,9% y el 9,9% respectivamente, de sus hogares en condición de N.B.I., el porcentaje se incrementa en Los Hornos (15,7%), para situarse en un nivel crítico 2 -de acuerdo a las denominaciones de la Encuesta Permanente de Hogares-, en

urbano es relativamente homogéneo en términos socioeconómicos mientras que los otros centros comunales son tanto muy heterogéneos entre sí como en su composición interna.

Olmos (21,4%) y Abasto (25,6%) y ya en nivel crítico 3 en zonas como El Peligro (31,0%) y Melchor Romero (34,9%)⁴⁵.

Tal como lo señala Saintout (2009), en la actualidad la ciudad de La Plata aparece siendo “miles de ciudades” ya que si bien conserva cierta delimitación entre el centro y la periferia sus fronteras son redefinidas constantemente. Asimismo, la autora nos recuerda que para la mayoría de sus habitantes la ciudad es percibida como una en decadencia, una ciudad “desintegrada”, donde el imaginario de la misma hacia el futuro aparece quebrado.

Esta configuración espacial de la ciudad repercute en la esfera educativa. El fenómeno que acontece en las escuelas platenses no es novedoso, pero tiende a acentuarse con el paso de los años. Las filas en las puertas de las escuelas a fin de asegurarse una vacante, familias que se mudan de distrito para lograr que sus hijos sean aceptados en determinada escuela tanto como los modos de distribución de la población inmigrante son cuestiones que se dan a la par de la segregación existente entre centro y periferia. Las representaciones extendidas asumen posiciones que se estructuran en términos de opuestos que, en muchos casos, refieren a las asimetrías entre la periferia y el centro: entre escuelas públicas y privadas, entre escuelas donde “no se respeta nada” y las que logran un eficaz sostenimiento de las normas, entre las que proveen de “salida laboral” y “las que permiten ir a la universidad”, la escuela del centro y la de la periferia, la única del barrio y la que depende de la universidad, la que queda cerca y una a la que hay que trasladarse especialmente, “la que van mis amigos” y la que tiene prestigio; la escuela que acepta repetidores y la que es muy exigente, a la que llegan *jóvenes peligrosos o jóvenes de los que se espera un futuro brillante*, la que está llena de inmigrantes o aquella por la que pasaron personajes hoy famosos.

La selección de las escuelas que conformaron la muestra para esta investigación fue consecuencia de un proceso en el que se combinaron los intereses específicos de la misma y el azar, ya que algunas instituciones en las que nos interesaba desarrollar el trabajo de campo demoraron mucho tiempo en la respuesta o se negaron a participar del estudio. Como fruto de esta situación, la muestra finalmente conformada reprodujo la

⁴⁵ Fuente: Dirección General de Estadística y Evaluación de Programas Especiales, Municipalidad de La Plata: www.laplata.gov.ar . Agradezco a María Laura Peiró la posibilidad de acceder a estos datos.

configuración espacial de la ciudad, a la que hice referencia más arriba: dos de las escuelas se hallan en la zona céntrica, dentro del casco fundacional –una es pública y depende de la universidad local (la llamaré N), otra es de gestión privada y atraviesa un crecimiento exponencial desde la década de los noventa (la denominaré L)- mientras que la tercera se sitúa lindante a la Avenida de Circunvalación, hacia el este, cerca del Camino General Belgrano, el límite entre centro y periferia (a partir de ahora será la Escuela M). Se trata de una escuela media, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación, que se encuentra en una frontera imaginaria y real, en una posición equidistante de las avenidas que conducen al centro y de las calles poceadas que llevan a barrios como *La Fabela* (sic), considerado uno de los más *peligrosos* de la ciudad.

La cercanía de la ciudad de La Plata con Berisso y Ensenada –y también podemos pensar su contracara, la distancia de las tres respecto de otras localidades- logra que conformen un conjunto donde cada una de ellas se destaca por características diferentes. Berisso⁴⁶ la ciudad de los frigoríficos y los saladeros, designada como la “capital provincial del inmigrante”, la de la mítica calle Nueva York repleta de hoteles y prostíbulos que recibían a comienzos del siglo XX a los inmigrantes prestos a sumarse al trabajo, la ciudad de la que partieron los contingentes obreros el 17 de octubre para ingresar de manera activa en la vida política del país al tiempo que solicitaban la liberación de Perón. Mientras que La Plata preserva su perfil como centro urbano que concentra aquellas cuestiones que suelen atribuirse a la *civilización*: las artes, la ciencia y el conocimiento, Ensenada es la ciudad históricamente dedicada a la producción naviera, lugar donde se ubican a la vera del río los astilleros. En esta última localidad se encuentran dos de las escuelas a las que haré referencia a lo largo del proyecto, aunque situadas en zonas distantes. Una de ellas se halla en la zona de los Astilleros, ubicada dentro del predio de una empresa naviera, de allí que la llamaré A. La otra es una escuela media dependiente de la dirección provincial de educación, que se encuentra en una zona donde conviven campos deportivos y de actividades náuticas de varios clubes

⁴⁶ En 1871 Juan Berisso instala el saladero San Juan y da lugar a la formación de un pueblo que luego por asociación llevaría su nombre. Es decir que Berisso antecede a la fundación de la ciudad de La Plata, ocurrida en 1882, pero a diferencia de ésta, así como la ciudad nunca fue fundada tampoco se le impuso el nombre sino que fue fruto de la costumbre. En 1967 se oficializa al 24 de Junio, día en que inició operaciones el saladero, como día de su fundación, medida que fue oficializada recién en 1998.

con sede central en la ciudad de La Plata y barrios más humildes, cuyas casas muchas veces se inundan ante la crecida del río, a la que daré el nombre de P.

Ambas localidades se encuentran casi a la misma distancia de la Ciudad de Buenos Aires que La Plata, pero para el observador externo el trayecto parece ser mayor. La sensación de aislamiento se incrementa, el viaje por la autopista aparenta no culminar, en particular los últimos kilómetros donde ya no es posible apreciar las siluetas de las urbanizaciones de los municipios que la bordean. Mientras que al arribar a la ciudad capital de la provincia diversas avenidas nos conducen hacia “el centro” el camino hasta ambas localidades de Ensenada antes que mostrarnos el ingreso a la ciudad remite a un punto de llegada, al final de la travesía, como si no existiera poblamiento alguno más allá de sus límites.

Por último, otra de las escuelas que forma parte de la muestra diseñada es de la modalidad técnica, también depende de la dirección provincial antes mencionada y se encuentra ubicada en Florencia Varela, uno de los municipios más populosos del Gran Buenos Aires –cuenta con 348.970 habitantes-, razón por la cual pasaré a llamarla V. Florencio Varela forma parte del Área Metropolitana de Buenos Aires, está ubicada en el tercer cordón del Conurbano, limita al Norte con los partidos de Almirante Brown y Quilmes, al Este con el partido de Berazategui, al Sur con el partido de La Plata, y al Oeste con los partidos de San Vicente, Pte. Perón y Alte. Brown. Su cabecera se encuentra más cerca de la Ciudad de Buenos Aires que de La Plata (23 km. y 35 km, de distancia respectivamente), pero la ciudad referencia para los trámites administrativos es ésta última, en tanto capital de la Provincia.

Hasta la década del setenta Florencio Varela concentró una importante actividad industrial que motivó el aumento incesante de su población, pero las transformaciones sociales de los últimos años impactaron de manera considerable en la zona, provocando el crecimiento de los índices de desempleo y pobreza. Los datos correspondientes al 2002 señalaban una tasa de desempleo del 22,2% mientras que para el 2005 las estadísticas reflejaban la existencia de aproximadamente 40.000 destinatarios de planes sociales⁴⁷.

⁴⁷ www.florenciovarela.org.ar

Es posible pensar a este municipio como una intersección entre el campo y la ciudad donde conviven tres formas de poblamiento. Sobre una superficie total de 190 km² el 36 % es definida como zona urbana (68 km²), el 1,5% semi-urbana (3 km²), un 5 % industrial (9 km²), el 34 % complementaria (65 km²) y casi una cuarta parte rural (23,5 %, 45 km²). El paisaje muestra, por un lado, un boulevard que atraviesa la zona céntrica que preserva la pretensión de emular las avenidas principales de los pueblos más pintorescos del interior del país. Por otra parte, sobre el cruce Varela –uno de los lugares de la zona sur donde se concentra el transporte de corta, media y larga distancia - y la avenida Calchaqui las imágenes entremezclan aquellas que muestran locales comerciales, chalets y edificios de departamentos propios del desarrollo de épocas pasadas junto a otras que recuerdan la ausencia de fábricas en sus cercanías, el deterioro de la infraestructura, lo que incrementa la sensación de aislamiento. Es el retrato de un paisaje similar al descrito por Julieta Quiros en su etnografía en barrios periféricos del mismo municipio, calles que “dan la sensación de que allí había cosas que ya no están más” (Quiros, 2006; 38). Por último, vastas zonas del municipio se encuentran ocupadas por asentamientos, villas miserias y barrios humildes de diferente tipo. En ellos el espacio barrial ya no funciona como refugio al regreso de una extenuante jornada laboral y lugar de recreación durante el tiempo libre sino que las personas pasan la mayor parte de las horas del día allí. La trama comunitaria articula los distintos momentos del día: ir a la panadería, llevar a los chicos al comedor, acercarse hasta la iglesia y desplazarse de allí al local de una u otra de las organizaciones sociales; recorrer las instituciones, encontrarse con amigos y vecinos. Las fronteras entre tiempo libre y tiempo de trabajo en barrios afectados notablemente por la desocupación se presentan borrosas, predominando los márgenes flexibles para organizar la jornada.

5. Modos de distribución de la población escolarizada

Una vez presentados las estadísticas educativas de la Jurisdicción Gran La Plata así como los datos concernientes al contexto social donde se encuentran las escuelas de este estudio, quisiera a continuación describir los modos de distribución de la población escolarizada en dichas instituciones. En los siguientes apartados se analiza el proceso de fragmentación social y su repercusión en la morfología que adquiere la matrícula de la escuela secundaria, para luego hacer hincapié en el tipo de comunidad educativa que se configura en cada establecimiento.

5.1 Fragmentación social y distribución de las plazas escolares

En la modernidad las escuelas se constituyeron en lo que Walzer (2004) denominó un nuevo conjunto de bienes sociales tanto porque concentraban una serie de procesos distributivos (plazas en las escuelas, autoridad, becas, promociones, conocimiento, etc.) como por tratarse de una de las instituciones que otorgaba *soportes* a los individuos, especialmente el estatus social y económico y la pertenencia. El estudio de los procesos distributivos que acontecen en el ámbito educativo remiten a un interrogante central que es necesario develar para conocer la morfología que adquieren los procesos de socialización en cada momento histórico: ¿Quién asistirá a la escuela y con quiénes?

En sociedades como la argentina, que experimentaron en los últimos años un proceso de fragmentación social que contribuyó a configurar en el ámbito educativo distintos fragmentos sin relación entre sí (Tiramonti, 2004), varios trabajos destacaron el surgimiento de múltiples experiencias escolares que pusieron en tensión la distinción entre universalismo y particularismo (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004; Southwell, 2009). Este proceso puso en duda los mismos significados que amplios sectores sociales atribuían a la escolarización, en particular la vigencia de la posibilidad de construir una regla que enlace a los diferentes actores con un horizonte común de justicia (Southwell, 2004). Las investigaciones supieron dar cuenta de los itinerarios en que se desagrega el sistema educativo e iluminaron las diferencias en el tipo de educación que se ofrece a las “elites” (Tiramonti y Ziegler, 2008) o a quienes retoman los estudios en formatos escolares especialmente diseñados (Tiramonti y equipo, 2007), presentados aquí como dos extremos de un continuum que contiene las gamas más variadas. Asimismo la tendencia, arraigada al interior del sistema educativo, a considerar a la homogeneidad como sinónimo de igualdad, desdeña la puesta en práctica de nuevos formatos escolares que podrían convertirse en una posibilidad para la igualdad considerando la disparidad de trayectorias de los sujetos.

Estos procesos impactan en el modo en que se conforman los distintos tipos de comunidades escolares. Para decirlo más concretamente, el conjunto de preferencias que se establecen en las escuelas sobre qué dar a cada quién y el trato que se dispensa a los alumnos inciden en los jóvenes de dos maneras que más que oponerse se complementan. Por un lado, cuando las nuevas cohortes ingresan a determinada

comunidad se encuentran con arreglos y costumbres locales asentadas en forma de tradiciones y modos de hacer -en algunos casos más flexibles a incorporar sus ideas en tantos otros más rígidas- que confrontan con las expectativas de justicia que ellos tienen sobre lo que debiera ocurrir en la escuela. Por otro lado, este mismo proceso los coloca ante la necesidad de adecuarse lo más rápidamente posible al formato escolar. La demostración a través de sus conductas de la capacidad de adaptabilidad a una comunidad cuyas reglas no definieron incrementa sus posibilidades de incidir en este sustrato compartido por adultos y jóvenes. Como consecuencia de ambas cuestiones tiene lugar una nueva regulación de las expectativas de los sujetos, que por lo general no condice con lo que establecen las leyes educativas.

Tal como lo plantea Walzer -para pesar de los y las pedagogas- probablemente el contenido del plan de estudios sea menos importante que el ambiente humano dentro del cual debe ser cumplido. La conformación de dicho ambiente -lo que comúnmente llamamos *clima escolar*- produce formas diferentes de ser joven, como consecuencia de la interrelación de tres variables: la composición social de la matrícula -la ubicación de la escuela y los entornos de donde provienen el alumnado-; las composiciones, mezclas e interacciones que se produzcan entre ellos en el curso y los climas que se crean en la institución escolar -el trato que reciben- que depende en gran medida de la cultura institucional y de la composición del grupo de profesores (Funes, 2004).

Es decir que el estudio del modo de distribución de la matrícula escolar se nos presenta como un escenario donde observar los procesos de agregación/asociación y segregación que ocurren en el ámbito educativo. Si uno de los mandatos que el sistema educativo debe afrontar tiene que ver con establecer quiénes podrán acceder a la escolarización este requerimiento no se comprende de manera acabada si desconocemos que subsume una pregunta de igual o similar fortaleza: ¿con quiénes la compartirán?

La pregunta por la pertenencia a la comunidad política es central en las ciencias sociales ya que permite dar cuenta de la manera en que se estructuran las relaciones de poder y las formas en que se procesan los conflictos. Para Walzer (2004), la misma idea de la existencia de ésta presupone un mundo de demarcaciones, de entre las cuales la más importante refiere a la decisión de a quién integrar a la comunidad conformada. Ese grupo de hombres y mujeres que conforman la comunidad política intercambian,

dividen y comparten los bienes sociales entre ellos, se distribuyen entre sí el poder y tienden a evitar compartirlo con otros. Es que toda comunidad, para funcionar efectivamente como tal, cuenta con un derecho -aunque limitado- al cierre, a la implantación de límites al ingreso a la misma. Por lo tanto, dentro de las primeras decisiones que es necesario tomar se encuentra la definición acerca de quiénes constituirán ese grupo. Considerar al otro como parte o no de la comunidad construida condiciona el tipo de relaciones que se entablan. ¿Quiénes serán considerados miembros de la comunidad política en cada institución? ¿Cuáles son los derechos de pertenencia estipulados? ¿Quiénes son los actores que establecen entre sí obligaciones compartidas? ¿Cuáles son los requisitos a cumplir? ¿De qué manera se estructurarán relaciones entre personas que eran extraños hasta poco tiempo antes de tener que compartir la experiencia educativa?

5.2 La matriz tradicional de la escuela secundaria argentina frente a la masificación

La matriz de la escuela secundaria contenía entre sus elementos principales la organización centralizada del nivel, un currículo humanista enciclopédico que ipso facto establecía una jerarquización de saberes, la organización de aulas, rituales y disciplina escolar que seguía formas rígidas, centradas en lo adultos y pensadas para la formación de la elite, la estructura de horarios y recreos que perpetuaba la fragmentación del saber (Dussel, Brito y Nuñez, 2007). La escuela argentina contaba además con una identidad particular, tal como lo destaca Inés Dussel, ya que durante mucho tiempo perduró una sensación de “pertenecer” a un grupo definido y selecto que anudaba a docentes y alumnos en la percepción de estar haciendo algo significativo para ellos y el país. Como fue ampliamente señalado por la investigación en educación, en la Argentina este modelo impuso una homogeneización cultural que a la vez que inscribía las trayectorias de los individuos en el anhelo de la igualdad producía la desigualdad al jerarquizar a los sujetos a partir del establecimiento de normas de excelencia como parámetro de medición (Southwell, 2006; Tiramonti y Suasnábar, 2001; Gluz, 2006). Esta matriz que las reformas educativas ensayadas en los años noventa pusieron en cuestión no es un fenómeno particular de la Argentina ni propio de estos tiempos.

La confianza en la educación como garantía de igualdad social y oportunidad para el ascenso social es fruto del entusiasmo decimonónico en las oportunidades que el mundo moderno ofrecía a los individuos. Seducidos por la posibilidad de progresar en la carrera abierta al talento (Hobsbawm, 1991) esperamos ser reconocidos por nuestros méritos en nuestros trabajos, estudios o labores diarias. A todos nos gusta, de un modo u otro, ser reconocidos. Preferimos pensar que “nos merecemos” ocupar el lugar que obtuvimos, alguna nota que nos sacamos en la escuela, el trabajo que conseguimos o la familia que formamos y los amigos que tenemos. La escuela se convierte en un mecanismo esencial para garantizar la persistencia de la esperanza en el porvenir.

En los hechos las cosas distan de ser de este modo. Tan cierto como que el merecernos determinado logro redundará en un incremento de la autoestima y en la posibilidad de contar con mayor reconocimiento también suele extenderse la creencia de que aquellos a quienes les va “mal” también se lo “merecen”. Los parecidos de familias entre ambos grupos de “merecedores” suelen estar cruzados por el clivaje del sector social de pertenencia.

El mérito como criterio de justicia utilizado para medir situaciones se encuentra presente en capas más amplias de la sociedad, no sólo en la esfera educativa. Gabriel Kessler (2007), en un análisis comparativo sobre la cultura política en la Argentina y el Brasil, resalta que la preeminencia de un discurso meritocrático productivista en nuestro país como "solución" moral a la decadencia nacional es clave para poder explicar la adhesión de vastos sectores de la población argentina al discurso neoliberal, aun en aquellos que no se considerarían a sí mismos exponentes de tal ideología⁴⁸.

⁴⁸ Algunos trabajos señalan que en el ámbito universitario este criterio carece –a diferencia del Brasil- de legitimidad como forma de regular el ingreso a la universidad (Pousadela, 2007). Como es sabido, en la mayor parte de las provincias argentinas la universidad pública preserva el ingreso irrestricto, y, según lo plantea Pousadela analizando el caso de la Universidad de La Plata cualquier mínima posibilidad de terminar con él despierta la oposición de los estudiantes, sus familias y –en menor medida- los docentes y autoridades. La autora muestra que el caso de la movilización estudiantil contra el examen de ingreso que se utiliza para regular el cupo en aquellas facultades más pobladas de la Universidad los estudiantes reprobados –y sus padres - anteponen su derecho “a no ser discriminados” por el hecho de haber asistido a escuelas públicas que no les brindaron los saberes necesarios. La apelación a la supuesta discriminación de la que serían objeto por la aplicación del criterio meritocrático aparece como tan grave como los criterios racistas, religiosos o sexistas. Sin embargo, cabe analizar la cuestión desde una óptica diferente. Sabemos de hecho que éstos estudiantes convivieron con el criterio meritocrático para medir su rendimiento y que no todos ellos lograrán egresar –incluso podemos imaginar que justificarán su éxito en base a criterios similares como el esfuerzo o la capacidad- Son parte del porcentaje reducido de personas que –pese a su gratuidad y relativa masividad- accede a la universidad. Es más, a lo largo de su carrera universitaria competirán entre sí y se definirán distintas trayectorias a partir de la utilización de similar

¿Cómo se distribuyen los jóvenes en las seis escuelas de la Jurisdicción Gran La Plata?
¿Cuáles son los criterios de selección? ¿Qué características asume el encuentro entre una nueva generación que ingresa a las aulas y la matriz tradicional de la escuela secundaria argentina?

La mitad de las escuelas de la Jurisdicción que llamé Gran La Plata pueden ser caracterizadas como un tipo de comunidad endogámica, ya que cada una de estas instituciones, con distintos matices, busca conformar un ambiente cerrado, protegido y altamente valorizado por los sujetos que asisten a ellas (Litichever y Nuñez, 2007). En este tipo de establecimientos el lugar de las costumbres institucionales y la modalidad en que las mismas van pasando de generación en generación suele posibilitar un arraigo mayor a la escuela. Esto se percibe tanto en un fuerte apego a la institución, respeto y cuidado de la misma como en otra visualización del lugar, los derechos y las responsabilidades de los distintos actores escolares. La sensación de privilegio aparece vinculada a la posibilidad de “pertenecer”, de formar parte de una institución altamente reconocida que transmite a sus alumnos ese reconocimiento social. Se genera así una especie de orgullo u honor por asistir a una escuela de esas características (Litichever y Nuñez, 2007).

Una institución que presenta estas características es la Escuela N. Se trata de un colegio al cual se ingresa por sorteo⁴⁹, a decir de Elster (1998) uno de los mecanismos de justicia distributiva más igualitarios. Podría suponerse que la selección de la matrícula en base a un criterio igualitario contribuiría a conformar un perfil de alumnos/as que refleje la heterogeneidad de la sociedad platense. Sin embargo, los criterios *in abstracto* difieren del modo en que las personas imaginan dichos criterios. A pesar de que en 1985 con el regreso a la democracia se estableció este sistema, el perfil del alumnado preserva cierta similitud con aquel que asistía cuando todavía era necesario rendir el examen de ingreso; predominan jóvenes de sectores medios de la sociedad platense, un

criterio. Por lo tanto quizás no se trate tanto de una oposición al criterio utilizado sino del modo en que es enunciado tal como lo señala Rancière. El autor destaca que los estudiantes universitarios franceses se oponían a la utilización del término “selección”, ya que afectaba la identificación colectiva de la forma escuela como espacio de igualdad. El término tornaba insoportable el desenmascaramiento de la idea de la educación como garante de la igualdad. El aceptar la selección reafirmaría que la desigualdad es el fundamento del orden social, por lo tanto de lo que se trata es simplemente de igualdad y desigualdad y de saber “si es la una o la otra” (Ranciere, 2007:82).

⁴⁹ El sorteo se realizar durante los primeros días de noviembre entre las personas que se inscribieron en el mes de octubre. Sus resultados son publicados en la página web de la Universidad.

porcentaje significativo de las capas más altas; la mayoría de familias conformadas por profesionales.

Quizás el prestigio que el colegio concentra en amplias franjas de la población platense, las leyendas acerca del alto nivel de exigencia al que son sometidos sus alumnos, incluso podríamos pensar lo amenazantes que lucen las rejas que bordean al señorial edificio, contribuyen a que muchas familias que consideran que no cuentan con el capital cultural necesario eviten inscribir a sus hijos en el sorteo. El proceso de segregación no es tan explícito como sucede en las escuelas de gestión privada donde el costo de la cuota restringe las posibilidades de acceso, pero de todas formas ocurre permitiendo distinguir entre quienes debido al ambiente familiar de socialización creen estar *naturalmente* capacitados para cursar en el colegio y aquellos que consideran que no reúnen los requisitos mínimos. Algo del tenor de la confianza en una *selección natural* y en *la desigualdad de talentos* pareciera ponerse en juego como mecanismo informal de selección⁵⁰. La comunidad conformada genera un ámbito prestigioso, de pertenencia a lo académico que inscribe a quién transita por sus aulas dentro de una tradición de figuras intelectuales y de gran presencia pública. Este es un aspecto en el que parecen coincidir la mirada de docentes y alumnos⁵¹.

En la segunda de las escuelas que forma parte de este grupo, la que llamé L, es donde el proceso de segregación y de construcción de una comunidad *especial* es más sintomático. En un contexto donde tienen lugar nuevos procesos de fragmentación social a partir de las tendencias de la clase media y media alta a generar espacios particulares (Svampa, 2005), el caso de la escuela L puede ser inscripto dentro de las estrategias educativas que se dieron estos sectores a la par de su ascenso y consolidación social (Del Cueto, 2007). Esta búsqueda, quizás no realizada por los jóvenes pero sí por sus familias, permite inscribir la estrategia de diferenciación en el marco de la fragmentación dentro de la clase media entre “ganadores” y “perdedores”. Para

⁵⁰ Los docentes parecen compartir esta cosmovisión. Una de las críticas más extendidas entre ellos es la heterogeneidad del alumnado, a la que atribuyen la disparidad en su rendimiento.

⁵¹ Una profesora destacaba el énfasis en la pertenencia a la institución: “*Hay un sentido de pertenencia al colegio, cierto orgullo.*” (Entrevista Docente, Escuela N). Por su parte, una de las alumnas entrevistadas enfatizaba que los docentes hacían hincapié en que estudiaba en una escuela vinculada a la universidad: “*estás en un colegio de la Universidad, estás en una Universidad en realidad. Entonces tenés el peso de eso. No estás estudiando en cualquier lado. Es un colegio muy exigente, no sé, hacés mucha tarea pero son exigentes con algo más psicológico.*” (Entrevista Alumna, Escuela N)

continuar siendo parte de esa clase media, cercana al éxito, autónoma e independiente, es necesario acentuar la distinción respecto de otros (Litichever y Nuñez, 2009). La elección de la institución por parte de las familias busca preservar la formación educativa en un marco de socialización “entre iguales”, convirtiéndose en una marca de distinción respecto de otras instituciones y de otros jóvenes. En una ciudad impregnada por su perfil universitario, pero donde predominan los trabajos vinculados al sector “servicios” la escuela, de acuerdo a la percepción de sus autoridades, brinda un *servicio*, que garantiza que sus alumnos tengan clases durante todo el año⁵².

Finalmente, la Escuela A regula el ingreso con un curso y examen final que define quienes formarán parte de la única división que se sumará a las ya existentes. Anualmente se presentan a la prueba aproximadamente unas doscientas personas⁵³. El ingreso habilita también la oportunidad de gozar de una beca⁵⁴ a lo largo de sus años de estudio y contribuye a despejar la incertidumbre sobre el futuro ya que la gran mayoría de los egresados iniciará su trayectoria laboral en la propia empresa con sueldos superiores a los 2.000 pesos⁵⁵.

Si bien se trata de un establecimiento fundado a mediados del siglo XX sus funciones son resignificadas por docentes y alumnos en tiempos de transformaciones de la matriz tradicional de la escuela media argentina. La situación de esta institución es por demás paradójica ya que mientras para la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia se trata, sin dudas, de una escuela de gestión privada⁵⁶ su gobierno y financiamiento depende directamente de una fábrica con fuerte participación del estado

⁵² De acuerdo a las autoridades una de las razones que explican el aumento de la matrícula de la institución es el temor de muchas familias a que sus hijos pierdan días de clase si los inscriben en instituciones de gestión estatal debido a los frecuentes paros docentes.

⁵³ En los últimos años ante la deficiente formación de algunos empleados entre la dirección y los representantes de los trabajadores impulsaron la creación de dos tecnicaturas –la de Técnico Naval y la de Mantenimiento industrial- que funcionan por la tarde en las mismas aulas del secundario. La mayoría de los inscriptos son de un perfil similar al de quienes concurren a la escuela media, ya que en un gran número tienen alguna relación familiar con quienes trabajan en el astillero.

⁵⁴ La misma era en el momento del trabajo de campo de \$50 mensuales para los alumnos de 1º y 2º años y de \$100 mensuales a los del 3º año.

⁵⁵ Las tres últimas promociones de la escuela fueron absorbidas íntegramente por la empresa en los últimos años. Asimismo, el sindicato que nuclea a los empleados de la fábrica (ATE) presiona permanentemente para que las ampliaciones de la planta de empleados de la empresa se realice con el reclutamiento de los egresados de la escuela. Los egresados con mejores promedios que estén interesados en continuar los estudios en la carrera de Ingeniería Naval que se dicta en la Universidad de Buenos Aires disponen de la posibilidad de acceder a una beca provista por la propia empresa.

⁵⁶ De hecho su supervisión y dependencia normativa se ubica en la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP).

provincial. Esta hibridación se manifiesta también en las representaciones de los alumnos y sus familias ya que la escuela, financiada por el Estado provincial, construye la imagen de su prestigio en abierta oposición a la *violencia* y la *crisis* que atravesarían las escuelas públicas. En este caso, el examen se convierte en un eslabón más que contribuye a consolidar una representación de la institución como *diferente*.

Las tres instituciones comparten como rasgo principal el hecho de contar con mecanismos de selección que regulan el cupo. En el caso de la escuela A los aspirantes deben aprobar un examen muy exigente. En la escuela N la alta exigencia y el prestigio de la institución desalienta a muchas familias a inscribir a sus hijos en el sorteo por miedo a que si ingresan no logren seguir el ritmo de estudio de la institución⁵⁷. Asimismo, hay un porcentaje de estudiantes que abandona en el primer año por considerar que no pueden responder a los requerimientos académicos del colegio⁵⁸. En cuanto a la escuela L, el mecanismo de selección es de índole económica, estipulado por el valor de la cuota (Litichever y Nuñez, 2009). La comunidad se conforma así entre supuestos *iguales* o *parecidos*, generando un espacio a la vez que cuidado aislado de la sociedad en su conjunto.

¿Qué ocurre en los establecimientos que se rigen únicamente por las normativas provinciales que regulan la forma en que se distribuirá la matrícula? Este segundo grupo de escuelas está conformado por aquellas instituciones públicas que no cuentan con un mecanismo de selección establecido *a priori*. En estos casos ocurre más bien que, de

⁵⁷ Esta es tanto una explicación plausible como la que esgrimen algunos docentes y directivos.

⁵⁸ Según datos de un informe que analiza el desempeño escolar de los alumnos, disponible en la página web del establecimiento. el 23% de los alumnos de Primer año se encuentra en “situación de riesgo académico alto” a pesar de que el desgranamiento ha disminuido a la mitad entre la cohorte 2000-2005 y la cohorte 2003-2008 (en la primera era de 31,9%, en la segunda de 17,76%). Asimismo, otros indicadores muestran que los alumnos becados se encuentran en una situación de mayor desventaja ya que en 2008 el 42% de ellos se encontraba en una situación académica de “alto riesgo” –adeudando varias materias y con posibilidades de tener que repetir el año-. El informe resalta que instancias como las clases de apoyo parecen no haber producido los resultados esperados ya que desaprobó el 68% de los alumnos que las utilizó para el caso de matemáticas mientras que lo hizo el 55% de los que concurren a las de Lengua y Literatura. Según la opinión de los profesores que recoge el mismo informe “*Los alumnos no han construido competencias mínimas e indispensables para afrontar el primer año de la escuela media en forma exitosa: - Carecen de estrategias de estudio independiente. - Tienen dificultades en la comprensión lectora, en la expresión oral y escrita. - Evidencian dificultades para organizarse, tanto en lo referente a los tiempos de estudio como a la presentación de trabajos prácticos. Vienen al colegio a jugar, manteniendo la misma actitud con la que atravesaron la escuela primaria. No dimensionan lo que significa llevarse una materia a examen. Creen que a fin de año van a aprobar, estudien o no*”. Esta situación llevó a que la institución presentara un “Programa de Introducción al Secundaria” que cuenta con distintos dispositivos como aulas flexibles, tutorías y clases de apoyo.

acuerdo a los climas escolares imperantes, se rigen por mecanismos implícitos que regulan la conformación de su matrícula.

Estas escuelas también generan procesos de exclusión de aquellos estudiantes que no pueden adaptarse, dejándolos fuera. Las interacciones se rigen por un código cultural compartido, sino por todos, al menos por la mayoría de docentes y alumnos. Estos discursos proveen a los actores de explicaciones verosímiles para explicar la *adaptabilidad* de unos o el *fracaso escolar* de otros, aunque los parámetros para categorizar a los jóvenes varían en cada institución.

Como es sabido, la población se distribuye en los establecimientos educativos de acuerdo a un criterio que privilegia la proximidad. En el caso de las escuelas secundarias –al igual que ocurre en el nivel inicial y primario salvo casos específicos- el criterio de selección prioriza la proximidad territorial –el radio-: aquellos con domicilio en la localidad de origen de la institución, siendo el segundo criterio la distancia entre dicho domicilio y el establecimiento.

Por otra parte, el modo en que se distribuye en las escuelas de una misma jurisdicción la población inmigrante interrelaciona la posición en la estructura económica y la nacionalidad de la persona, de un modo tal que como consecuencia los migrantes de países vecinos –que por lo general se insertan en los eslabones más bajos de la cadena laboral- inscriben a sus hijos en escuelas públicas mientras que los europeos, norteamericanos y asiáticos –que cuentan con mayor poder adquisitivo- los envían a establecimientos de gestión privada⁵⁹.

El incremento de la matrícula del nivel secundario repercute notablemente en las formas de hacer de las instituciones. En uno de sus trabajos, Sandra Gayol (2007) analiza las solicitudes publicadas hacia fines del siglo XIX en los diarios La Prensa y La Nación para explicar la importancia que ocupaba la preservación del honor en los sectores altos

⁵⁹ Examinando la forma en que se distribuyen los alumnos de origen extranjero por el tipo de gestión de sus escuelas nos encontramos con una disyunción de trayectorias. Mientras los jóvenes provenientes de países vecinos concurren mayormente a establecimientos estatales –casi la totalidad de los alumnos bolivianos, la mayoría de los paraguayos, peruanos y uruguayos y más repartida la distribución en los chilenos y brasileños- los que nacieron en países del resto de América, en Europa, Asia u otros se encuentran por lo general cursando estudios en escuelas de sector privado. (Fuente: Dirección Provincial de Estadísticas – DGCYE). Mariana Nobile (2006) encontró para el caso de las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires una distribución similar.

de la época, cuestión que no puede desligarse de las transformaciones que experimentaba esa sociedad a partir del incremento de su población. La autora recupera la expresión de José Luis Romero que refiere a ese aumento como propio de una *inundación* que altera la fisonomía urbana. Efectivamente, la consecuencia del arribo de numerosos migrantes junto a sus tradiciones y formas de hacer redundó en la conformación de una estructura social más compleja, que puso en tela de juicio muchos de los criterios utilizados para sostener las diferencias y las jerarquías sociales.

La expresión de Romero –que Gayol utiliza- podría ser aplicada al estudio de la situación actual de la escuela secundaria. El ingreso de nuevos públicos provoca una *inundación* en la que los soportes que sostuvieron tradicionalmente a las instituciones escolares no se desmoronan, pero se ven afectados en su solidez. Tan cierto como que perduran en ellas formas de acción que dibujan contornos institucionales claros -algunos más sólidos que otros- la presencia masiva de jóvenes reconfigura las relaciones que se establecen en su interior. Sin embargo, existen diferencias en cuanto a las características de los contextos socio-históricos en los que se producen estas *inundaciones*. En su trabajo, Gayol destaca que las distintas tradiciones culturales que portaban los inmigrantes confluían en el país en un momento de crecimiento económico y movilidad social. El ingreso de *nuevos* públicos en las escuelas ocurre en momentos, como señalé anteriormente, de creciente expansión de las desigualdades.

Las leyes distan de ser únicamente abstracciones. El modo en que son implementadas se encuentra estrechamente vinculado a las características del contexto, es decir, no sólo éste condiciona la factibilidad de las políticas a desarrollar sino que las políticas buscan redefinir territorios y contextos. La sanción de leyes que establecen la obligatoriedad del nivel secundario implica ciertamente la democratización del acceso –en términos de inclusión social-, pero no incorpora en su propia definición los efectos exógenos y endógenos que conspiran contra la posibilidad de hacerla efectiva.

Los factores exógenos que dificultan la universalización del nivel secundario se deben principalmente al deterioro de los índices sociales y las crecientes dificultades que atraviesan amplios sectores sociales para “cumplir con la ley”, esto es, adecuar las necesidades familiares a un nuevo tipo de regulación de las prácticas de los sectores populares, en este caso justificado detrás del discurso *políticamente correcto* que

sostiene la igualdad de oportunidades. Entre los factores endógenos, figuran las dificultades para democratizar las prácticas internas de las escuelas. Ambas cuestiones obstaculizan, cuando no imposibilitan, el sostenimiento de la matrícula escolar. El panorama muestra que si bien la sanción de leyes nacionales y provinciales que establecen la obligatoriedad del nivel implica un paso considerable en la búsqueda por garantizar la educación en el secundario, continúa siendo importante el porcentaje de jóvenes que no asiste a la escuela, concentrándose los mayores volúmenes en los quintiles de ingreso más bajos⁶⁰.

En el sistema educativo el criterio meritocrático históricamente fue útil para diferenciar entre los estudiantes de una misma división al enfocar la responsabilidad en el individuo, culpable de no haber aprovechado la igualdad de oportunidades que la escuela proporcionaría o de no haberse esforzado lo suficiente⁶¹. Tal como lo enfatizaron numerosas investigaciones los alumnos tienden a asumir su fracaso o dificultades como algo individual, que se origina en ellos mismos (Gluz, 2006; Susinos y otras, 2002). Muchos jóvenes internalizan la idea de que el fracaso es su culpa⁶², y no el problema de una institución que no puede ver qué aspectos de su propuesta no están funcionando (Dussel, Brito y Nuñez, 2007). Pero dicho código es fruto de una construcción realizada *a priori*, aquella que determina el ingreso o no a la comunidad. Es en ese primer eslabón donde varias de las instituciones seleccionan su matrícula. Es

⁶⁰ María Laura Peiró presenta la evolución de los datos sobre la asistencia a establecimientos educativos para el caso del aglomerado Gran La Plata entre 2003 y 2006 que muestran que los jóvenes pobres cuentan con porcentajes de asistencia escolar muy inferiores respecto de los no pobres en todo el período, acentuándose esta distancia al considerar el tramo de edad mayor: “Mientras que entre los jóvenes no pobres de entre 14 a 19 años los porcentajes de asistencia ascienden por sobre el 90% (exceptuando el segundo semestre de 2006, en que desciende más de diez puntos porcentuales), entre los jóvenes pobres del mismo grupo de edad los porcentajes promedian el 80%. Es decir que cerca de 1 cada 5 jóvenes pobres en edad escolar dejaron de asistir a la escuela en el aglomerado” (Peiró, 2008:10).

⁶¹ Lo cierto es que la preeminencia del mérito como criterio de justicia instala la desigualdad en la escuela secundaria, otorgándole legitimidad para resolver situaciones al interior de la institución. Tal como señala Walzer (2004) una sociedad organizada exclusivamente en la meritocracia y en la igualdad de oportunidades dividiría la sociedad en dos clases: la gente capaz de aprovechar sus oportunidades y los que no pudieran hacerlo. Esto desdibuja las relaciones de fuerza que tienen lugar, proporcionando explicaciones basadas en la propia falta de esfuerzos de los individuos.

⁶² La institución escolar suele caracterizar al “fracaso escolar” como responsabilidad estrictamente individual de quienes no manifiestan los signos de éxito académico o, en el mejor de los casos, se lo atribuye exclusivamente a razones extra escolares, como la procedencia social. En este punto, es necesario pensar en estrategias que “inviertan” la carga de la culpa para instalar la cuestión de los mecanismos de acciones y permanencia escolar como parte de una reflexión de la institución en su conjunto y por lo tanto responsabilidad de los distintos actores educativos hallar soluciones. Es preciso que las políticas educativas planteen una reflexión sobre qué del formato escolar conspira contra la posibilidad de garantizar la escolarización para desarrollar alternativas escolares no tradicionales para una formación que tenga que ver con el presente de los jóvenes, con las experiencias actuales y no únicamente con una preparación para el futuro.

aquí donde a la par del mérito o la necesidad el criterio que mide la antigüedad ocupa un lugar principal.

Un principio como la antigüedad produce resquemores⁶³. Su aplicación sería contraria a la consolidación de una sociedad que premia el esfuerzo, un símbolo de la extensión de privilegios improductivos. Sin embargo, puede ser interpretado de otra manera. La antigüedad refleja, tal como señala Elster (1998), la ética del merecimiento. El autor destaca que el uso en contextos de despido de la antigüedad como argumento para evitarlo se basa en que los trabajadores sienten que deben ser recompensados por los años de trabajo, *merecen* ser protegidos. De este modo la apelación a la antigüedad puede considerarse una protección a los trabajadores de mayor edad y a los más vulnerables, y convertirse así en un sustituto de las necesidades.

La vigencia de estas concepciones en escuelas donde conviven alumnos/as de similar condición social puede deberse a la necesidad de establecer parámetros que mantengan el privilegio basado en la cuestión etaria. Así como la edad establece una distinción entre los docentes –los adultos, ya maduros, responsables, que conocen los sinsabores de la vida- respecto de los alumnos –jóvenes, en proceso de crecimiento y conformación del propio yo, irresponsables, desconocedores de las alternativas que les presentará la vida- el mismo parámetro se establece para regular las relaciones entre los jóvenes. Los que se encuentran en los últimos años cuentan con más prerrogativas que quienes recién comienzan la secundaria.

En las escuelas, la vida cotidiana pareciera componerse de una serie de actividades y atributos personales cuantificables, que coinciden en muchos casos con los que se establecen a nivel ministerial para medir la *calidad* de la educación -cantidad de años de escolarización, cantidad de materias aprobadas/reprobadas, asistencia a clase, casos de indisciplina (en su momento las amonestaciones que en algunas escuelas persisten, en la actualidad otro tipo de sanciones como la firma de acta o la retribución), comportamiento en los actos escolares, trato dispensado a los adultos, relación con los

⁶³ Cabe aquí hacer referencia al clásico estudio de Elias (1998a) sobre la comunidad de Winston Parva donde señala que es la *antigüedad* de residencia en la comunidad la vara utilizada para distribuir el poder entre dos grupos sociales iguales en cuanto a sus características. Mediante este proceso los establecidos en el lugar -a partir de una cohesión interna del grupo y una identidad colectiva fuerte – otorgan gracias a su mayor diferencial de poder una marca de inferioridad a los que llegaron hace poco.

compañeros, capacidad de adaptabilidad al formato escolar y de cumplimiento de las reglas que rigen la cotidianeidad de la comunidad escolar-. El diferencial de poder a favor de los adultos consolida el supuesto de que los que forman parte de los últimos años han logrado sostener su escolarización debido al cumplimiento de varios de estos ítems, de allí a que la antigüedad funcione implícitamente como el criterio que adquiere preponderancia como pauta para definir quiénes forman parte de la comunidad, el subgrupo dentro de universo de alumnos/as que legítimamente podrá exigir su pertenencia al establecimiento.

La distinción entre los primeros y los últimos, que retomo de Octavio Falconi (2007), tiene múltiples aristas. En algunos casos se manifiesta en la asimetría establecida en la relación entre docentes y alumnos. En otros, en las relaciones entre alumnos de los últimos años y aquellos que cursan los primeros años. En muchos casos en el trato que docente, preceptores y directivos dispensan a quienes tienen mayor antigüedad en la institución y a los que recién se integran. En las escuelas donde el cupo no se encuentra regulado es en los primeros años del secundario donde se aplica con mayor énfasis el rigor de las normas con el objetivo de comprobar la capacidad de *adaptabilidad* de los alumnos/as a la comunidad construida. Estas normas escritas, sumadas a las reglas informales que regulan la selección de los estudiantes configuran un perfil particular de cada establecimiento.

En la muestra contamos con tres instituciones de estas características, las cuales tramitan de manera diferente el ingreso de nuevos públicos en el espacio escolar. Dos de ellas pueden ser caracterizadas como instituciones que se van “desgranando” con el paso del tiempo, ya que se caracterizan por las dificultades de estas instituciones para amortiguar la desigualdad social existente en los barrios en los cuales están insertas, lo que termina instalándola también al interior de la escuela (Litichever y Nuñez, 2007). El número de alumnos que finaliza el último año de la secundaria es notablemente inferior a la cantidad de jóvenes que iniciaron los estudios. En este tipo de escuela, las voces adultas que resuenan hacen hincapié en la falta de preparación para enfrentar el nuevo contexto social. Por lo general, la mayoría de los docentes y directivos consideran que la escuela se encuentra en una zona “de riesgo”, imaginario que se traslada a los jóvenes, quienes suelen ser definidos como “peligrosos” y como una población “para la que no estamos preparados” (Litichever y Nuñez, 2007). Por su parte, las percepciones de los

jóvenes durante su paso por estos establecimientos parecieran regirse por dos tipos de sensaciones entremezcladas. Por un lado, una sensación de privilegio por la oportunidad de acceder al secundario, situación privilegiada/favorecida en relación con otros jóvenes que ellos conocen. Por otro lado, parecieran entablar una relación instrumental con la institución que combina la necesidad de obtener el título y el agradecimiento para con el colegio por la posibilidad de estar transitando la experiencia escolar (Litichever y Nuñez, 2009).

En un trabajo realizado con Lucía Litichever (2009) sostuvimos que podía encontrarse una diferenciación entre las escuelas de acuerdo al tipo de edificio que las alberga y al uso del mismo por parte de los alumnos, lo que producía diferentes sentimientos de pertenencia a las instituciones. Allí establecimos matices entre las posibilidades de uso y apropiación del espacio y el tiempo escolar, de entablar diálogos y realizar cuestionamientos, en el tipo de vínculos que se establecen en su interior distinguiendo entre escuelas que articulan en un mismo espacio la primaria y el secundario, otras que concentran en el mismo edificio todos los años de la vieja secundaria y las escuelas más nuevas, que por lo general incluyen únicamente el nivel polimodal. Allí señalamos que el “poco arraigo” puede tornar más dificultoso el deseo de generar cambios o el interés por implementar modificaciones y pareciera dejar poco tiempo para el reclamo o el interés en modificar cuestiones vinculadas al tiempo y la forma de uso del espacio escolar (Litichever y Nuñez, 2009).

La Escuela M forma parte de este último tipo de instituciones, en las que los jóvenes parecieran tener una relación fugaz con la institución como si el tiempo que los estudiantes van a pasar en ella, los 3 años del entonces Nivel Polimodal, no se percibieran suficientes para arraigarse a la escuela. Se trata de una institución de gestión estatal que recibe a alumnos de sectores medio-bajos y bajos, algunos de ellos pertenecientes a comunidades de inmigrantes. Se encuentra ubicada cerca de la avenida de Circunvalación que rodea al casco urbano de la Ciudad de La Plata; una zona de la ciudad, cuyo aspecto poco tiempo atrás remitía más al paisaje rural que a uno urbano, donde se asentaron desde la década del setenta corrientes de migrantes provenientes tanto de otras provincias como de países vecinos que fueron transformando su entorno. Las calles de tierra fueron reemplazadas por el asfalto, se edificaron nuevos barrios y a la par de los cambios en el trazado urbano se sucedieron modificaciones que

redundaron, entre otras cosas, en el aumento de la presencia del comercio y de los servicios provistos por el Estado.

La construcción de la escuela fue concomitante al crecimiento del tejido urbano. El actual edificio, erigido en 1996, es su tercera sede ya que desde su creación estuvo en diferentes lugares de la ciudad, reflejo tanto de la intención de acercar las instituciones educativas a los barrios más alejados del centro como de la desigualdad espacial que esto conlleva. La intención implícita de concentrar a los jóvenes en una institución próxima a su domicilio si por un lado podría reforzar la trama comunitaria, por otro restringe su cotidianeidad y las expectativas a futuro a un territorio acotado, que dificulta cuando no impide la relación inter-clases.

La otra institución que presenta estas características es la Escuela V, que fue inaugurada en 1974 y se trasladó al actual edificio en 1987. Se trata de un establecimiento de grandes dimensiones con ventanas cubiertas con rejas y alambres, que cuenta con tres plantas que ocupan la mitad de una manzana de una zona caracterizada por lo que “ya no es”. A pocas cuadras de la escuela se encuentra una estación de la ex – línea Roca que une La Plata y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y que en otra época era el medio de transporte privilegiado por los trabajadores de la zona. Asimismo, en sus cercanías se emplazan varias fábricas, una química, una textil, un molino harinero, una papelería y una productora de hielo. Por las calles aledañas se percibe el fragor cotidiano desde horas tempranas, gracias a la circulación de camiones de carga y de operarios. Durante los días sábados sus instalaciones son sede del Centro de Actividades Juveniles (C.A.J.)⁶⁴. La Escuela V, si bien es una de las pocas opciones con las que cuentan los

⁶⁴ De acuerdo a la información provista por la página web del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: “Los Centros de Actividades Juveniles tienen como propósito desarrollar en las escuelas, propuestas de extensión formativa: culturales, artísticas, deportivas, de acción comunitaria y de emprendimientos escolares, de construcción de ciudadanía, con participación activa de los jóvenes y acuerdos con organizaciones de la comunidad, con la idea de restituir a la escuela su rol de institución de transmisión cultural. El modelo de gestión de los CAJ supone protagonismo de los alumnos, implica escuchar sus voces y propone la presencia significativa de adultos que los coordinan y acompañan. Es por eso que el Equipo de Gestión está compuesto por un coordinador, elegido por concurso de antecedentes e ideas y un grupo de jóvenes, elegidos en cada curso por el conjunto de los alumnos de la escuela. Forman parte de este equipo de gestión además otros adultos: docentes, preceptores y padres, convocados por los jóvenes. Actualmente funcionan alrededor de mil CAJs en todo el país, en los que participan aproximadamente noventa y siete mil jóvenes, mil coordinadores de CAJ, noventa asesores técnicos y ochenta responsables provinciales. Para fines de 2006 se proyectan 350 nuevos CAJs.” (la información no fue renovada). La nueva ley de educación contempla a este tipo de espacios en su artículo 32, bajo la denominación “espacios extracurriculares”. <http://www.me.gov.ar/curriform/mascaj2.html>.

vecinos, es valorizada por los jóvenes en sus discursos tanto por la contención y el cuidado que en ella encuentran como por la posibilidad de lograr pasantías laborales.

Finalmente, la Escuela P es la única escuela media de gestión pública en su área de influencia, cuenta con las modalidades en Gestión y Administración, y Ciencias Naturales y depende de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. Los alumnos pertenecen mayoritariamente a sectores medio-bajos y bajos. Es un establecimiento relativamente moderno, amplio, confortable que matiza la sensación de aislamiento y de abandono que la escasa presencia de transporte público tanto como la cercanía del río acrecienta. Los jóvenes tienen diversas dificultades para asistir diariamente a la escuela, en parte por lo que comenté acerca de los medios de transporte, pero también porque realizan changas o colaboran con la economía familiar. A media mañana reciben “*la copa de leche*” que consiste en una factura o un sándwich de salame o jamón. Sin embargo, la falta de regularidad en el envío de los fondos hace que algunas semanas no cuenten con este desayuno. Esta escuela se caracteriza por el intento de amalgamar las tareas de “cuidado” con las de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares, tal como explicaré en el capítulo 2. En otro trabajo denominamos a este tipo de instituciones comunidades conexas (Litichever y Nuñez, 2009), ya que lo conexo como adjetivo hace referencia a algo que está conectado, unido, pero además, como sustantivo, nos habla de empalme, relación, unión, contacto, dependencia, lazo, enlace, cuestiones todas que se hallan presentes en las formas en que se establecen los vínculos entre los jóvenes y entre éstos y los adultos⁶⁵.

Las cuestiones mencionadas en este capítulo distan de ser novedosas, pero probablemente se trate de procesos que se profundizaron en los últimos años. La conformación de ghettos escolares donde los niños son etiquetados y se les enseña a etiquetarse mutuamente por su ubicación social es un proceso tan antiguo como el sistema educativo (Walzer, 2004). Pero como rasgo novedoso podría señalarse que así como existe una segregación impuesta como consecuencia de los cambios socio-económicos también hay una socialización “entre iguales y similares” autoimpuesta. La búsqueda por parte de amplias franjas de las clases medias y altas por conformar

⁶⁵ Según el diccionario conexo deriva de nectere que es anudar.

comunidades educativas socialmente homogéneas emerge como contracara del proceso de fragmentación social que derivó en la consolidación de unidades educativas *insulares*. Las representaciones de familias y docentes sobre la escuela secundaria incorporaron como dato clave a este mapa novedoso de distribución de la matrícula.

Las percepciones que tenemos –y los jóvenes entrevistados en esta investigación también poseen– sobre las escuelas a las que asisten condiciona las actitudes y expectativas referentes a su experiencia escolar. Sobre estos clivajes se organizan oposiciones que las personas consideran los sitúa a un lado u otro, en una trayectoria exitosa o en una que conduce a “las juntas” (las malas compañías), en carrera hacia el trabajo u orientado a la expectativa de acceder a la universidad, como beneficiario de una beca estudiantil con posibilidades de conseguir trabajo o en un destino que conduce a pasar de plan en plan, tal como sostendré en el próximo capítulo.

CAPÍTULO II

Experiencias escolares

1. Introducción

En las páginas que siguen presentaré a las seis escuelas que conforman la muestra diseñada para esta investigación, y a las biografías de los doce jóvenes entrevistados para el eje Cultura Política, poniendo en diálogo esta narración con investigaciones del ámbito de los estudios de juventud. La intención es que el lector cuente con una impresión más acabada –reconstruida a partir de la observación participante y del diálogo con los jóvenes- de las condiciones en que se produce su socialización educativa, las cuales varían considerablemente de institución en institución.

Las escuelas donde estudia este grupo de jóvenes cuentan con recursos diferentes; el perfil de alumnos y docentes es distinto, al igual que lo son el contexto barrial en el que se encuentran y las condiciones de su infraestructura. Apelo a estos ejemplos porque, a partir del análisis de las entrevistas, es posible encontrar algunos hallazgos que permitan dar cuenta de las transformaciones sufridas por la institución educativa. Son también, fundamentalmente, una excusa para presentar algunas de las características del modo en que los jóvenes se vinculan con las instituciones. La reconstrucción del clima escolar de cada establecimiento permitirá comprender de modo más preciso el contexto de interacción donde los jóvenes se vinculan con la política, los procesos y acciones cotidianas –sanciones que se aplican, funciones de los actos escolares, significados del respeto, lógicas distributivas, normas más consideradas, entre otras cuestiones- que van sedimentando su formación y actuación como ciudadanos/as; expresión de los límites y posibilidades que enfrentan.

Comenzaré el recorrido por las instituciones que se encuentran en la ciudad platense, contraponiendo las experiencias de jóvenes que estudian en dos instituciones ubicadas en la zona céntrica –una de gestión privada, la otra dependiente de la Universidad local-, que se caracterizan por un perfil institucional que presenta rasgos *endogámicos* y una escuela situada sobre el límite del Área de Circunvalación, que funciona en la práctica como frontera entre “la ciudad” y el resto. En los dos primeros casos, la imagen de la

institución pareciera construirse de manera auto-referencial antes que en relación al conjunto del sistema educativo de la localidad. Estudiantes y docentes se encuentran vinculados por la sensación de “pertener” a un ámbito especial. Asimismo, el lugar de las tradiciones y costumbres es central como eje organizador del establecimiento. Por su parte, la otra escuela puede ser conceptualizada como una comunidad que se va “desgranando” con el paso del tiempo ya que el número de alumnos que logra finalizar el secundario difiere considerablemente del número de ingresante en el primer año. En este caso parecíamos encontrarnos ante varias disputas –unas más encubiertas, otras más visibles- entre jóvenes y adultos tanto sobre las expectativas depositadas en la escolarización como respecto de los intentos por regular la disciplina.

En el tercer apartado describiré las historias de jóvenes que estudian en escuelas que se encuentran en localidades vecinas a la ciudad de La Plata –Ensenada y Florencio Varela-. Las dos primeras son de la modalidad técnica. Si bien en el primer caso se trata de una institución donde existe mayor mezcla entre jóvenes provenientes de sectores populares y sectores medio-bajos, por lo general, sus padres son trabajadores calificados. En el segundo caso, se trata más bien de hijos de ex trabajadores de las fábricas de la zona, reconvertidos en cuentapropistas, desempleados y/o beneficiarios de planes sociales. Me interesa allí indagar en la imagen sobre el futuro que la experiencia educativa provee a los jóvenes, y cómo la misma moldea sus expectativas acerca de lo que la escuela “puede” o está en condiciones de darles. Es también una oportunidad para analizar cómo el contexto social es percibido por las autoridades y docentes de la institución, lo que se manifiesta en las normas que reflejan su Reglamento de Convivencia. Finalmente, presentaré lo que ocurre en una institución de gestión estatal ubicada en Punta Lara, Ensenada, que se caracteriza por el intento de conformar una comunidad educativa donde se amalgamen la presencia de una matriz vincular entre jóvenes y adultos con el sostenimiento de la tarea pedagógica. En este caso, la búsqueda de generar un espacio de diálogo esconde la intención de favorecer el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos escolares y no sólo la búsqueda de “contener” la situación social.

En todos los casos, el análisis busca hacer hincapié en la capacidad de la institución escolar de alterar las biografías de las personas, de una manera tal que el paso por la escuela tenga un impacto significativo en sus trayectorias.

2. Estudiar en “el centro”: la experiencia educativa auto-referencial

2.1 El prestigio de ser parte

Diego cursa el 4º año del nivel secundario del turno mañana del colegio N. Vive con sus padres –él ingeniero agrónomo que se desempeña en el Ministerio de Economía de la provincia, ella en otro tiempo estudiante de Economía y actualmente empleada pública- dos hermanas que cursan en la Escuela de Bellas Artes y un hermano menor que está empezando el primario en el mismo colegio público dependiente de la universidad al que él asiste.

El señorial edificio que alberga al colegio ocupa casi una manzana, cerca de la zona del bosque, próxima a varias facultades. Estudian en él más de mil alumnos. Los estudiantes, docentes y auxiliares pueden acceder por la puerta que da sobre una avenida muy transitada o por una de las laterales. Cuando realicé el trabajo de campo nada se interponía entre el ingreso al establecimiento y la avenida, bastaba sólo con atravesar el parque –cubierto a medias por baldosas y plantas- para llegar a la puerta de entrada. Sin embargo, durante una visita que realicé poco tiempo después encontré que era posible observar, tras el pavimento, unas rejas que bordeaban el edificio. Efectivamente, como parte de un programa de embellecimiento del mismo se recuperó el diseño original que incluía rejas alrededor⁶⁶. Esas mismas rejas que se habían retirado en 1965, volvían a franquear la entrada, a imponer cierto temor a los visitantes y a brindar una sensación de protección a quienes acostumbran traspasarlas.

El edificio tiene tres pisos, una biblioteca con 42.000 volúmenes, patios abiertos -cuyas baldosas son pintadas cada año por quienes están próximos a egresar- con redes de voley y algunos arcos de fútbol, un edificio anexo con la sala de computación y el laboratorio de química y un salón de actos con capacidad para 300 personas, entre otros espacios. En uno de los patios existe un cuarto de reducidas dimensiones –conocido en la jerga interna como “el cuartucho”- donde pueden reunirse los alumnos que participan del Centro de Estudiantes y, en otro patio, enfrente a unos baños cuyos techos están

⁶⁶ Al ingresar al colegio las carteleras informan del Plan de embellecimiento del mismo que indica que: “para el embellecimiento y protección del parque frontal y del centenario edificio, el colegio volverá a lucir rejas similares a las que se colocaron a principios del siglo XX y que se retiraron en 1965. Según el proyecto que se llevará a cabo, las rejas tendrán una guarda de ornamentos iguales a las originales y alcanzarán la altura de 2,30 metros.” (Información tomada de la cartelera ubicada en el hall de ingreso al edificio).

pintados con símbolos de la paz y con flores, se encuentra un buffet donde los jóvenes pueden almorzar, tomar algo, mirar televisión o escribir bancos y paredes para eternizar sus gustos musicales, opiniones, amoríos y amistades –tarea que parecieran preferir-.

Tal como señalé en el capítulo anterior, el ingreso es por sorteo, pero el cupo se encuentra reducido ya que quienes cursaron el nivel inicial y el primario en los establecimientos que articulan con el colegio ingresan directamente. En esta institución, las relaciones inter-generacionales se presentan de forma más horizontal, en comparación con otras instituciones, a partir de reconocerse tanto docentes como alumnos como pertenecientes al ámbito universitario. Por otra parte, es una escuela muy numerosa lo que produce una tendencia a la homogeneización, ya que la gran masa de estudiantes dificulta el reconocimiento de cada uno. Ante esta situación, y quizás como parte del mandato sociocultural en el cual están insertos sus estudiantes, los jóvenes despliegan diversas búsquedas de individualización que les permiten diferenciarse. Las diversas estrategias pueden consistir en hacerse amigos de determinados docentes y preceptores, participar en el Centro de Estudiantes, destacarse a través del estudio o bien llamar la atención por los gustos estéticos (música, ropa, piercings).

Durante el día es posible observar una circulación de los estudiantes por el espacio escolar bastante libre. Los alumnos de los últimos años pueden entrar y salir de la escuela durante los recreos y les procesan las faltas por materia, lo que requiere un aprendizaje en la administración de los tiempos y un manejo de los espacios más autónomo de su parte (Litichever y Nuñez, 2009). El Reglamento de Convivencia de la institución es un estatuto amplio, general para todas las escuelas universitarias de la jurisdicción, que organiza diversas cuestiones, tanto académicas como burocráticas, administrativas y de disciplina. Si bien no define explícitamente qué entiende por comunidad podemos interpretar que, en tanto la misión del colegio es “*promover e introducir innovaciones pedagógicas*” y “*contribuir al mejoramiento de la calidad de enseñanza*”, se refuerza el prestigio del establecimiento en su pretensión de ser una institución de avanzada. En la comunidad conformada, conocida y distintiva, los estudiantes no solo transitan de manera autónoma sino que como consecuencia del tipo de educación impulsada internalizan las normas, incorporándolas como pauta de conducta al interior del establecimiento.

La mayor parte de los alumnos con los que conversé dijo sentirse “*orgulloso*” de su colegio y lo considera “*el mejor de La Plata*”. Durante algunas entrevistas que realicé con informantes clave muchos de ellos tenían la misma percepción, incluso varios dijeron desear que sus hijos concurren al establecimiento. El caso de Diego no es muy diferente. Hizo la primaria en una escuela pública y como “*el nivel de ese colegio venía bajando*” decidió cambiarse al colegio que considera “*el mejor que conozco de La Plata*”. Cuando no tiene que concurrir a las actividades de contra-turno estudia inglés y en su tiempo libre se junta con los amigos, juega al fútbol o sale a bailar. Hasta hace un par de años iba al conservatorio de música, pero debido a la alta exigencia del colegio debió abandonar, muy a su pesar. Ante mi pregunta acerca de para qué creía que le servía ir a la escuela, después de dudar unos instantes, señaló que era para “*cumplir con el ciclo de tu vida*”. En una familia conformada por profesionales el paso por la escuela es un peldaño, una prueba considerada en el ámbito familiar como “natural” con la que Diego tiene que cumplir para ser adulto, posición que se define a partir de la ocupación que se espera desempeñe en el futuro: ser profesional. En su discurso surgen sentidos históricos como el trabajo, pero el énfasis está puesto en la exigencia de atravesar la escolarización como parte de una transición a la vida adulta pensada en etapas de la vida organizadas sin discontinuidad, en ciclos sucesivos que le proveerán del aprendizaje necesario “*para poder conseguir un trabajo, para poder aprender (...) tener conocimiento si vos conoces ya de algo por ahí es más fácil poder entender lo que te están diciendo*”.

Para Diego “estar” en el colegio implica un periodo formativo transicional, como parte de “*un ciclo*” en el que se formará como persona; es el momento para prepararse para el futuro. Pero en su relato atribuye otros sentidos a la educación, ya que considera que el colegio le brinda la posibilidad de “*entender*”. Si bien su discurso refiere a las funciones clásicas de la escuela secundaria como “*conseguir un trabajo*” y “*aprender*”, sus palabras otorgan mayor importancia al tipo de vínculo que se establece con el conocimiento, que le brinda un saber distintivo, diferente al que pudiese darle otra institución.

Nora, quien al igual que Diego cursa el antepenúltimo año del nivel secundario, está en el mismo colegio desde el primario cuando ingresó por sorteo. Es, según sus palabras, “*de una familia clase media total*” que caracteriza como “*culta*”. Describe a su entorno

familiar como uno con ansias de conocimiento *“mi abuelo era maestro, tengo un tío que estudió en la facultad, una tía bailarina, otra tía que no hace nada, todo se deriva de la educación pero a todos les gusta informarse”*. También tiene un medio hermano hijo de su papá, pero no ve a ninguno de los dos. Vive con su madre dentro del casco histórico de la ciudad. En el momento de tener que caracterizar a su escuela señala que *“tiene una historia...de parte de profesores, preceptores, directivos hacia los alumnos que es muy...muy exigente”*. A pesar que estudia en la misma institución desde la primaria, el ingreso al secundario implicó un cambio notable, ya que *“antes te trataban como si fuera más chico todavía, acá te tratan como si fueras más grande”* A lo largo de su relato se repite la misma sensación, un trato de igual a igual con los docentes, la intención de ubicar a los jóvenes en un lugar de responsabilidad, de madurez. Asimismo, el peso de la *historia* del colegio contribuye a ubicar a sus alumnos como parte de un linaje que ofrece recompensas a futuro en tanto y en cuanto demuestren su capacidad para adaptarse a las reglas de la institución.

Entre las cosas que más le gustan del colegio se encuentra el hecho de poder *“hacer amigos de diferentes estilos”* y la posibilidad de construir *“un futuro”* ya que estar en el colegio *“no es el final, sino que es como parte del camino”*. La heterogeneidad de la composición del alumnado –que se debe más a los estilos juveniles que visten y las diferentes cosmovisiones del mundo que éstos imprimen que al origen social o el nivel educativo de las familias- representa una oportunidad que Nora valora. En esa posibilidad de encuentro con otros, estar en la escuela implica un aprendizaje desde el vínculo con otros similares en cuanto al perfil socio-económico, pero que buscan diferenciarse en base a la construcción de estilos particulares⁶⁷.

Nora también dice disfrutar de la posibilidad de estar en el colegio y pasar el tiempo en espacios como el buffet que *“es como mi casa: es calentito, te puedes sentar, hay tele, está bueno...sirve para todo, capaz que ahí estás al pedo, si tenes que hacer tarea, si tenes que estudiar, puedes comer. Un anexo de tu casa”*. La posibilidad de contar con espacios percibidos como propios por los estudiantes desdibujan las fronteras entre la escuela y el afuera. Como los estudiantes cursan materias por año es común verlos

⁶⁷ Nora participa en el Centro de Estudiantes de la escuela, espacio que como veremos en otro capítulo es un lugar de construcción de las narrativas juveniles, un territorio que combina las posiciones ideológicas, la historia familiar, el interés por la política y la identificación con jóvenes de su mismo *estilo*.

entrar y salir del establecimiento, juntarse a conversar, escuchar música con sus mp3 en el parque que rodea el edificio y en una de las calles laterales o pasear despreocupadamente por los pisos y sentarse a tomar el sol en uno de los patios abiertos.

Detengámonos en las palabras que usa Nora para caracterizar a su establecimiento. Según ella ser alumna de esta escuela le permite acceder a un prestigio que la institución proyecta hacia sus alumnos. Al referirse a sus compañeros y a los egresados del colegio, destaca que *“es como que todos tienen una característica. Es como que sabes cuando es un alumno del colegio, tiene toda una historia”*. Asistir a este establecimiento la convierte indirectamente también a ella en una persona *especial*. Asimismo, estudiar en la institución brinda la sensación en los estudiantes de la apertura de nuevos caminos a partir de la elección personal. Cuando le consulté para qué creía que le servía la escuela sonrió y dijo: *“es una llave para otras cosas (...) nunca pienso en que la voy a dejar, porque es una llave para un futuro (...) sé que de última tengo, tengo más libertad para elegir”*. En tanto la escuela es un *“camino”*, en un sentido transicional similar al que le otorga Diego, cursar en el colegio no es tomar cualquier sendero sino uno que distribuye prestigio. Tal vez, como consecuencia de la intención de la institución, la percepción de autonomía con la que los alumnos creen manejarse por la institución les otorga una sensación de libertad de elección que incrementa la sensación de contar con diversas opciones, con una *“llave para un futuro”*, que dependerá de ellos saber utilizar de manera adecuada⁶⁸.

⁶⁸ Muchas de estas características se asemejan al rumbo tomado por las escuelas inglesas hacia mediados del Siglo XIX. Frank Musgrove es uno de los más prominentes investigadores y precursor de los estudios sobre juventud en Gran Bretaña, al igual que lo haría años más tarde Paul Willis, se ocupó de reflexionar sobre la educación poniendo en el centro de su análisis a los adolescentes. El trabajo de Musgrove aporta algunas claves para pensar el proceso de socialización educativa que atraviesan los jóvenes que estudian en las escuelas L y N, las cuales a pesar de ser una de gestión privada y otra pública parecieran caracterizarse por similar aspiración de seleccionar a los mejores y otorgar a sus alumnos un alto estatus social. Musgrove analiza, desde un abordaje histórico, la disputa entre la familia y la escuela sobre cuál sería la institución encargada de formar a quienes no eran niños ni adultos. La necesidad de combatir la “precocidad” –que se lograba al proveer a los jóvenes de una instrucción familiar que los trataba como adultos- inventa a la adolescencia (Perez Islas, 2008). El análisis de Musgrove implica también un interés particular en rastrear el conflicto clasista que cobra preponderancia en el momento en que la institución escolar comienza a recibir a jóvenes de diferentes clases sociales. Su investigación muestra que cuando la clase obrera accede a la escolarización de manera concomitante se extiende la preocupación por construir escuelas para jóvenes privilegiados. Musgrove compara las representaciones existentes entre finales del Siglo XVIII y principios del XIX sobre escuelas tradicionales como Wincestar, Rugby y Eton –conocidas por sus disturbios y revueltas y cuyos miembros eran “sinónimo de problemas” (Musgrove, 2008:240)- con lo que ocurre partir de la década de 1930 cuando los directores reformadores cambiaron la naturaleza de las escuelas públicas inglesas al buscar una mayor relación entre maestros y alumnos y buscaron conferir a sus internos de un alto estatus que permitiera obtener exclusividad social. En ese momento la

En un contexto educativo que busca la homogeneización y favorece el anonimato de sus estudiantes, los jóvenes desarrollan múltiples estrategias para diferenciarse, en muchos casos adoptando estilos juveniles llamativos. Probablemente, la tradición formativa del colegio -basada en una matriz meritocrática-, es internalizada por los jóvenes de un modo tal que los estimula a distinguirse del conjunto, a demostrar su especificidad.

En el caso de Nora, al igual que en el de Diego, sus respuestas tienen un aspecto paradójico, que ratifica los hallazgos realizados por estudios recientes. En una investigación llevada a cabo en escuelas medias de todo el país encontramos que los alumnos provenientes de familias de mayor capital cultural destacaban que aprendían en sus escuelas aquellas cuestiones agrupadas bajo el término “herramientas intelectuales”, es decir la sensación de que aprenden a expresarse mejor, razonar, reflexionar o comprender un tema tanto como a organizarse o prepararse para la facultad (Dussel, Nuñez y Brito, 2007). Tal y como enfatizamos en dicho trabajo estas respuestas contradicen los hallazgos producidos por estudios como el de Bourdieu (1997), donde sostenía que los sectores medios y altos, al haberlas adquirido en sus familias, eran quienes menos necesitan aprender las herramientas intelectuales. Las investigaciones producidas en Argentina muestran que son precisamente esos sectores quienes más enfatizan el valor de aprenderlas en la escuela, en una suerte de reafirmación del capital cultural adquirido en sus familias.

Pero así como las palabras de Diego y de Nora remiten a sentidos clásicos de la institución educativa, sus relatos presentan como rasgos novedosos otras cuestiones. Diego enfatiza la posibilidad de entender, Nora la pertenencia, el sentirse cómoda en un lugar que proyecta sobre sus alumnos el prestigio de la institución. Estar en la escuela implica entonces una oportunidad, una llave, la percepción de que por el hecho de haber estudiado en este colegio el futuro les pertenece.

escuela pública volvió a crear al adolescente, y, al mismo tiempo, muchos establecimientos lograron excluir a los jóvenes de capas sociales inferiores. Por su parte, las nuevas escuelas privadas aplicaron rigurosos exámenes de refinamiento para seleccionar a sus aspirantes, hijos de familias que buscaban establecimientos más exclusivos donde fueran educados.

2.2 La segregación escolar autoimpuesta

Cynthia concurre a un colegio laico, de gestión privada, ubicado dentro del casco fundacional de la ciudad de La Plata, próximo a la Terminal de Ómnibus. El edificio que alberga a la escuela desde sus inicios se asemeja a una casa chorizo parecida a cualquiera de las viviendas de la zona. No hay cartel ni bandera alguna que den cuenta de la función de la casa, tan sólo la presencia de una placa rectangular de medidas reducidas -fondo blanco y letras doradas- ubicada en la pared lateral izquierda anuncia que existe en ella una institución educativa. Para ingresar es necesario tocar el timbre o golpear la puerta de madera añeja, siempre cerrada con llave, que se encuentra al final de un reducido zaguán. Un sonido similar al timbre franquea el ingreso y enfrenta al observador externo con una reducida antesala ocupada a veces por un portero/guardia de seguridad –ambas funciones parecen fusionarse en su figura-, otras por una recepcionista, en cualquiera de las dos versiones vestidos con ropas alusivas al colegio. Sobre la pared izquierda se encuentra una cartelera con información del establecimiento y del grupo de “Madres solidarias” conformado por familiares de los alumnos. En la pared que se vuelve visible apenas sorteado el ingreso descansa un cuadro de un prócer estadounidense. Un cartel anuncia que tras una puerta situada a la izquierda se encuentra el *Departamento de Inglés*.

Detrás de la recepción, un pasillo que atraviesa el patio interno abierto, conduce a las aulas y los baños. La parte de atrás de la casa se comunica con un edificio lindero – comprado pocos años atrás por el colegio ante el incremento de la matrícula-. En este sector se encuentra otro patio interno que conduce de un lado a una escalera que lleva a las aulas situadas en el piso superior y de otro lado a cinco aulas y a la sala de preceptores que apila también algunos libros. Ante la ausencia de un lugar específico para la biblioteca los alumnos que así lo deseen pueden consultarlos en dicho espacio.

El colegio L cuenta con su actual denominación desde comienzos de la década del setenta, pero es un proyecto iniciado hace más de cincuenta años por una emigrante polaca llegada a La Plata al término de la Segunda Guerra Mundial. A pesar de los cambios de titularidad y nombre continúa funcionando en la misma casa donde se originó el primer proyecto escolar. Se trata de una escuela laica que tuvo un crecimiento exponencial en los últimos años. Estos cambios la transformaron de una institución de

reducidas dimensiones, que contaba con jardín de infantes y una única división por año del nivel primario (que se bastaba con la casa descripta) en un establecimiento educativo que cubre los distintos niveles educativos. En el momento en que se desarrolló el trabajo de campo contaba con dos divisiones por cada año de la escuela media, una de la modalidad “Sociales” y otra de “Naturales”.

El secundario fue creado en 1990 ante el deseo de muchas de las familias que enviaban a sus hijos desde los primeros años de escolarización de contar con un espacio de formación que mantuviese los *valores* promovidos por la escuela. Ante el incremento de la matrícula -y un creciente reconocimiento en la sociedad platense-, sus dueños debieron comprar un edificio lindero y mudar las salas del jardín de infantes a una casa estilo chalet ubicada a un par de cuadras de distancia. Para los próximos años planifican la creación de un terciario, fruto de un pedido de parte de la comunidad de padres y de la necesidad de contar con docentes que puedan desempeñarse en la institución y que estén imbuidos de los *valores* que buscan promover, tal como destacan las autoridades.

Si bien otorga algunas becas de ayuda económica, el alto costo de su cuota mensual contribuye a definir un perfil del alumnado en el que predominan jóvenes que pertenecen a las clases medias y altas de la ciudad de La Plata y localidades vecinas. La escuela recibe alumnos que viven tanto en la zona cercana al establecimiento como a aquellos que provienen de City Bell, Villa Elisa, Gonnet o Los Hornos. En la matrícula conviven quienes hicieron toda su escolarización en la escuela, pasando por los diferentes niveles, como algunos que toman contacto con ella únicamente a partir de algún año del secundario. Esta distinción puede ser percibida en el trato cotidiano que reciben unos y otros, basada en la diferencia entre “los tradicionales” y “los externos”, tal como está planteada en la jerga interna. Los alumnos del nivel primario ingresan por la entrada del nuevo edificio, ubicada a la vuelta del secundario. A diferencia de la anteriormente descripta, esta puerta de ingreso es amplia y anuncia con grandes letras el nombre de la institución con los colores alusivos.

Los alumnos lucen una vestimenta similar, justificada en su Reglamento de Convivencia como un intento de identificación/diferenciación entre quienes no asisten a esta institución y quienes sí lo hacen: *“El uso de una misma indumentaria identifica a los integrantes de un grupo como tales, tanto entre sí como ante los demás (...). Los*

alumnos del Colegio L. se identifican por el uso de los colores blanco, azul oscuro, y rojo, y por un repertorio limitado de prendas cuyo diseño las hacen reconocibles como parte de su uniforme.” En este sentido, la exigencia del uniforme implica, más que una búsqueda de homogeneidad del alumnado, como fue el caso del guardapolvo a lo largo de la historia del sistema educativo (Dussel, 2003), el reforzamiento del carácter particular de la comunidad conformada, convirtiéndose en una marca de diferenciación respecto de otras instituciones y de otros jóvenes. El uso de la indumentaria, pero especialmente la inclusión de este requisito en el Reglamento de Convivencia y el celo con el que se controla su uso por parte de los alumnos pretende constituir una comunidad distinta, especial, que busca preservar la formación educativa en un marco de socialización entre “iguales” (Litichever y Nuñez, 2007).

En definitiva, la escuela L parece combinar en su Reglamento una superposición de discursos tendientes a resaltar la distinción entre el marco de socialización propuesto y otras experiencias educativas. En este sentido, la formación pareciera orientada tanto a la internalización de la norma que el proceso de formación de un sujeto autónomo implica como a la construcción de una comunidad que refuerza su carácter distintivo frente a otras.

Tal como comenté al inicio de este apartado, una de las jóvenes que entrevistamos es Cynthia, estudiante del segundo año del Polimodal; quien vive con sus padres y un hermano menor, ya que en el momento del trabajo de campo el mayor estaba en Israel por dos años y medio por un plan de estudio. Inició su socialización educativa cursando la primaria en una escuela pública a la que asistió hasta sexto grado cuando debió cambiarse porque tuvo “*problemas*”. Esos *problemas* se debieron fundamentalmente a la discriminación padecida por el hecho de ser judía. Cynthia recuerda que sus compañeros le decían: “*¿Vos sos judía? No escribas en el pizarrón, o poné en el pizarrón los judíos no tenemos colegio*”, situaciones que la llevan a pensar que “*siempre a un judío la van a discriminar*”⁶⁹. En ese momento sus padres la inscribieron en un colegio privado laico donde estudió hasta finalizar el tercer ciclo de la EGB, momento en que la inscribieron en su actual colegio. El cambio se debió a que la habían pasado a un curso donde no se llevaba “*con nadie*” y en el que sus compañeros “*hacían*

⁶⁹ Analizo estas cuestiones en el Capítulo VI.

mucha diferencia entre las personas”. Ante estas dificultades sus padres buscaron otra institución, hasta anotarla en el colegio L porque *“los grupos de acá son más reducidos”*. Cynthia percibe la diferencia entre las instituciones con las que tuvo contacto en el trato personalizado que brindan las autoridades de la Escuela L. Mientras el director de su anterior colegio *“no sabía ni cómo me llamaba porque había muchos alumnos”* el que tiene actualmente *“se sabe el nombre de todos los chicos”*. El número reducido de alumnos por cursos –entre veinte y veinticinco, lo que hace un número aproximado de doscientos cincuenta estudiantes para todo el nivel secundario– contribuye a sostener un trato casi personalizado, “familiar”, donde tanto los docentes como el director muchas veces llaman a los jóvenes por su nombre de pila⁷⁰.

Su trayectoria educativa, que refiera al paso por instituciones de diverso tipo, puede leerse como metáfora de las estrategias de escolarización desplegadas por las capas medias y altas en los últimos años. La confianza inicial en la educación pública es abandonada ante la discriminación de la cual es objeto Cynthia por su condición judía, y se produce entonces un primer acercamiento a las escuelas privadas donde no recibe el trato personalizado buscado hasta lograr, a partir de las referencias que obtuvo su madre, encontrar un clima escolar con grupos reducidos que favorece la socialización entre pares.

Cuando le pregunté a Cynthia cómo era su escuela, además de destacar que *“la parte de educación es muy buena”* enfatizó en la infraestructura con la que cuenta e hizo hincapié en la buena relación que entablan alumnos y docentes. Sus palabras confieren a la educación secundaria un sentido claro, como un puente entre una etapa y otra de su vida, necesario para obtener las habilidades para *“entrar a la facultad”*⁷¹. En su discurso, aparece como primera definición un sentido clásico de la escolarización secundaria vinculado a la posibilidad de continuar estudios superiores. Pero, de acuerdo a su relato, la escuela comporta otra posibilidad: la de acceder al saber. Cynthia se

⁷⁰ Este punto es concordante con lo que mostraron otras investigaciones que analizaron las estrategias de escolarización de los sectores medios y altos, donde se prioriza un modelo escolar que no sólo busca promover en los jóvenes que asisten al establecimiento el éxito y el valor de la competencia sino una mayor atención a lo afectivo (Del Cueto, 2007).

⁷¹ Para ingresar a algunas carreras de la Universidad de La Plata los aspirantes deben aprobar un curso de ingreso. Probablemente las palabras de Cynthia remitan a la sensación de que estar en la escuela L implica la posibilidad de disminuir la incertidumbre sobre su futuro. Cabe destacar que el alto porcentaje de aspirantes que es rechazado es resaltado año tras año por los medios de comunicación, como una muestra de la *situación de la juventud*.

imagina en un futuro, quizá lejano pero no por ello improbable, en el cual *“cuando yo tenga hijos, mi hijo va a preguntar algo y sé que la mayoría de las preguntas se las voy a poder contestar”*. Estamos así ante otro significado atribuido a la escolarización secundaria que se articula con una formación que tradicionalmente el sistema educativo buscaba dar a las mujeres: si por un lado el término posibilidad hace hincapié en la posibilidad de la respuesta, por otro sus palabras ratifican un sentido de la escolaridad relacionado con la maternidad, con el acceso a la sabiduría para educar a los hijos.

Tomás vive cuatro días de la semana con su mamá y su abuela materna en una casa que se encuentra a sólo una cuadra del colegio al que asiste desde la primaria y otros tres días con su padre. Sus padres se separaron cuando era chico, por lo que se crió con su abuelo materno, que *“era médico”* de quien dice haber aprendido *“los conceptos más básicos de la educación”*. Describe a la escuela donde cursa el mismo nivel que Cynthia, escuela como *“diferente, como es privada tiene muchas diferencias con las estatales, te prestan más atención, te ayudan más. Como que hay un vínculo más directo entre el alumnos y el docente o el director”*, pero como contrapartida considera que *“no es muy exigente aunque tiene muy buen inglés”*. Este alto nivel de inglés es la razón por la que cree que sus padres la eligieron para su escolarización.

A lo largo de la entrevista Tomás comparó el nivel de exigencia de su escuela con el del colegio dependiente de la universidad pública al que concurrió su hermana mayor. Mientras ella, gracias a su paso por dicha institución *“tiene el hábito de estudiar y no le cuesta nada”* él debe *“hacer recreos”* cuando estudia. En su discurso resalta la certeza sobre lo que quiere para su futuro, definido tanto desde su acepción positiva como negativa: *“quiero recibirme en la facultad. Lo que no quiero ser es no-profesional. No, eso no, porque en mi entorno son todos normales”*. Su relato da cuenta del peso del contexto de socialización familiar donde la “normalidad” se establece a partir de ser profesional, otra alternativa es inimaginable. En una familia donde *“todos son médicos”*⁷², en la cual la figura de la hermana como estudiante exitosa es a su vez la vara con la que debe compararse, no existe otro itinerario posible. Si quiere obtener el reconocimiento familiar y social debe ajustarse a los parámetros que determinan los grados de consideración que tendrá. La biografía de Tomás muestra la importancia que

⁷² Tomás lo relata de la siguiente manera: *“mi mamá es médica, mi papá es médico, mi abuelo es médico, mi tía es médica, mi tío es médico, mi tía es veterinaria”*.

conservan las credenciales educativas en los sectores medios y altos. No es difícil imaginar para él un futuro en el que, de concretar con éxito su escolarización, la profesión sea el adjetivo que lo identifique, mencionado inmediatamente después de su nombre: “*Mi hijo, Tomás. Es médico.*”

Para Cynthia y Tomás la escuela brinda, tal como destacaron trabajos recientes, una “socialización entre iguales” que construye un universo escolar homogéneo al universo familiar (Ziegler, 2004). Es también la institución donde ratificar los atributos personales que se espera que posean, por ejemplo convertirse en profesional, pero también mostrar su adecuamiento a la matriz de integración: en un caso ser la madre – profesional- que tiene siempre la respuesta adecuada ante la pregunta de sus hijos; en el otro ser aplicado y esforzarse en el estudio –igual que su hermana- para lograr la posición social que lo legitime en el mundo adulto.

3. Estar en la escuela desde los límites de la ciudad

La Escuela M fue desde sus inicios considerada una escuela que aceptaba “repetidores”, aspecto que se mantiene en la actualidad. Recibe alrededor de cien raciones de copa de leche por día y cerca de la mitad de los trescientos alumnos que concurren son inmigrantes o hijos de familias inmigrantes de países limítrofes. La institución forma parte de un reducido centro cívico, ya que sobre la avenida lateral que comunica con la Avenida de Circunvalación que bordea a la ciudad platense se alza el moderno edificio de la EGB, a su lado el jardín de infantes y en la esquina una casa más añeja de paredes despintadas donde funciona una escuela de educación especial, que pareciera ser la de mayor antigüedad. Entre este edificio y la Escuela M hay un Centro de Salud con ladrillos a la vista. Sobre el boulevard que conduce al barrio conocido como *La Fabela* (sic) donde conviven tres nacionalidades –argentinos, bolivianos y paraguayos-, frente a la puerta de ingreso de la escuela, se encuentran algunos autos estacionados.

A pesar de que en sus alrededores conviven cuatro establecimientos públicos, no se escuchan casi voces que denotarían actividad y son pocas las personas que circulan por sus calles y veredas. En la pared de entrada a la escuela luce un graffiti que expresa, tal como analizaré en otro capítulo, un reclamo de los alumnos: “*No a la integradora ni a las vainillas los lunes*”. En el frente, sobre el lado derecho, un alambrado separa la calle

del patio al aire libre que usan los alumnos en el recreo. Este sector cuenta con una reducida superficie con baldosas y los mástiles con las ya desteñidas banderas del país y de la provincia mientras que gran parte del terreno está ocupado por un amplio espacio con dos arcos de fútbol destartados –a uno le falta el travesaño-. Ese sector cubierto de tierra hace las veces de cancha de fútbol. El resto de la superficie se asemeja más a un descampado con pastos altos que a un parque.

Luego de franquear una puerta de rejas que se encuentra siempre cerrada con llave “*por razones de seguridad*” -tal como indican algunos carteles que se encuentran al interior de la escuela-, es posible observar un largo y angosto pasillo. Apenas sorteado el ingreso se hallan, hacia la derecha, las oficinas de dirección, la que utiliza la asistente psicológica, la sala de profesores y el baño del personal. Sentados en derredor de una mesa de reducidas medidas algunos docentes conversan amenamente mientras toman café o mate. Al otro lado del pasillo hay un pizarrón con cartelera alusivas a fechas patrias y a un costado algunas placas que transmiten el agradecimiento de los ex alumnos. Placas que pueden ser leídas como expresión de las mutaciones en los sentidos de su experiencia escolar; mientras en las más antiguas se lee el listado de egresados y el agradecimiento a la institución y/o los docentes, en las más recientes el texto combina el agradecimiento con referencias a “la paciencia”, “a la ayuda”, “al respeto” con el que fueron tratados por sus profesores. A su lado se encuentra la sala de computación y la biblioteca. A partir de la mitad del pasillo se ubican las aulas, del lado izquierdo las correspondientes a los primeros años, del lado derecho las de 3º y los baños, cerrados con llave. En este sector del establecimiento también es posible hallar una sala de preceptores de reducidas dimensiones, un buffet que cuenta con una fotocopiadora y las puertas que conducen al patio. El tamaño de las aulas pareciera seguir la lógica expulsiva que atraviesa el Ex-Polimodal, mientras que las de los primeros años son más grandes, en las de los terceros apenas entra una decena de alumnos. Durante los recreos los jóvenes están en el pasillo, van a la biblioteca o salen al patio descubierto.

En la escuela se reparte el desayuno durante el primer recreo. La portera, generalmente con la ayuda de una o dos preceptoras, organiza la larga hilera de estudiantes que alcanza a cubrir casi toda la longitud del pasillo central de la institución. Sobre una mesa colocada frente a una de las paredes reposan los vasos –celestes para los hombres, rosas para las mujeres- mientras la portera ubicada en el otro extremo va entregando a

cada joven la colación, por lo general un sándwich de pebete, aunque varía a lo largo de la semana. Una vez pertrechados con el mismo, los alumnos retiran de la mano de una preceptora el vaso con la infusión. Si es un día de temperatura agradable salen al patio a desayunar.

Sin duda, la primera impresión que el observador externo recoge en la Escuela M es la percepción de *sin sentido*, de crisis de las funciones de la escuela moderna a pesar de los tenaces esfuerzos de un reducido número de docentes. La repetición de conceptos que parecen huecos para los alumnos, el deterioro de la infraestructura, la sensación de “toco y me voy” que transmiten muchos jóvenes -y no pocos adultos-, la percepción de que “algo está por ocurrir” refuerza el control sobre los alumnos. Tal como lo señalamos con Lucía Litichever (2007), se percibe en el ambiente una tensión constante ante la posibilidad de que algo ocurra: una pelea entre alumnos, la agresión a un docente, algún hecho violento, por lo que se refuerza la mirada atenta y vigilante para prevenir la emergencia de estas situaciones cuestión que repercute en la construcción de un vínculo con los alumnos centrado en una mirada sobre los “peligros” que entrañan. El espacio escolar es percibido por una docente entrevistada como un lugar donde: *“hay situaciones escolares en las que los chicos reaccionan diferente porque consumen droga. Esto genera una “convivencia social” para la que “no estamos preparados”*.

El Reglamento de Convivencia de esta escuela puede ser caracterizado como un reglamento aggiornato, que incluye la regulación de cuestiones que en otro trabajo denominamos neo-transgresiones (Litichever, Machado, Nuñez, Roldán y Stango, 2008). En este documento se hace referencia a las cuestiones tradicionalmente reguladas por la escuela: la vestimenta, la asistencia, la puntualidad, el cuidado de los materiales, el sistema de evaluación. Pero, a la vez, se especifican cuestiones vinculadas a los “miedos” de los docentes y autoridades de la institución en relación a la población a la que atienden. En este sentido, en la tipificación de las faltas “Muy graves” se describen una serie de cuestiones vinculadas a la violencia y la delincuencia⁷³: *“Ingresar con arma blanca o de fuego al establecimiento”*; *“Ingresar con bebidas alcohólicas o sustancias alucinógenas”*; *“Falsificación y/o destrucción de documentos (boletines, cuadernos de comunicaciones, libretas de calificaciones, etc.)”*; *“Sustracción o robo de*

⁷³ Cabe aquí destacar, tal como señala Gayol (2002), la necesidad de dar cuenta tanto de la pluralidad como de las diversas valoraciones de las violencias.

elementos de otros alumnos, del personal o de la escuela". La incorporación en la letra de un reglamento escolar de una serie de temáticas novedosas y, tiempo atrás inimaginables de ocurrir en la escuela, -drogas, portación de armas, bebidas alcohólicas, falsificaciones, robos, actos de corrupción, etc.- indica la presunción por parte de los actores institucionales de que, en un momento u otro, ocurrirán. Entre las faltas que imaginan como posibles de ser cometidas por los alumnos se dejan traslucir no sólo los temores de los adultos, sino también una mirada específica sobre los jóvenes⁷⁴ (Litichever y Nuñez, 2009).

Este panorama muestra un escenario complejo. En la Escuela M resuenan los sonidos de los hallazgos realizados por otras investigaciones, en particular el trabajo de Peter McLaren *La escuela como un performance ritual* donde indaga en una serie de rituales que los jóvenes desarrollan en una institución católica de enseñanza media de la ciudad de Toronto, a la que asisten fundamentalmente estudiantes italianos y de origen portugués.

En su estudio, el autor apela a la oposición entre el "estado de la esquina" y el "estado del estudiante" para describir la metamorfosis en los comportamientos de los jóvenes una vez que ingresan en la escuela. El primer estado es descrito por McLaren como un tipo de comportamiento que "no se reduce a las calles, sino que se extiende hacia las áreas circundantes, tales como el patio escolar, el parque cercano, los lotes baldíos, las máquinas de video juegos, la plaza comercial y los edificios abandonados." (McLaren, 1995:103). Se compone de una serie de atributos que constituyen un esquema predecible de la manera de relacionarse con ambientes, acontecimientos y personas, expresión de un momento en que los estudiantes "se adueñan de su tiempo", y en el que se reflejan las relaciones e identidades que desarrollaron en la calle o el patio. En este estado los alumnos, destaca McLaren, "desatan y dan rienda suelta a las frustraciones contenidas" (McLaren, 1995:103). Prevalece el contacto físico, se exhibe una exuberancia desbordada donde los cuerpos adoptan diversas posiciones girando, torciéndose, agitándose de una manera tal que parecen indomables pero no por ello

⁷⁴ Ante el surgimiento en los últimos tiempos del miedo como problema social en sí mismo, Gabriel Kessler (2006) señala el lugar que cumple en la regulación de la vida local, ocupando el espacio que antes desempeñaba la organización fabril como principio regulador. Para el autor, el temor compartido regula horarios de entrada y salida del hogar, determina algunos caminos, lleva a evitar otros, genera límites infranqueables. Una función similar cumple el temor de los adultos a los jóvenes en la institución escolar.

exentas de elementos rituales tácitos. Por lo general, este ambiente de clase trabajadora y formas culturales étnicas no se halla infectado por los valores esgrimidos por la escuela de manera oficial. Predominan pues discusiones en torno a los tópicos que los estudiantes privilegian como la música, los consumos, la ropa. Los jóvenes cuentan además con mayores habilidades para compartir emociones con amigos y compañeros, conformando una “*communitas espontánea*” de características lúdicas (McLaren, 1995).

En la Escuela M sucede algo similar a lo descrito por McLaren, los ritmos corporales de los jóvenes cambian sustancialmente al sonar la campanada de ingreso a la escuela, desapareciendo los gestos desgarbados, los gritos y alaridos, dando inicio al “estado del estudiante”. Una vez dentro del edificio, al igual que lo relata McLaren, los alumnos reajustan sus comportamientos a la atmósfera formal y rígida propia a dicho estado. En la escuela “se someten a los poderosos controles y medios de coacción de que disponen los maestros y que les permiten dominarlos sin el recurso de la fuerza bruta” (McLaren, 1995:106), adoptando papeles que están conformados por su experiencia social, es decir, que sostienen un conjunto de normas sociales que esperan de ellos sus compañeros y las autoridades. En el estado del estudiante se adoptan gestos y hábitos de trabajos esperados por ser alumno. Los jóvenes evitan desplegar sus emociones, las que generalmente son juzgadas como antisociales por los maestros. En un ambiente escolar donde pareciera premiarse el esfuerzo de los alumnos los maestros cuentan con un sistema de premios y castigos para lograr terminar con los gritos y “la efervescencia general del estado de la esquina” (McLaren, 1995:107).

Uno de los jóvenes que estudia en esta institución es Johnny, quien tiene diecisiete años, cursa el segundo año del Polimodal (4° año del sistema tradicional) y dice haberse anotado en la Escuela M “*porque vienen mis amigos y porque me gusta la modalidad que tienen (Educación física)*”. El año anterior al trabajo de campo había sido delegado de su curso en el Consejo de Convivencia⁷⁵. Vive en un barrio vecino al de la escuela. Su familia está formada por la madre, que es la persona que sostiene el hogar, tres hermanos más grandes que también trabajan y un hermano menor que va al mismo colegio privado ubicado en el barrio en el que viven y al que él asistió durante la

⁷⁵ Tal como señalé en el capítulo anterior, la Resolución N° 1593/2002 deroga la norma de disciplina vigente desde 1958 (1709/58) y propicia la formación de Acuerdos Institucionales de Convivencia y la puesta en marcha de Consejos de Convivencia Escolar conformados por docentes, alumnos, padres y directivos encargados de regir la convivencia en la escuela y decidir las sanciones a aplicar.

primaria. La figura materna aparece como la persona que se *“hace responsable de las cosas”*, la que *“lleva adelante la familia”* y por estas cualidades es admirada por Johnny. Por el contrario, si hay una persona a la que no se quiere parecer es al padre -a quien ve muy de cuando en cuando- porque no le gusta *“la forma de ser que tiene”*. La madre es manzanera por lo que cobra la plata del plan y además trabaja *“en una casa de familia”* cuidando *“a unas nenas”*.

El sentido de la asistencia escolar es claro para él, uno va a la escuela *“para después poder trabajar”*. En ese futuro que no parece tan lejano cree que va a poder retomar un trabajo que hizo durante un tiempo, cuando tenía 15 años. Por aquel entonces Johnny trabajaba en una fábrica de fardos de papeles, de botellas y de plásticos pero como era menor le dijeron que no podía seguir trabajando y que volviese cuando cumpliera 18. Su preocupación por poder volver a trabajar es lo que otorga sentido a su paso por la escuela.

Otra de las alumnas que entrevisté en la Escuela M es Britney, estudiante del segundo año del Polimodal. Es hija de inmigrantes bolivianos llegados a La Plata antes de que naciera. Vive cerca de la escuela con su papá, su madrastra, dos hermanos varones y una hermana mujer que estudian en la E.G.B. que se encuentra a una cuadra de la Escuela M. Está en segundo año del Polimodal en un curso de aproximadamente veinticinco alumnos, aunque el número es cambiante. El año anterior a la entrevista tres de sus compañeras habían quedado embarazadas y debieron abandonar la escuela. Asimismo, según sus palabras, con ella cursan chicos que *“de repente”* dejan de asistir, aunque no conoce los motivos.

En su relato las ocupaciones de sus padres no quedan muy claras. Tal vez se encuentren desocupados, alternando trabajos temporales o cobrando algún plan social y dicha situación le produce cierta vergüenza y pretende ocultarla, lo cierto es que es difícil reconstruir el contexto de socialización familiar. Dice que su papá fue policía, pero que en la actualidad trabaja de albañil *“creo, sí, albañil”*. La madre es ama de casa *“está ahí, hace cosas pero más que nada ama de casa”*. Cuando se le repregunta prefiere engancharse a una pregunta anterior y contar que su papá terminó el secundario, pero que su mamá cursó hasta 5º grado y que no sabe *“sumar y no conoce algunas letras”*. Britney quiere estudiar en la universidad, aunque no sabe bien qué carrera.

En el momento de caracterizar a su escuela señala que *“enseñan bien pero estaría mejor que fuera un poquito más (...) es muy fácil. Te enseñan poco”*. Esta baja exigencia la asocia a dos cuestiones. Por un lado, a cierta percepción –crecientemente extendida tal como vimos en las otras entrevistas- de que *“si vos vas a una escuela privada te enseñan mucho (...) bah, un poco más. O si fuera a una escuela técnica”*. Por otro lado, la vincula al contexto barrial en el que la escuela se encuentra, un barrio que es *“lindo”*, donde *“tenes de todo pero tendría que subir un poco más el nivel educativo, de la salita, no hay gasas, no hay nada”*. Para Britney los profesores son poco exigentes: *“quizás ven que los chicos no tienen esa capacidad y la mayoría son pobres acá, entonces no tienen tanta capacidad y ya le dan... cosas menores. En cambio en otro lados sí, si los llevan hasta el centro es otra cosa (...) tienen computación, tienen inglés”*.

En una época Britney pensó en cambiarse de escuela. En aquel entonces estaba a punto de terminar la EGB. Creyó que podría ir a una escuela del *“centro”* pero la experiencia de personas que conoce se lo desaconsejaron. Según sus palabras la mayoría *“se fueron un año, repitieron y volvieron”*, lo que hizo que desistiese del intento por hacer un cambio que podía culminar con el regreso a la misma escuela.

Pese a estas quejas señala que le gusta ir a la escuela, porque si no estaría todo el día sola con su mamá y se aburriría. Su tiempo libre lo pasa entre sus familiares, yendo a hacer algún mandado o mirando televisión. En una época hizo un curso de computación pero tuvo que dejarlo. Si bien disfruta de leer en la biblioteca de la escuela, y podría pedir los libros prestados para llevar a su casa, no le gusta hacerlo en su hogar. Una vez a la semana asiste con su familia a una iglesia que se encuentra a la vuelta de su casa, actividad que le *“gusta”*. Cuando le pido que precise un poco más otorga a esa actividad atributos que solemos considerar propios de las instituciones educativas –tanto por la posibilidad de aprendizaje como por el hecho de comportarse de un modo considerado correcto-: *“porque te enseñan, son cosas para la vida cotidiana (...) es lo mismo que ir a la escuela, si vos vas con la idea de estudiar, lo entendes, lo aprendes y lo podes adquirir. Si vos vas a la iglesia con la idea de aprender algo, vas, lo aprendes y lo practicas”*.

De su relato se desprenden diversas oposiciones. Una refiere a cuestiones que fueron analizadas unos años atrás por Da Matta (2002): la oposición entre la casa y la calle, la primera como el espacio donde se es persona, se es *alguien* con derechos y deberes basados en el nacimiento y en la familia, la segunda el lugar del individuo, donde se es *nadie* ya que todos son iguales ante la ley y las transacciones comerciales. Pero hallamos también la distinción entre la escuela y la casa en tanto la primera se convierte en un espacio, sino de emancipación al menos de mayor libertad para las mujeres ante la estrecha regulación a la que son objeto en el ámbito doméstico e incluso a nivel barrial. Su visión sobre la institución escolar se organiza sobre pares dicotómicos útiles para diferenciar la calidad de ellas y las expectativas de Britney sobre lo que pudiese pasarle: las escuelas públicas y las privadas, las de una orientación y las técnicas, la oposición entre la escuela del centro y la que va ella. Para ella, la escuela del centro se convierte en un oxímoron, tiene mayor exigencia pero precisamente por esta razón se vuelve inalcanzable, ya que se incrementarían las posibilidades de *fracasar*. Por esta razón adecúa sus expectativas escolares a lo que cree son los límites de su realidad. Para ella su escuela más que un sentido específico posee un atributo que proyecta sobre su persona: su imposibilidad. Sin embargo, mantiene sus sueños de ser profesional a pesar de que sabe que aprenderá menos en la escuela de su barrio que si hubiese ido a la “del centro”. Sobre estas condiciones de imposibilidad construye su biografía.

4. Los sentidos contrapuestos de ir a la escuela en las localidades del Gran La Plata: las ganas de conseguir trabajo, salir del barrio y obtener atributos.

4.1 El futuro como trabajador calificado con ansias de ser profesional

Los sectores medios-bajos enfrentan las transformaciones sociales recientes con otras herramientas a las descritas para las clases medias y altas, pero con similar pretensión de diferenciación. Una de las formas más comunes es seleccionar la institución educativa de acuerdo a las posibilidades laborales que la misma otorga a sus alumnos. Es el caso de la Escuela A.

Se trata de una escuela técnica que depende de una empresa con mayoritaria participación estatal, dentro de cuyo predio se ubica. Fue creada pocos años después de la fundación de la fábrica, en 1953. Ocupa un edificio en tres plantas, que antiguamente había funcionado como un hangar de montaje de los velámenes de los barcos. El

edificio fue adaptado al funcionamiento como escuela, pese a lo cual brinda al observador externo la impresión de que algunas partes del mismo, como los baños o el comedor, no parecían haber sido diseñados para desempeñar su función en el marco escolar⁷⁶.

La escuela/fábrica se encuentra en la localidad de Ensenada, vecina a la ciudad de La Plata, en un lugar equidistante del centro administrativo de la zona y el río. El entorno donde se halla, que concentra a la producción naviera en la localidad, difiere considerablemente del paisaje existente en la ciudad industrial que Paul Willis (1988) denominó Hammertown en su clásico trabajo *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Tal como es ampliamente conocido, Willis desarrolló su análisis etnográfico en una escuela situada en la zona, siguiendo a un grupo compuesto por doce jóvenes pertenecientes a la clase trabajadora blanca presente en ella. Su estudio significó una renovación tanto teórica como metodológica en la línea de los estudios culturales impulsada en Birmingham por el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos (CCCS las siglas en inglés de Center for Contemporary Cultural Studies), que buscaba prestar atención al carácter conflictivo de las relaciones que los jóvenes entablan con las distintas instancias de socialización.

El contexto histórico es también notoriamente diferente. La Gran Bretaña de comienzos de los años setenta preanunciaba la llegada del thatcherismo al poder -que implicó de acuerdo al análisis de Fitoussi y Rosanvallon (1997) más una revolución cultural que económica- mientras que en Ensenada el final de la primera década del nuevo milenio es el momento en que se despliegan los tímidos intentos de recuperación de la industria argentina en el post 2001. Mientras los padres de los jóvenes estudiantes con los que Willis interactuó aún no imaginaban las transformaciones por venir los trabajadores del Astillero conocían en profundidad las consecuencias de los intentos de privatización, del aumento del desempleo y las niveles de pobreza e indigencia ocurridos en la década anterior.

En virtud de las condiciones educativas y las expectativas laborales a futuro el ingreso en la escuela es altamente codiciado por las familias de la zona y de las localidades

⁷⁶ Debo este comentario y muchas de las sugerencias para el análisis de esta escuela al informe preparado por Martín Legarralde para la investigación PAV antes mencionada.

aledañas. El orgullo que muestran los trabajadores por desempeñarse en este lugar es transmitido diariamente a los alumnos de la escuela. Fotos gigantes que retratan la zona en los años cincuenta se encuentran colgadas en las paredes y la historia del lugar es transmitida mediante monumentos o placas recordatorias y por charlas de las que participan los trabajadores de mayor antigüedad⁷⁷.

Todas las aulas y oficinas dan a un mismo patio central, lo que permite la mirada atenta sobre los alumnos cuando salen de las clases. Ese patio tiene cuatro canchas de ping-pong que los estudiantes usan por curso en los recreos. Por su parte, los espacios de taller poseen normas especiales para garantizar el cuidado de las máquinas y la seguridad de los estudiantes. En la entrada de este sector hay un cartel que transmite la pedagogía del lugar: **“EDUCAR UN NIÑO ES EVITAR CASTIGAR A UN ADULTO”**. En otro sector del mismo espacio los jóvenes conviven con otro cartel aún más específico: **“LA DISCIPLINA SE IMPONE CON EL EJEMPLO”**.

A pesar que la escuela queda en el mismo predio que la empresa, en el día a día se presentan como espacios diferenciados sin mucho contacto uno con el otro. Los alumnos sólo pueden concurrir a la fábrica en los horarios de prácticas en tercer año y no pueden participar de las asambleas o movilizaciones que promueven los trabajadores de la misma *“por cuestiones de seguridad”*, tal como sostiene el Reglamento de Convivencia de la institución.

La escuela, si bien pretende preservar cierto espacio de autonomía, se halla impregnada de las lógicas laborales debido a su proximidad de la fábrica. Muchos docentes son trabajadores o supervisores en la fábrica y el respeto que los alumnos les expresan pareciera deberse más –o al menos al mismo nivel- por el hecho de ser trabajadores del Astilleros que por ser docentes de la escuela. La amalgama entre escuela y fábrica también se expresa en su Reglamento de Convivencia, en el que se destaca la idea de *“un pacto fundacional, donde hay una fuerte vinculación de lo académico con lo laboral. La escuela es una sección más de la empresa, sin perder su identidad como*

⁷⁷ En la historia de la fábrica donde funciona la escuela existen dos hitos fundamentales. La gran cantidad de desaparecidos y la represión padecida por los trabajadores y vecinos del barrio en la última dictadura militar y la resistencia de los trabajadores al intento de privatización realizado en los años noventa. La presencia en alguno de estos momentos de la historia del lugar y el grado de participación en ellos otorga a la persona una mayor legitimidad como representante de los principios que buscan mantenerse.

institución educativa, brindando el ambiente y la contención necesaria que los alumnos requieren”, mientras que en otro de sus apartados se especifica que “*quien no tiene perspectivas de adquirir el hábito de un comportamiento adecuado a las exigencias laborales, tampoco podrá adquirir una formación y capacitación acordes con las necesidades de la Empresa en el área de recursos humanos.*” La letra del reglamento delimita así las condiciones exigidas para ser incluido en la comunidad construida, la búsqueda del orden de la escuela parecería estar relacionada con la intención de formar a los jóvenes a la rigurosidad horaria de la empresa (Litichever y Nuñez, 2007).

Asimismo la disciplina fabril –y el celo con el que se cuida la seguridad en los talleres– también parece abarcar la atmósfera de la escuela. Esta lógica fraterna del mundo del trabajo posee algunas ventajas para los jóvenes: ciertas posibilidades de apropiación del lugar, la oportunidad de contar con un alto nivel de formación, la transmisión de la historia del astillero a través de sus protagonistas. Pero la *dimensión astillero*⁷⁸ posee otras implicancias: la pérdida de anonimato⁷⁹, el conocimiento al detalle del comportamiento de cada uno de ellos, la mirada obsesiva sobre su conducta, el juzgamiento acerca de su capacidad para estar a la altura de la historia del lugar donde se encuentran. A la vez, la jerarquía docente-alumno si bien no es eclipsada se encuentra matizada por la relación entre quien transmite un oficio y su aprendiz, ambos trabajadores. La rigidez disciplinaria que pareciera existir en la escuela –que inevitablemente sesga la primera impresión del observador externo– sólo puede entenderse, y quizá también sólo pueda ser soportable para los alumnos, si se la piensa inscrita en un conjunto más amplio de reglas y vínculos que se establecen en el mundo laboral, donde se combinan los momentos de rigurosidad donde se obedece al supervisor con la confianza construida en tanto compañeros.

El trabajo de Paul Willis era una crítica demoledora a las funciones de la escuela moderna, a la vez que buscaba indagar en el modo en que los jóvenes que asistían a esa institución en el suburbio industrial forjaban una identidad como trabajadores. Los jóvenes de clase obrera con los que Willis interactuaba preferían la calle y el ocio como espacios donde se socializaban en la masculinidad y la destreza manual para asumir las tareas que el sistema capitalista esperaba de los de su clase. La cultura de resistencia

⁷⁸ Con este término se refirió al lugar una de las docentes entrevistadas.

⁷⁹ Los jóvenes cuyos padres trabajan en el astillero son reconocidos por los docentes “*ah, el hijo de....*”

forjada en las aulas tenía su continuidad en la fábrica, existía pues una articulación entre la cultura contraescolar que el grupo de los *colegas* desarrollaba en la institución -en particular la masculinidad y la rudeza con que se manejaban- con la cultura obrera presente en la fábricas, pero también en su vida cotidiana en el pub y el barrio. Tal como destacan Dolby y Dimitriadis (2004) en un excelente volumen que busca pensar *Aprendiendo a trabajar* a 30 años de su edición, quizás uno de los mayores aciertos de Willis haya sido mostrar que estos jóvenes se hallaban compenetrados en su propia reproducción de clase ya que el tipo de disposiciones que generaban en la escuela los preparaba para la vida en la fábrica.

La identidad de la clase trabajadora argentina se constituyó desde una matriz que más que en la oposición entre clases sociales hacía hincapié en la posibilidad de integración⁸⁰. La matriz integracionista argentina descansaba principalmente sobre dos pilares: el desarrollo de un sistema educativo homogéneo para todo el país y que gustaba de considerarse una instancia igualadora donde las distintas clases sociales compartían el mismo espacio y la extensión de los derechos sociales vía la integración en el mercado de trabajo como referencia para la construcción de la esfera de justicia (Jelin, 1996). Ambas eran las instituciones sobre las que los individuos depositaban su confianza como instancias que si bien no igualaban a todos brindaban garantías igualitarias de justicia. Esta idea de igualdad poseía en el imaginario social un valor no sólo simbólico sino concreto, constatable en el paso de los sujetos por dichas instituciones.

Las biografías de dos alumnos que concurren a esta institución muestran la persistencia de este imaginario integracionista en las expectativas de los jóvenes. Yanina es una de las seis mujeres de la única división de 29 alumnos del segundo año del Polimodal de esta escuela donde también estudia su hermana -quien cursa el primer año-. Cada mañana llega en micro hasta la escuela y estudia hasta las tres de la tarde. La mitad de la jornada se encuentra dedicada al aprendizaje de las materias, la otra parte al trabajo en los talleres, su lugar favorito de la institución. Por el hecho de ser mujer en un ambiente donde predominan los saberes manuales, que supuestamente manejan mejor los

⁸⁰ El punto merecería un análisis de mayor profundidad, que excede los alcances de este trabajo. Para una discusión sobre la formación de la clase obrera argentina véase el trabajo de Daniel James (1999) *Resistencia e Integración*.

varones, se sabe más observada. Si bien señala que las relaciones con sus compañeros son muy buenas, en su relato destaca que en muchos casos los varones las agraden o insultan, generalmente desvalorizando tanto sus atributos físicos como su capacidad para el trabajo. Por el contrario, para muchos docentes es un orgullo que cada vez exista una mayor cantidad de chicas que se inscriba en la escuela e incluso varios de los profesores entrevistados señalaron que se destacan más que los varones.

Algunas tardes de la semana estudia inglés y, cuando tiene tiempo libre, le gusta estar en su casa. Describe a su escuela como *“diferente a otras escuelas, el nivel es bastante más alto”*. A diferencia de algunas de sus amigas, que si bien valoran el aprendizaje que obtienen en la escuela se imaginan haciendo alguna carrera universitaria vinculada a las ciencias sociales, Yanina no sabe aún si le gustaría seguir estudiando. Le gusta estar en la escuela y valora fundamentalmente *“la posibilidad de que te deje salida laboral”*. Es esta búsqueda por disminuir la incertidumbre acerca de su futuro la razón por la que cree que sus padres la inscribieron en ella.

A lo largo del tiempo que pasó en la escuela Yanina sintió en carne propia su condición de mujer, la negación de su deseo sexual, a la vez que se transformaba en objeto de burla de sus compañeros por su *masculinización*. En las aulas existe una distribución espacial por género, las mujeres siempre ocupan los bancos del frente. Yanina ya está *“acostumbrada”* a las cargadas que sus compañeros les dedican a las chicas, que por lo general buscan simultáneamente herir su feminidad y desvalorizar sus habilidades laborales. Mientras que para los docentes *“su habilidad manual supera, y esto los dicen los propios jefes, al resto de los operarios”* para muchos alumnos la presencia de las mujeres es perturbadora, ya que corporizan dos axiomas: por un lado se destacan en las tareas a la par de los varones lo que lleva a que éstos, para reafirmar su propia masculinidad, las ridiculicen negándole sus atributos femeninos al señalarlas como poco agradables y masculinizadas, pero por otro lado la mujer debe preservar su condición de objeto a conquistar (Litichever y Nuñez, 2008).

Estas cuestiones remiten nuevamente a lo que Paul Willis (1988) describía acerca de la escuela en Hammertown. El autor señalaba que al interior de la escuela tenía lugar una serie de oposiciones desarrolladas por los *colegas* –el grupo de jóvenes con los que entra en contacto-. Una de las principales era la oposición a la autoridad docente, en

una constante inversión de los valores por ella mantenidos, aunque también existía la oposición a otros compañeros, a los extranjeros y a las mujeres⁸¹. Willis señalaba que para este grupo de jóvenes las mujeres eran al mismo tiempo objetos sexuales y elementos domésticos. De acuerdo al autor, el deseo sexual de las mujeres era negado a partir de poner en juego categorías de oposición entre las “*fáciles*” y la “*novia*”, *el deseo sexual* y la *compañera doméstica ideal*, cuyo modelo era la propia madre⁸².

Uno de los varones que “carga” cotidianamente a Yanina es José, compañero de división y quien también dice haberse anotado en la escuela –la misma en al que estudió su padre- por las “*las posibilidades de entrar a trabajar, por eso pensando en un futuro vine acá*”. José viaja cada mañana desde Berisso, donde vive, y el lugar en el cual cursó la primaria en una escuela de gestión privada. En el momento de caracterizar a su institución la describe como “*jodida, no es como otras escuelas donde uno va y hace lo que quiere*”. En su discurso establece una comparación con otras escuelas a las que se reconoce como “*menos estrictas*” y no tan buenas en cuanto a la formación que brindan: “*Por ahí otras escuelas son más liberales. Acá te hacen respetar cosas que por ahí si estás en una escuela pública no les das importancia. Por ahí en otras escuelas los pibes están fumando adentro del aula o prendiendo fuego las cosas*”. La rutina de su tarde se encuentra tan estructurada como la jornada educativa, de manera tal que la regulación horaria impuesta por la escuela pareciera impregnar otros momentos de su vida “*de cuatro a seis duermo, estudio dos horas, a las ocho juego al básquet, después como, me baño y me voy a dormir*”.

Las trayectorias educativas de los miembros de la familia de José son similares, producto de una transmisión generacional que traza el destino a seguir. No sólo su padre estudió en la escuela y trabajó después en la fábrica durante varios años sino que su hermano mayor hizo el mismo camino. Su hermano más chico estudia el nivel primario

⁸¹ La oposición a los extranjeros se manifiesta en el racismo que enfrenta a los colegas con los hindúes en particular y los asiáticos en general. El rechazo a los otros, el señalamiento del extranjero como intruso que despertaba un sentimiento de resentimiento era también compartido por los profesores. Otra de las oposiciones que acontece en la escuela ocurre entre los colegas y los conformistas. De acuerdo al análisis de Willis (1988) los primeros no sólo rechazan a quienes adhieren a la institución sino que se sienten superiores a ellos.

⁸² Este punto es precisamente uno de los más criticados, ya que como fue destacado por el trabajo de Dolby y Dimitriadis antes citado, es posible encontrar varios estudios, en particular los desarrollados por McRobbie y Skeggs, que señalan el fracaso de Willis en entender la articulación entre el poder masculino y dominación al reproducir acríticamente y de manera celebratoria las convenciones sexistas y los prejuicios de los jóvenes –“los colegas”- y en subestimar la importancia de las relaciones domésticas.

en la misma escuela de Berisso a la que fue él. La amalgama entre la familia de José y la escuela es tal que su madre atiende el buffet con el que cuenta el establecimiento. Tiene también una hermana que es odontóloga, carrera que José desea estudiar cuando termina el secundario. Su intención es *“estudiar en la universidad, tener el título”*. Al igual que en otras entrevistas, en su relato la escuela preserva cierta promesa de futuro. José habla de la confianza en una institución que *“te forma para un futuro. Si no estudias no llegas a nada, no progresas como persona”*. Durante la conversación varias veces hizo referencia a la tentación de *“agarrar la vagancia”*. Por esta razón, apenas termine el secundario quiere empezar a estudiar en la facultad, cualquier demora implicaría la posibilidad de salirse del camino marcado, del esfuerzo logrado.

Transcurrida casi una década del nuevo milenio la escuela secundaria preserva para Yanina y José la promesa de inclusión, de formación para *“un futuro”*, de llegar a ser alguien. En lugar de oponerse a la cultura escolar como modo de desarrollar habilidades para asumir las tareas fabriles, el espacio escuela se convierte en un ámbito de integración. Por estas razones ambos valoran su paso por ella, como demostración de que mediante el esfuerzo se pueden obtener avances. En sus relatos se manifiesta la persistencia de las ideas de progreso-futuro y superación como persona que haría posible la escuela secundaria ante el peligro real –la amenaza cotidiana– que implica para José y Yanina la presencia de alternativas como la pertenencia a un grupo de esquina o la virtualidad de los juegos en red, quizá tentadoras para otros jóvenes que conocen. La posibilidad latente de *“la vagancia”* es lo que otorga por oposición su sentido positivo al estudio. Para ellos no se trata de cualquier escuela sino de una donde las reglas son claras, en la que el nivel es muy bueno y que les provee de un bien escaso por estos tiempos: la posibilidad de obtener un trabajo.

4.2 La obtención de atributos para “salir del barrio”

Una vez realizado un breve recorrido por los sentidos otorgados por los jóvenes de los sectores medios y altos a su socialización educativa me interesa ahora prestar atención al otro extremo de la pirámide social. ¿De qué modo experimentan su paso por la escuela los jóvenes de sectores populares? ¿Cuáles son los sentidos que le asignan?

Comenzaré el recorrido por la Escuela V, que se encuentra en la localidad de Florencio Varela. Se trata de una institución de gestión estatal, de modalidad técnica a la que asisten jóvenes de sectores populares que provienen de un universo signado por la desocupación y el trabajo precario, donde los planes sociales constituyen un medio de vida generalizado. El barrio pareciera no funcionar ya como refugio al regreso de una extenuante jornada laboral y lugar de recreación durante el tiempo libre sino como el espacio donde las personas pasan la mayor parte de su tiempo inmersas en una trama comunitaria que permite obtener recursos.

La institución cuenta con una biblioteca con 4232 ejemplares inventariados, un gimnasio techado donde generalmente se realizan los actos escolares, dos patios externos, taller, baños, sala de profesores, de preceptores, de dirección y vicedirección del Polimodal y de dirección y vicedirección de la ESB, gabinete psicopedagógico, cocina, radio, buffet y laboratorios de Informática, Diseño y Ciencias Naturales. La gran mayoría de las instalaciones sufrieron un proceso de deterioro y dejadez que el paso del tiempo no hizo más que incrementar, muchos vidrios rotos no fueron repuestos y las aulas no poseen calefacción alguna.

En parte gracias a su ubicación, la escuela se encuentra en contacto con empresas de la zona, e implementó un sistema de pasantías cuya gestión está a cargo de la figura del Coordinador de Pasantías que es la persona encargada de seleccionar a los alumnos con posibilidad de realizar la pasantía, de acuerdo con criterios que incluyen la asistencia, el promedio de calificaciones y el comportamiento en la escuela⁸³. Tal como señalé en el capítulo anterior la Escuela V es valorizada por los jóvenes en sus discursos tanto por la contención y el cuidado que en ella encuentran como por la posibilidad de lograr pasantías laborales.

La escuela cuenta con un Reglamento de Convivencia realizado a imagen y semejanza de un documento elaborado por otro establecimiento de la Provincia de Buenos Aires. Dicho documento circuló por varias instituciones educativas, ante la necesidad de

⁸³ Los egresados deben concurrir a la empresa tres veces por semana durante ocho horas diarias, por lo que reciben una beca que oscila entre los \$150 y \$240. La duración de las actividades es de dos años, aunque con posibilidad de continuar en la empresa mediante un contrato laboral. Dos veces por semana deben asistir a la escuela para cursar Lengua, Educación Cívica y una materia que supone la integración de los conocimientos adquiridos en los talleres.

cumplir con una resolución del ministerio provincial que buscaba reemplazar las amonestaciones por normas de convivencia consensuadas por cada comunidad educativa. El reglamento *modelo* garantizaba su aprobación por parte de las autoridades ministeriales⁸⁴. Como rasgo distintivo quienes lo elaboraron, incorporaron en sus fundamentos una vinculación entre los cambios en la matrícula observados a partir de mediados de los años noventa con la crisis del emplazamiento de la actividad industrial de la zona, luego de las políticas económicas de la década de 1990: “*Las grandes transformaciones producidas en los últimos quince años condujeron a generar índices de desempleo sin precedentes en nuestro país, las migraciones internas que tornaron al distrito en receptor de los sectores excluidos de los principales centros urbanos determinaron la nueva conformación cualitativa de la zona, con predominancia de sectores ubicados bajo la línea de pobreza*” (Introducción del Reglamento de Convivencia Escuela V).

El Acuerdo de Convivencia caracteriza al contexto local como de *violencia* y de *desocupación*. Para prevenir ambas, se promueve la integración y la inclusión social, tarea que pareciera competir casi exclusivamente a la escuela. A la vez, podría pensarse que la elaboración de dicho diagnóstico pareciera funcionar como explicación de las características de la población que asiste. Sin embargo, tal como planteamos en otro trabajo (Litichever, Machado, Nuñez, Roldán y Stagno, 2008) este análisis general, que permite situar a la escuela y a su población en un contexto específico, no parece relacionarse con la definición de las normas que se proponen en el acuerdo. Al contrario, tal como sostuvimos en dicho trabajo, en muchas ocasiones hallamos una falta de conexión entre lo que plantea el documento y las situaciones que realmente afronta e intenta resolver la escuela diariamente⁸⁵.

⁸⁴ Los Reglamentos de Convivencia debían ser elaborados con la participación de docentes, alumnos, padres y auxiliares de cada institución pero eran elevados a la Dirección Provincial de Enseñanza Secundaria que se ocupaba de aprobarlos. Con este fin en dicha dependencia se elaboraba una grilla para evaluar distintos aspectos, como por ejemplo si se ajustaba a los lineamientos de la resolución ministerial y si consideraba aspectos promovidos por el área. En caso de que no fueran aprobados eran devueltos a la institución para su reelaboración. Por esta razón, algunas escuelas optaron por tomar como modelo el reglamento, realizado por una escuela, que había sido uno de los primeros “aprobados”.

⁸⁵ El reglamento menciona de forma general, sin detallar, la necesidad de respetar aspectos relacionados con la “presentación personal”. Este nivel de indeterminación no se condice con las frecuentes llamadas de atención de los preceptores, docentes y directivos a los alumnos respecto al uso de gorras y camisetas de fútbol, cuestiones muy exigidas y sancionadas, pero no consignadas por escrito en el acuerdo.

Tal como lo señalamos allí, aunque el reglamento refiere que la *violencia* es una de las principales fuentes de conflicto tanto dentro como fuera de la institución, las normas no contemplan mecanismos que permitan abordar o resolver este tipo de situaciones. Los distintos entrevistados aluden a frecuentes peleas entre alumnos de distintas especialidades o años frente a las que, incluso, las autoridades han solicitado intervención policial, como en la oportunidad en que dos grupos de alumnos se pelearon con cuchillos en la puerta de la escuela.

Romina, alumna del 2º Año del Polimodal, vive cerca de la escuela con sus padres, sus tres hermanos más grandes y los dos más chicos. El padre, que pudo estudiar hasta finalizar la primaria, trabaja en la construcción, su madre –quien hizo toda la secundaria- se ocupa de los quehaceres domésticos y sus hermanos están en diferentes momentos de la vida: el mayor “*es marino*”, su hermana mayor estaba “*estudiando peluquería*” y ya se recibió, el otro varón trabaja y los dos más chicos todavía están estudiando. Casi toda su familia fue a la Escuela V. Sus hermanos más grandes terminaron la secundaria en ella “*cuando era hasta sexto año*” y los dos más chicos cursan los últimos años de la primaria. Ante la pregunta de por qué cree que la anotaron en esa escuela señala que “*decían que era buena y tenés más salida laboral también*”.

En su relato diferencia nítidamente a la secundaria de la primaria. Mientras en este último nivel no había mucho diálogo con los profesores y las horas pasaban más en contacto con los compañeros en el secundario están “*siempre todos juntos, los profesores y los alumnos por igual*”. Romina cree que sus profesores se interesan por lo que les pasa a los alumnos, conjugando varios roles de forma simultánea “*tratan de no ser tanto profesores sino más como amigos o tíos o padres, como puede ser un hermano también*”⁸⁶. La construcción de este tipo de vínculos parece un hecho distintivo de la institución, destacado por los alumnos y por las autoridades y docentes, quienes intentan desarrollar mecanismos de relación intergeneracional más próximos, en parte ante el reconocimiento de la desigualdad existente pero también, como destacaba uno de los docentes por la percepción de que reciben “*una comunidad complicada*”. Esta percepción activa al interior de la institución mecanismos de *contención* que intentan

⁸⁶ Su relato contradice lo señalado por distintos trabajos acerca que en el nivel medio los jóvenes se vinculan más entre ellos que con los adultos e introduce un aspecto de la socialización educativa que merece ser considerado en futuras investigaciones.

construir una relación con los jóvenes, útil según los docentes, para prevenir conflictos. Cabe incluso preguntarse si esta búsqueda por producir dichos mecanismos, que denota una mayor confianza en ellos que en las normas, no es la razón por la cual no figuran los conflictos en la letra del reglamento de convivencia. La escuela se transforma más que en un lugar de aprendizaje en “*un lugar de contención*” como señala un docente entrevistado, que alumnas como Romina aprecian como marca de diferenciación de la institución. Ahora bien, si la combinación entre aprendizaje y contención puede redundar en que el acento en lo pedagógico permita llevar a cabo ese papel de contención, en este caso, y a diferencia del que describiré unas páginas más adelante, pareciera tratarse más bien del desdibujamiento del primero, quedando como tarea primordial de la institución “contener” a los jóvenes.

Para Romina la escuela adquiere un sentido similar al que Auyero encontraba hacia inicios de la década del noventa en barrios del sur del Gran Buenos Aires⁸⁷: estar en ella sirve “*para saber lo que es enfrentar la sociedad, para aprender a conocer a la gente, o sea, para tener un futuro mejor.*” Ese futuro ansiado transcurre lejos de la geografía cotidiana, “*ese futuro pasa por salir de acá*”. “*Acá*” es su barrio, un paisaje que combina el alto desempleo, la dependencia de los planes sociales como estrategia de supervivencia, la falta de servicios públicos, un territorio donde “*hace falta que asfalten calles, a veces cuando llueve no se puede venir al colegio porque se inundan las calles, falta agua, a veces cortan mucho tiempo el agua*”.

La escuela aparece asociada a tener un futuro y a obtener herramientas que le permitan “*enfrentar la sociedad*”, como si no fuera parte de la misma. Para Romina la escolarización otorga la oportunidad de enfrentar nuevas experiencias sorteando fronteras organizadas en paralelo que organizan las tramas sobre las que se desarrolla su vida: la ciudad fuera de los confines barriales, conocer otras personas más allá de su círculo familiar, enfrentar los límites en los que se encuentra organizada su vida. Es sugerente que en sus palabras apele al término *enfrentar* que pareciera referir, de manera solapada, a una oposición entre el presente de exclusión y un futuro en que se

⁸⁷ Hacia comienzos de la década del '90, en una investigación en barrios de la zona sur del Gran Buenos Aires Javier Auyero (1993) retrataba una escuela secundaria “para que no”: “para que no te pasen por arriba”, para defenderse, “saber hablar”, una institución que no capacitaba para el trabajo pero brindaba competencias básicas para la interacción en el mundo laboral. De acuerdo al relato de Romina, las competencias básicas que brinda la escuela serían para interactuar en la sociedad en general, perdiendo especificidad el mundo del trabajo.

imagina integrada a esa sociedad. En ese futuro Romina se ve “*estudiando*” porque quiere “*terminar el colegio, tener mi título, ser una chica bien*”.

Carlos vive con su abuela, el tío y un hermano a tres cuadras de la escuela. Su casa es también el espacio donde la madre –que vive en otra casa vecina y con quien dice no tener mucho contacto- ideó un taller donde confeccionan bolsos y carteras. El taller es una suerte de emprendimiento familiar en el que él trabaja al finalizar su jornada escolar y donde también colabora su abuela -a pesar de contar con el Plan Jefes/As de Hogar- y su tío cuando no tiene algún trabajo más estable. Estudia el segundo año del Polimodal y está en la Escuela V desde el 9º año del ex EGB 3 cuando se cambió de otra que quedaba más lejos. La califica como “*buena*”, fundamentalmente porque en los talleres aprendió “*un montón de cosas que para mí que van a servir en el futuro*”. Durante su tiempo libre va a la casa de su novia o se junta con amigos.

A lo largo de la entrevista no le resultó difícil recordar diversas situaciones en la escuela en las que lo sancionaban con amonestaciones. Se justificó alegando que por aquel entonces se juntaba con otros chicos y no prestaban atención en clase, paseando todo el día por los pasillos. De acuerdo a su relato salían del aula porque “*nos aburríamos en algunas clases*”. En el momento de caracterizar a su escuela Carlos señala que: “*acá vienen de muchos barrios los pibes y se creen malos todos, no podés mirar a nadie porque ya...te vienen a apurar; y siempre se agarran los pibes, los pibitos más chicos de EGB, casi todos los días se agarraban*”. A continuación aclara que ante esos casos el problema se resuelve con la intervención de alguno de los profesores de taller⁸⁸. Pese a que describe un panorama impregnado de violencia establece una diferenciación entre el afuera y el adentro escolar, lo que brinda algunos indicios para pensar las múltiples maneras en que se establecen las fronteras escuela-barrio y las prácticas legitimadas a uno y otro lado en tanto la institución escolar aparece redefinida como un espacio juvenil, pero también de mayor contención.

⁸⁸ En las escuelas de la modalidad técnica que forman parte de la muestra –dos sobre seis- el espacio del taller funciona como uno de características diametralmente diferentes al espacio áulico, convirtiéndose en un lugar donde es posible generar lazos más horizontales y, gracias a ello, percibido por los jóvenes como uno donde plantear algunos conflictos y lograr resolverlos.

Sus palabras podrían llevar a que interpretásemos que su experiencia académica es vivida como una sin razón, un sin sentido. Pero la cuestión es más compleja. Aunque admite que en algunos momentos de la jornada escolar se aburre y busca evadirse, Carlos también destaca que tiene profesores que admira por “*el conocimiento y la forma de ser, por como encarar un tema*”. Para él la escuela representa la posibilidad de futuro ya que “*futuro es un trabajo*” y como la escuela brinda la posibilidad de realizar pasantías, de “*entrar a una fábrica*” va a poder “*salir de acá*”. *Acá*, al igual que para Romina, es la cotidianeidad más próxima a su barrio, pero es también un municipio que no ofrece oportunidades a futuro más allá de la posibilidad de acceder a un plan social: “*Varela parece que está siempre igual, no va a salir adelante...o sea, si querés salir adelante tenés que salir de Varela. Si vos ves, acá son todos planes*”. Por último, en su relato es posible encontrar, de manera similar a lo que señalamos para los anteriores, que la escuela comporta otro significado: “*¿La escuela? La escuela me sirve para no ser un desertor*”. No terminar la escuela secundaria lo categorizaría como un *desertor*, aportándole una marca que lo acompañará por años⁸⁹.

De manera hipotética, puede plantearse que si Romina y Carlos no estuviesen en la escuela probablemente tampoco estarían en un trabajo. Quizá, cada tanto, tendría lugar una diferenciación por género en sus ocupaciones, mientras Carlos realizaría alguna changa Romina se ocuparía de cuidar a sus hermanos menores o de otras tareas domésticas. Probablemente compartirían alguna banda de esquina. Tal como fue caracterizada por Rossana Reguillo (1991), la banda es una forma de agregación juvenil en los barrios populares y marginales de la ciudad. Es también un grupo que posibilita la suspensión del tiempo, creando un presente permanente que pospone la entrada del sujeto en la vida adulta⁹⁰.

⁸⁹ El relato de Carlos parece enfatizar la internalización de aquello que unas investigadoras españolas denominaron una “*identidad escolar deficitaria*”, que pone sobre sus hombros exclusivamente las causas y las soluciones al fracaso escolar (Susinos y otros, 2005). Puede ser la escuela la que falle, pero la culpa de ser *desertor* es vivida como personal.

⁹⁰ Las bandas, formadas por jóvenes con diferentes intereses, historias, trayectorias provocan la alarma de distintos sectores; los medios de comunicación las relacionan con la violencia, la policía los persigue – y en algunos casos los *gatilla-*, para sus vecinos son peligrosos. Pero para muchos de ellos el ámbito de la calle, del barrio pasa a ser un espacio reconocido, vivido como propio por los jóvenes, especialmente en el caso de los hombres, ese “*territorio de la sociabilidad primaria, de los contactos horizontales con los compañeros de escuela y los amigos..., los parientes y vecinos de la clase obrera, el paisaje que asemeja al pueblo...territorio de intersección entre la ciudad y el campo*” (Feixa, 2000:59).

En 1943 William Foote Whyte publicó *Street Corner Society*. El relato de Whyte describe a dos grupos de jóvenes de la comunidad italiana que habita en un área pobre y degradada de Boston en los últimos años de la década del 30'. El autor narra la historia de Doc, el líder de los Norton, la banda de los “muchachos de la esquina”, los street corner boys que cuentan con una estructura que contrasta con la del otro tipo de banda presente en el barrio, los college boys⁹¹.

La formación del grupo de los estudiantes podría ser pensado como fruto de un hecho fortuito, pero cualquiera de nosotros que haya tenido contacto con algún nivel del sistema educativo conoce que la acción que Whyte menciona como originaria del mismo es una práctica extendida en las escuelas en distintas latitudes y momentos históricos. El núcleo quedó conformado cuando una profesora puso en práctica el “sistema de sentar a sus alumnos de acuerdo con lo que ella juzgaba para el desempeño escolar de cada uno” (Whyte, 2005:115). Aquellos que quedaron en las primeras filas fueron los mismos que Morelli llamó años más tarde para formar el Club de la Comunidad Italiana, cuyo objetivo principal era buscar el ascenso social de los socios y preservar la memoria del barrio. La filiación del grupo de los estudiantes no dependía tanto de la acción grupal sino de “las realizaciones intelectuales del individuo y de su habilidad para agradar a las autoridades externas” (Whyte, 2005:115).

Pese a que la preocupación principal del trabajo de Whyte no era el estudio del rol de la escuela, desenmascaraba el papel que cumplía la escolarización. El acceso al secundario estaba vedado, mediante una concatenación de prácticas pedagógicas, a quienes no se encontraban dispuestos a adaptarse a las reglas de juego de la institución. La función del nivel se expresaba con nitidez, más allá de su máscara igualitaria: proveer la garantía a los sectores medios y altos para continuar sus estudios. Aquellos de los sectores populares que se esforzaran lo suficiente podían sumarse al ascenso triunfal de las otras clases y compartir con ellos los beneficios. El costo a pagar era abandonar el espíritu de grupo y los valores comunitarios forjados en el barrio.

⁹¹ Sus historias permiten analizar las trayectorias disímiles para hacer hincapié en el hecho que la naturaleza del grupo de la esquina no era prioritariamente delinencial sino que expresaba los intentos por crear subculturas para regular gran parte de su tiempo libre y producir valores y formas de conducta. Mientras Doc basa su liderazgo en la capacidad para mantener unido el grupo en torno a la amistad, la lealtad y las actividades cotidianas, la figura de Dick Morelli concentra los atributos principales del grupo de los estudiantes para representarlo hacia fuera pero no cumplía un rol relevante a su interior.

Para Carlos y Romina estar en la escuela comporta la posibilidad de diferenciarse, de desarrollar una trayectoria exitosa de acuerdo a los estándares predominantes en el contexto en el que transcurre su vida. Ambos construyen su itinerario en oposición al contexto barrial, buscando no desviarse de la senda *correcta*. En la escuela V parecerían perdurar ciertos sentidos más clásicos de la escolarización como lo es la transmisión de un oficio del docente al alumno en los talleres o la distinción entre un adentro y un afuera escolar con parámetros diferentes para regular las acciones de las personas a la vez que emergen nuevos significados, distintos de los comúnmente atribuidos a la escuela como etapa de transición: la conversión personal, la rectificación de un camino que pareciera llevar a la perdición.

En ambos casos, hallamos que entre los atributos otorgados a su escuela se encuentra la posibilidad de evitar una situación que los colocaría en un lugar de mayor desigualdad. Sus palabras ratifican el proceso de distinción que ocurre también en los sectores populares, entre quienes asisten a la escuela –por más precaria que esta sea concebida a ojos de sectores medios y altos y se presuponga su baja calidad- y aquellos que no, entre terminar el secundario o no lograrlo. En el primer caso terminar la escuela y obtener el título posee la capacidad de convertir a Romina en una “*chica bien*”, gracias al *esfuerzo* y el *sacrificio* que la diferencia de otras mujeres de su barrio. En cuanto a Carlos, pese al aburrimiento que le producen varios momentos de la vida escolar, se propone continuar estudiando para no convertirse en un “*desertor*”. A diferencia de los jóvenes que presenté anteriormente, en estos casos no se trata de ratificar en la institución atributos personales logrados *a priori* sino que es la escuela la que les brinda la posibilidad de construir atributos personales considerados positivos, pero su obtención es menos una responsabilidad escolar que una individual.

4.3 Combinando el cuidado con la pedagogía

La Escuela P se encuentra en una localidad del municipio de Ensenada. El poblamiento de esta zona fue impulsado en 1922, mediante un proyecto del Gobierno Nacional con el objetivo de crear un balneario en las tierras que bordean el litoral sur del Río de la Plata. La ubicación de la ciudad a la vera del río, unida a la Autopista La Plata-Buenos Aires por la Avenida Mercante-Diagonal 74 (continuación de la Ruta Provincial N° 11), pero distante unas 40 cuadras del centro administrativo y comercial del municipio –me

refiero a la intersección de la calle Nuestra Señora de la Merced (llamada por los lugareños simplemente “La Merced”) y la plaza principal alrededor de la cual se ubican la sede de gobierno municipal, la iglesia católica, las sucursales del Banco Nación y del Banco Provincia y la Escuela N° 1 que cuenta con el mismo nombre que el espacio frente al que se erige: “Manuel Belgrano”- le otorgan un funcionamiento típicamente insular. Las posibilidades de lograr salidas fáciles a través del río así como las dificultades de acceso debidas a la escasez de transporte público y las malas condiciones de sus avenidas de ingreso, sumadas a la contaminación del espacio acuático, la transformaron en poco más de treinta años en una zona propicia como refugio de prófugos sospechados de actividades delictivas. Sin embargo, aún quedan en pie las vetustas estructuras de los balnearios utilizados por la clase trabajadora de la zona⁹² y las sedes de clubes deportivos de La Plata a la que concurren de manera espaciada algunos sectores medios y altos de la sociedad platense. Los habitantes de esta localidad, así como los funcionarios del municipio, suelen representar a la zona como un espacio geográfico aislado en el que la presencia del Estado es menor en comparación a otros barrios del municipio –la mayoría de los cuales reciben el nombre de la empresa o rama de actividad en que se desempeñan o lo hacían sus habitantes-, casi como una extensión territorial escindida de la cabecera a la cual pertenece formalmente.

A medida que uno se acerca a la ubicación de la escuela se encuentra con carteles y pintadas en los bordes del camino que refieren a una de las mayores preocupaciones de la zona: la presencia de uno de los tres rellenos sanitarios de los que dispone el CEAMSE (Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado)⁹³. Mientras la meseta, conformada a partir de la basura acumulada sobre la que se sitúa el relleno se yergue anunciando la proximidad de nuestro destino final, se incrementan los

⁹² En una época fue conocido como “el balneario de los trabajadores” debido a la presencia frente al río de clubes deportivos de varios sindicatos que todavía hoy conviven con unas pocas sedes de renombrados clubes platenses.

⁹³ El Ceamse es la empresa del estado de carácter inter-jurisdiccional creada en 1977, responsable del reciclado y deposición de residuos de una población estimada en 13.000.000 de habitantes Su capital accionario lo comparten en partes iguales el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Según datos publicados en la página web del Ceamse las Toneladas dispuestas en 2007 llegan a 5.198.072.2 ton (aproximadamente 5.200.000 ton), las toneladas mensuales promedio a 433.172.7 ton (aproximadamente 435.000 ton) y las toneladas diarias (días calendario) hasta 14.241,3 ton (aprox. 14.250 ton). www.ceamse.gov.ar

pasacalles y leyendas en las paredes: *“No al Ceamse. Con la salud no se jode”*, *“Basta de contaminación”*, *“Reciclado ya”*.

La Escuela P se alza frente a la inmensidad amarronada de un río que, contra su esencia, se rebela en oleadas. A sus lados se encuentran otras instituciones estatales y algunos comercios lo que otorgan a esas cuadras la fisonomía propia a un centro cívico. A su izquierda, se halla la sede del jardín de infantes, un poco más atrás la escuela primaria mientras que del lado derecho, próximo a un locutorio y fotocopiadora, se ubica el centro de salud. En la otra cuadra se erigen la sede del Centro Vecinal y de la Biblioteca Popular.

Según las percepciones de los directivos, del personal del equipo de orientación y de algunos docentes al tratarse de una “escuela chica” –tiene una matrícula de 420 alumnos para los dos turnos- y relativamente nueva –fue fundada en 1994- mantuvo una *“cultura desde que se formó”* que posiciona al establecimiento como un lugar en el que, a decir del director, *“hay un clima de no violencia dentro de la escuela”* porque los jóvenes saben que *“ahí no se jode, pero a la vez son conscientes de que pueden venir todos, cosa que no pasa en otros lados”*. Según el directivo, una de las virtudes de la escuela es el *compromiso* del personal *“que en su mayoría es joven, laburan con una pasión que hacen que uno acá esté cómodo”*⁹⁴. Por esta razón son más bien infrecuentes los pedidos por parte de los docentes de cambiar de escuela –o como se denomina en la jerga: *“de pase de escuela”*–.

Esto no significa que los docentes no sientan que al trabajar allí no *“estás en la trinchera”* o no sean conscientes que *“muchos problemas de conducta tienen que ver con cómo contenes en el aula a un pibe con hambre”* sino que la institución parece haber desarrollado estrategias, ciertamente informales, para consolidar una comunidad educativa que se sostiene tanto en la idea de convertir a la escuela en un espacio donde

⁹⁴ Cabe señalar, sin que esto implique un intento por señalar una correlación entre ambos datos, que se trata de una institución en la que la gran mayoría de los docentes se encuentra sindicalizado. La adhesión a las medidas de fuerza convocadas por el gremio es casi total. La primera vez que estuve en la escuela el pizarrón de la sala de profesores indicaba el lugar donde los docentes se concentrarían para ir en micro a una marcha organizada por el sindicato y en no pocas oportunidades esa misma sala de encuentro fue el lugar donde los oía discutir acerca de cuestiones vinculadas a su pertenencia a las diferentes listas sindicales.

se despliegue la sociabilidad juvenil e inter-generacional promoviendo relaciones de mayor horizontalidad y reciprocidad como en la intención de garantizar el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos educativos.

Al ingresar al establecimiento que comparten la ESB y el Polimodal –actual Secundaria Básica y Secundaria Superior- llama la atención la pulcritud y amplitud del espacio, los carteles que solicitan “Tirar la basura en el tacho”, la enormidad del patio interno, las placas - ubicadas sobre una pared que se encuentra a la derecha de la puerta de ingreso- que expresan el agradecimiento de los estudiantes y/o de la escuela a distintas instituciones⁹⁵, y una cruz que pende de la pared interna a la puerta y que pareciera extender su influjo sobre la superficie completa del patio de ingreso. Si bien es una institución de gestión pública la cruz se mantuvo allí desde su fundación aunque ninguno de los entrevistados supo responder por qué estaba en ese lugar ni quién la había colocado. Tampoco hubo queja alguna ni de parte de los padres, alumnos o docentes sobre la presencia de una iconografía religiosa en un ámbito laico. Cuando le consulté al director si no habían pensado en retirarla manifestó que nunca se había planteado remover algunas imágenes o carteles ya que “*siempre estuvieron ahí*”. La cruz se mantiene allí a fuerza de la costumbre, como si el sentido religioso no pudiese ser reconocido por los actores educativos o, quizás ésta sea una explicación más plausible, su presencia e influjo se encontrase naturalizada en las conductas de jóvenes y adultos.

Una de las primeras cuestiones que producen sorpresa, expresada en consternación por algunas personas y en admiración por otras, es que la puerta de entrada a la escuela permanece sin llave, los jóvenes entran y salen del establecimiento continuamente. En muchas ocasiones pasan el tiempo del recreo fuera del edificio, con la sola compañía de algunos perros que retozan al sol si se trata de un día con buen clima. La institución parece más permisiva con algunas normas como el cumplimiento de horarios o la vestimenta, lo que podría relacionarse con un reconocimiento del contexto específico en el cual está inserta y las dificultades que los estudiantes tienen para llegar hasta ella,

⁹⁵ Entre otras placas, algunas refieren a las distintas camadas de alumnos, otras son de agradecimiento de los estudiantes a los docentes, una recuerda el 10º aniversario de la escuela mientras también hay dos donde el personal y los alumnos manifiesta su reconocimiento a la labor del Centro Vecinal y de la Biblioteca Popular de la localidad.

pero también con una intención explícita por parte del personal docente por orientar sus esfuerzos hacia otros cometidos que priorizan lo educativo (Litichever y Nuñez, 2007).

La institución busca caracterizarse por conformar un espacio que promueva la horizontalidad de las relaciones entre jóvenes y adultos sin por ello descuidar la tarea pedagógica. Este punto la diferencia de otras escuelas que priorizan la “contención” por sobre lo educativo-pedagógico, tal como señalé en el caso anterior. Pareciera primar en ella una lógica cívica, que entiende a la educación como un derecho a garantizar, cuestión que se refleja tanto en su Reglamento de Convivencia como en las interacciones informales entre unos y otros. Asimismo, es manifiesta la búsqueda de construir una comunidad en la que todos, sean adultos o jóvenes, se sientan reconocidos. Este objetivo para los docentes fue logrado de tal manera que, de acuerdo a uno de ellos: *“Los chicos tienen un sentido de la pertenencia, tienen apropiación del lugar”*.

El Reglamento de Convivencia de la escuela se organiza en torno a un eje central vinculada a la intención de garantizar el *respeto hacia el otro* más allá de las jerarquías, roles y la responsabilidad de cada cual. A la vez, el aprendizaje es el orientador de las normas, las que se prescriben con el fin de desarrollar valores en relación a la convivencia, a la conformación de una sociedad democrática y al respeto de las diferencias individuales, propiciando el aprendizaje en las maneras de vincularse con los otros. Otra cuestión interesante en este reglamento es, tal como lo señalamos con Lucía Litichever (2007) cómo se concibe el conflicto, al que caracteriza como *“algo inevitable y a la vez necesario”*.

La intención de construir un espacio comunitario de mayor horizontalidad y cercanía también se manifiesta en la predisposición de los directivos a que los alumnos definan qué hacer en las horas en las que los profesores faltaron –como veremos en el capítulo IV-, en la utilización de diferentes recursos para acompañar el proceso de aprendizaje -tecnológicos como películas, documentales, pero también lecciones-paseo a lugares de La Plata o de la Ciudad de Buenos Aires y alrededores- o en la publicación de una revista realizada en forma conjunta por docentes y alumnos denominada “El Golem”. Un recorrido por el segundo número editado muestra que la participación de los distintos actores educativos es similar. La revista es un espacio donde los docentes

definen algunos de los contenidos sin por esto opacar el lugar para las producciones juveniles. En este caso profesores y directivos aparecen como responsables de una nota de Reconocimiento al Centro Vecinal y la Biblioteca Popular, de la información sobre el ciclo de cine “Para Pensar” -firmado por el director-, de un artículo de reflexión “Pensar en un posible embarazo” donde el Equipo de Orientación Escolar brinda datos sobre prevención de embarazos y de enfermedades de transmisión sexual, de las notas sobre los Torneos Deportivos así como de publicar tanto “Teléfonos útiles de emergencias” hasta un cuento de Pedro Orgambide, poemas de Juan Gelman, una reflexión contraria a que Bussi y Menéndez puedan gozar del arresto domicilio, otra sobre la desaparición de Jorge Julio López, la efeméride de La Noche de los Lápices y un recuerdo a Carlos Fuentealba con motivo del día del maestro. Por su parte, los alumnos firman notas sobre la violencia escolar - donde hacen un raconto de algunos episodios ocurridos en escuelas del país y plantean sus opiniones-, en otro lugar plasman sus recuerdos sobre un compañero que se suicidó durante ese año⁹⁶, cuentan también con una sección para publicar sus cuentos, otra de relatos y poesías, una página de opinión de un egresado, una nota sobre el calentamiento global, información sobre actividades del Laboratorio y otra sobre la lección paseo al Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Lanús.

Gabriela tiene dieciséis años y es una de las alumnas del segundo año del Polimodal que comparte su tiempo en un establecimiento en cuyas paredes conviven afiches del sindicato docente, fotos del Che Guevara y Fuentealba, carteleras donde los estudiantes pueden dejar sus mensajes y láminas con actividades realizadas en las distintas materias. Si bien vive cerca de la escuela toma el colectivo cada mañana porque sale “*con el tiempo justo*” ya que por lo general se demora para tomar un “*matecito antes de salir*”. Según sus palabras le gusta ir a la escuela porque “*aprendo cosas*”. Pensando en su futuro señala que quiere “*capacitarme un poco porque yo quiero ir a la universidad*”. Si bien en un momento se planteó la posibilidad de ir a un establecimiento en el centro de Ensenada prefirió continuar en la misma escuela en la que seguían sus compañeros de la primaria.

⁹⁶ Según plantearon algunos jóvenes y los directivos tomó esa determinación porque su condición sexual no era aceptada por su familia.

Es hija de migrantes tucumanos que se instalaron en la zona antes de que ella naciera. Su mamá estudió hasta “*séptimo y abandonó*” mientras que no recuerda si su padre terminó “*tercer grado porque trabajaban*”. Desde hace dos años es militante de una organización barrial con fuerte participación en la zona, el mismo grupo donde la madre consiguió un plan social. Su papá, que es “*maestro mayor de obras*” trabaja en una de las cooperativas conformadas por esta misma organización; Gabriela fue quien le consiguió el lugar. Si bien tiene relación con ellos, y es la madre la que le presta algo de plata cuando no le alcanza, Gabriela vive sola en una casilla de reducidas dimensiones, pero de material, donde tuvo un kiosco que planea reabrir para lograr algún ingreso que le permita seguir asistiendo a la escuela y pagarse las fotocopias. En su tiempo libre le gusta quedarse en su casa “*a limpiar, escuchar música (le gusta el rock) o tocar la guitarra*”. Tocar la guitarra es un hobby que está perfeccionando gracias a que un amigo le enseña.

Gabriela se vincula más con la única de sus hermanas que finalizó el secundario, Soledad, quien tiene 24 años. Fue ella quien la interesó para que se acercara a la organización barrial. Sus hermanos más grandes, Roxana –quien tiene seis hijos y estudió en una escuela privada- y Daniel –que cayó preso mientras estaba estudiando en una institución de gestión pública, siguió algunas materias en la cárcel y actualmente trabaja en el CEAMSE- dejaron la secundaria. El mayor de todos, Alejandro es dos años más grande que Soledad, trabaja en un supermercado y estudia el bachillerato para adultos.

El perfil de Gabriela es muy similar al del resto de sus compañeros/as. Tal como señalé unas líneas más arriba está pensando en abrir un kiosco en su casa para lograr más dinero, situación que comparte con el 70% de sus compañeros/as; algunos trabajan con familiares, unos pocos tienen una relación de dependencia y la gran mayoría se mueve entre changas, el cuidado de los hermanos/as y los pequeños trabajos que puedan conseguir. También recibe una beca estudiantil de 400\$ anuales del Programa de Becas Escolares que administra la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires –como el 80% de los estudiantes de la escuela- y sus padres no terminaron la primaria –es decir que al igual que 53,3% de alumnos de la institución sus progenitores cuentan con bajo nivel educativo-.

Como Gabriela tiene un compromiso político en la organización barrial sus docentes le pidieron que impulsara la conformación de un Centro de Estudiantes, pero se negó por razones que analizaré en el capítulo IV. Por el momento quisiera señalar que, el hecho de que sea una persona que mantiene una buena relación con la mayoría de sus compañeros/as, la convierte en una especie de referente para los docentes. A la vez, esta mayor visibilidad hace que los docentes y el personal del equipo de orientación que funciona en la escuela estén más pendientes de su conducta y sus problemas. Es por esta razón por la que cree que *“las chicas del gabinete”* hablan mucho con ella, especialmente a partir de que tuvo algunos problemas de bulimia y anorexia⁹⁷. Cuando le consulté por los conflictos que había en su escuela, señaló que una solución podría ser la intervención del Equipo de Orientación, ya que para ella también otros chicos/as tendrían que ser *“llamados a gabinete”*: *“están las chicas del gabinete pero es como le prestan mucha importancia, nos llaman a algunos chicos, pero yo creo que tendrían que llamar a bastantes chicos. Porque yo vine y hablé con ellas, me gustó, pero tendrían que llamar a otros chicos también, para ayudarlos”*. En su relato podemos observar que la posible situación vergonzante que implicaría tener que ir a conversar con *“las chicas de gabinete”* por sus problemas alimenticios es reconvertida por Gabriela en una oportunidad para que ellas medien o intervengan ante situaciones conflictivas que se producen en la escuela.

Gabriela se siente *“cómoda”* en la escuela, porque según ella cuenta con figuras como el preceptor, algunos docentes o el responsable de la biblioteca que se transformaron en referentes con los que puede conversar. En esta escuela, las relaciones entre jóvenes y adultos parecieron pues construirse de manera diferente a lo que ocurre en otros establecimientos a los que hice referencia unas páginas más arriba. Los alumnos reconocen en los adultos de la escuela—docentes, preceptores, auxiliares y directivos— a personas con las cuales conversar, plantear problemas y comunicarse a partir del saber. Si bien la escuela parece tener presente todo el tiempo la situación socioeconómica de su población, las maneras de intervenir sobre la misma se desarrollan de manera distinta, no desde la compasión sino desde un lugar de comprensión que posibilita una relación más igualitaria (Litichever y Nuñez, 2008). Asimismo, además de contar con un Reglamento de Convivencia que incorpora como objetos de la ley tanto a adultos

⁹⁷ Según cuenta Gabriela parte de esos problemas se debían a que la discriminaban *“porque era gorda”*.

como jóvenes las paredes de las aulas lucen carteles con algunas normas básicas que deben cumplir alumnos y docentes. El cartel lleva por título “Pautas para una mejor convivencia para alumnos y docentes” y refiere tanto al uso del lenguaje y al respeto por los horarios como al cuidado del mobiliario y el uso de teléfonos celulares, entre otras cuestiones.

Sin embargo, la construcción de marco común de justicia también motiva en algunos docentes una sensación de desconcierto y debilitamiento de su autoridad, como si la misma sólo pudiese erigirse a partir de la consolidación de vínculos asimétricos no ya en cuanto al rol de cada uno en el aula sino en todos los aspectos que atañen a la vida escolar. Varios de ellos manifestaron al director su preocupación porque los términos de “*la vigilancia*” parecieran haberse invertido ya que en muchos casos son los alumnos los que filman o graban a los profesores con sus teléfonos celulares y los dejan en evidencia al hacer circular las filmaciones. De este modo son las figuras adultas, otrora constituidas como autoridad en la escuela, las que son observadas en sus comportamientos por los jóvenes, quienes así como difunden en la red alguna trasgresión que consideran relevante también pueden grabar o filmar un mal trato, el uso de malas palabras o una situación donde un docente discrimina a un alumno⁹⁸. La conformación de una comunidad de mayor cuidado entre sus integrantes, así como brinda una sensación de protección a los profesores ante un entorno considerado *peligroso* y una escuela donde conviven con *situaciones conflictivas* –como por ejemplo es percibido el hecho de recibir a dos jóvenes derivados del Tribunal de Menores a quienes les impusieron como “castigo” ir a la escuela o saber que muchos alumnos concurren a la escuela con trinchetas⁹⁹, por otro los sitúa bajo la atenta mirada de los estudiantes que suelen quejarse cuando los docentes faltan sin justificación o si tratan despectivamente o con violencia a alguno de ellos.

Los jóvenes visualizan al director como cercano ya que recorre el establecimiento, se interesa por cómo se sienten, los saluda y conversa con ellos sobre sus dificultades y

⁹⁸ En algunos casos, la difusión de determinada “trasgresión” en internet puede ser contraproducente ya que posee distintas derivaciones al ser conocido a través de los medios gráficos y la televisión. A modo de ejemplo puede verse el trabajo de Souilla (2009) acerca de la repercusión en tres diarios de la filmación de un alumno utilizando su celular que redundó en la expulsión del establecimiento de dos de sus compañeros.

⁹⁹ El director mencionó que si hiciera una “*requisa encontraría muchas armas porque muchos alumnos las llevan por si los quieren robar mientras esperan el colectivo*”.

expectativas¹⁰⁰. Durante la entrevista, Gabriela comentó que cuando ingresó en la escuela a mitad del primer año la recibió el director, le dio la bienvenida y le indicó que podría acercarse a hablar con él ante cualquier inconveniente, actitud que los otros adultos de la escuela parecen compartir, en base a lo que fue posible observar. Además, en esta escuela, ocupa un lugar central la figura del bibliotecario, como una autoridad intelectual que suele recomendarles libros y conseguírselos, los asocia a otras bibliotecas más nutridas e intercambia música con ellos¹⁰¹.

Al igual que en otras escuelas, también parece haber una mirada atenta sobre los alumnos, pero centrada en cuestiones diferentes que en el caso de la Escuela M, ya que la transmisión de conocimientos parece no haber perdido su centralidad. Por último, cabe señalar que se desprende de las entrevistas con los alumnos que la escuela ha logrado reducir los niveles de violencia en una zona donde su uso se encuentra legitimado en las interacciones que ocurren en la cotidianeidad fuera de la institución escolar. Uno de los alumnos entrevistados contaba que en la escuela “*rara vez se pelean. Antes se peleaban mucho, pero ahora no*”, mientras que por su parte una alumna señaló que “*no es mala esta escuela, no se llevan tan mal los chicos, en otras escuelas son más violentas*”.

En esta escuela parecería encontrarse la intención de constituir un espacio escolar más seguro, confiable, que se diferencia de otras escuelas percibidas como *violentas*. La escuela, en un contexto aislado, plagado de múltiples violencias (tales como robos, peleas pero también la pobreza, la utilización política y el hambre) se convierten en lo que en otro trabajo llamamos “*una zona neutral*” (Litichever, Machado, Nuñez, Roldan, Stagno, 2008) en la cual los jóvenes, más allá del barrio o club deportivo de referencia, conviven sin mayores dificultades. Imagen de por sí interesante, ya que la convivencia en la escuela secundaria implica el desafío de tornar posible y grato ese “*encuentro entre extraños*” que la escolarización propone. La situación de la escuela P parecería darle la razón a Gabriel Noel, quien señaló en su investigación que no es evidente una correspondencia mecánica entre el grado de conflictividad que puede encontrarse en un establecimiento escolar y el que puede reconstituirse en el entorno

¹⁰⁰ Gabriela hizo referencia a que le gusta hablar con personas grandes que la aconsejan y a que “algunos profesores me aconsejaron sobre qué carrera seguir estudiando”.

¹⁰¹ En el trabajo “Los jóvenes y la biblioteca, un lugar donde se estructuran relaciones diferentes” Verónica Lichtmann y Lucía Litichever (2007) examinaron con mayor atención esta cuestión.

social mayor en el que se encuentra la escuela. Según sus palabras: “No es el barrio aparentemente más conflictivo el que tiene la escuela más conflictiva y viceversa” (Noel, 2008:141).

Roberto también estudia en la misma división que Gabriela, en la Escuela P, institución que eligió *“por comodidad, porque me queda cerca de mi casa”*. Cuando no está en la escuela, trabaja haciendo algunos arreglos de jardinería, por lo que sus ingresos son fluctuantes de acuerdo a la cantidad de personas que lo contraten. Pasa gran parte del día leyendo o escuchando y haciendo música con su guitarra. Vive con su madre que al parecer es una figura de autoridad muy presente. Esta figura contrasta con los modos de intervención de los docentes de la escuela: según Roberto si en su casa se pone a rayar las paredes o a tirar papeles *“mi vieja me rompe la mano”* mientras que en la escuela sus docentes *“me hablan a ver qué me pasa”*.

En su caso, al igual que lo planteó Gabriela más arriba, le gusta estar en la escuela y valora particularmente algunos espacios como la biblioteca porque se siente bien: *“estoy con buena gente, estoy rodeado de buena onda”*. Su comodidad tal vez se deba a que lo que más valora de la escuela es tener acceso a libros *“que por ahí en otro lugar no consigo y cosas que me interesan. Intercambiar ideas con gente, que por ahí en la calle no lo puedes hacer porque no les interesa lo que vos hablas”*. Sus palabras iluminan dos aspectos de la escolarización que suelen quedar marginados de la reflexión sobre el nivel secundario: ir a la escuela le garantiza acceder a cosas que de otro modo no obtendría y encontrarse con gente con la cual tratar de igual a igual. El relato de Roberto hace hincapié en el hecho que la escuela supone la posibilidad implícita de acceder a algo que *a priori* no se posee¹⁰².

Si desmenuzamos un poco más su relato, hallamos que la escuela aparece como una institución que le brinda una oportunidad clara: proyectarlo hacia el futuro con elementos que le permitan conformar una trayectoria exitosa. Según sus palabras –en las que incorpora al igual que vimos con el joven de la Escuela V la figura amenazante del

¹⁰² Sus palabras también son útiles para reflexionar acerca del supuesto desencuentro entre cultura juvenil y cultura escolar o entre saberes de los jóvenes y lo que la institución busca enseñar y la intención de adecuar el espacio escolar a los gustos y necesidades juveniles. Roberto pareciera destacar la importancia de ser reconocido por otro como igual a pesar de- o precisamente por- su identidad como joven, pero a la vez sostiene que es necesario encontrar en la escuela lo que no puede obtener en otros ámbitos.

“desertor”- *“la escuela me sirve para no ser un desertor el día de mañana, para poder llegar a ser alguien. Me da un camino, me abre una puerta a otro camino. Un camino al que yo quiero llegar y poder transitar”*. De esta forma la escolarización le garantizaría *“ser alguien”* al igual que lo planteaban los jóvenes de la institución ubicada en Florencio Varela, pero además la percibe como la oportunidad para llegar a un camino al que quiere *“poder transitar”* de un modo tal que diseñe su biografía con soportes que lo ayuden a mejorar una situación de partida que *a priori* es percibida como inferior. Sus palabras dan cabal importancia de las elecciones que los jóvenes consideran que son factibles tomar.

La buena relación que entabla con gran parte de sus compañeros y docentes no implica que ese camino que transita gracias a su escolarización esté exento de conflictos. Roberto se queja de sus compañeros porque no se suman a algunos reclamos políticos – cuestión que examino en el capítulo IV- o porque *“no respetan nada y se la pasan hablando”*, de algunos docentes porque lo cuestionan por llegar tarde -pero también de aquellos que no le dicen nada lo que le hace pensar que *“acá nadie tiene autoridad”*-, de las reuniones del Consejo de Convivencia *“donde se apunta con el dedo a la primera que vos te mandabas”* o de *“la superpoblación de la escuela”*. Sin embargo, reconoce haber escrito *“algunas cosas”* del Reglamento de Convivencia –aspecto que no fue mencionado por los alumnos de los otros establecimientos- que en la escuela se puede *“hablar con la vicedirectora y después fui y hablé con el director”*, que *“respeto la disciplina”* porque se la impone él mismo, que habla con todos sus compañeros, que los docentes y directivos *“hacen todo lo posible para que las chicas embarazadas sigan cursando”* o que algunos de sus amigos de la escuela *“andan con los piqueteros”*; es decir que su relato refiere a lo opuesto que había sostenido anteriormente. Estas supuestas contradicciones exigen para su comprensión una lectura que busque indagar en los matices presentes en su discurso.

Tal vez las sensaciones de los jóvenes en sus escuelas, lejos de relatos lineales como solemos creer que existen y a los que en muchas ocasiones apelamos como fuente para el análisis, se parezcan más a la yuxtaposición de experiencias a las que alude Roberto. En este caso, sus ganas de conversar y la confianza construida con el entrevistador facilitaron la posibilidad para acceder a un relato con más matices, seguramente incongruente, pero más interesante para reflexionar acerca de la complejidad inherente

para un joven que implica el hecho de estar en la escuela media. Estas cuestiones quizá se incrementen en el caso de la juventud de sectores populares que, como señalé anteriormente, accede masivamente a una institución que históricamente estuvo diseñada para las clases medias y altas. Si bien es cierto que la condición juvenil contemporánea *toma* la escuela también lo es que las condiciones para mantenerse en ella difieren considerablemente de acuerdo a la clase social a la que pertenezcan y a las características y climas de cada comunidad escolar.

En un trabajo sobre un grupo de jóvenes –en su mayoría mujeres- pertenecientes a la segunda generación de emigrantes portugueses, griegos e italianos que utilizan mayormente el inglés como lengua en una escuela secundaria en Montreal, Amit-Talai¹⁰³ (1995) retoma las ideas de de Certeau¹⁰⁴ (2000) para pensar que las relaciones entre pares están constituidas por una serie de transformaciones parciales, tácticas para presionar contra los límites institucionales. En el caso de la Escuela P, el espacio escolar se convierte para jóvenes como Gabriela y Roberto en la posibilidad para encontrarse con otros y desarrollar amistades –incluso con las figuras adultas como es el caso del bibliotecario- a partir de extender el rango de oportunidades para la interacción. La construcción de un marco común de justicia para jóvenes y adultos así como de relaciones basadas en vínculos de confianza y reciprocidad no implica necesariamente que los roles de unos y otros deban desdibujarse sino más bien que los jóvenes buscarán confrontar con algunas decisiones de sus directivos, se acomodarán a otras e intentarán evadir algunas de ellas. En tiempos de masificación de la escuela secundaria y de

¹⁰³ En su trabajo, Amit-Talai (1995) analiza el modo en el que estos jóvenes construyen espacios personales de amistad a través del desarrollo de estrategias de acomodación, confrontación o evasión respecto de los adultos. La autora encuentra que el grupo de jóvenes aprovechan que por su buena reputación como estudiantes pueden trabajar en algunas clases sin supervisión docente para utilizar el periodo de clase para conversar sobre sus padres, los programas de televisión o radio favoritos, sus planes y actividades. La escuela se convierte para muchos de estas mujeres y varones jóvenes, que cuentan a decir de la autora con menos tiempo libre debido a la combinación de escolarización de jornada completa y trabajos part-time, en un espacio de sociabilidad construido gracias a su habilidad para manejarse de acuerdo a las dinámicas institucionales. Para Amit-Talai el estudio de la sociabilidad juvenil en la escuela debe evitar pensar en pares de oposición –público-privado, formal e informal, personal y burocrático- que así como no pueden ser reconciliados completamente, tampoco pueden ser analizados como terminantemente separados. Para jóvenes que padecen, especialmente las mujeres, una constante regulación en el ámbito doméstico, la escuela incluso en aquellos espacios de constante monitoreo y control de sus conductas se transforma en un lugar donde encontrarse con otros.

¹⁰⁴ En *La invención de lo cotidiano* De Certeau (2000) se pregunta por las múltiples formas de hacer que expresan y actúan los sujetos supuestamente condenados a un estado de pasividad y disciplina. De acuerdo al autor, mediante distintas maneras de hacer en el interior de las estructuras los usuarios lejos de ser meramente consumidores se apropian del espacio organizado y modifican su funcionamiento apelando a una creatividad dispersa, táctica y artesanal.

cambios en los sentidos atribuidos a esta experiencia, la Escuela P deja el interrogante acerca de cuán exitosa puede ser la comunidad en construir un espacio donde sociabilidad juvenil y aprendizaje y enseñanza se amalgamen antes que oponerse.

La experiencia escolar de Gabriela y Roberto da cuenta de una institución que pareciera reinstalar lo que algunos autores denominan aduana escolar (Pineau, 2001), pero adjudicándole otros sentidos: buscando que no sea sede del conflicto barrial pero tampoco pretendiendo evitarlo. El contexto penetra en la escuela, pero lo que se intenta no es sancionarlo o evitarlo sino trabajarlo para poder tramitarlo, lo que genera un vínculo de los estudiantes con la institución que redundaría según los docentes en que sientan que la escuela es parte del barrio y la quieran (Litichever, Machado, Nuñez, Roldán y Stagno, 2008). Como consecuencia, se conforma una comunidad en la que conviven la contención, el afecto y la transmisión de conocimientos con la pretensión de revertir la desigualdad existente. El espacio escolar, al poder ser apropiado genera un sentimiento de pertenencia de mayor intensidad en los alumnos y logra disminuir considerablemente los niveles de violencia.

En un apartado de la entrevista Roberto señala que siente que *“para muchos soy una especie linda de degustar para investigar”* porque como había concurrido al recital que derivó en la tragedia de Cromagnon el Equipo de Orientación de la escuela constantemente le pregunta cómo se siente y si precisa algo. Probablemente sea momento de que quienes tenemos contacto con las instituciones escolares seamos más conscientes del significado de sus palabras para poder acercarnos a los jóvenes menos con intención de analizar su discurso a fin de encontrar relaciones causales –como fuma marihuana o vive solo/es *problemático*- sino que lo hagamos más bien para buscar comprender los límites y posibilidades que la escuela ayuda a sostener para que alguien como él pueda, tal como desea, transitar un nuevo camino.

CAPÍTULO III

Los actos escolares. Poder, autoridad y construcción de la ciudadanía

1. Presentación

En los capítulos anteriores presenté a las seis escuelas que conforman la muestra diseñada para esta investigación y a las biografías de doce jóvenes. El análisis sugirió la posibilidad de pensar a cada institución como una comunidad que estipula las condiciones que definen la pertenencia tanto de manera explícita –por ejemplo al establecer criterios de selección de su matrícula- como de forma implícita, a través del conjunto de disposiciones que organizan el tiempo y el espacio escolar. Al considerar este camino como vía de ingreso al estudio de la relación juventud-escuela, es posible sostener, en consonancia con lo expresado más arriba, que de este modo es posible conocer la manera en que se estructuran las relaciones de poder y las formas en que se procesan los conflictos. Asimismo, las comunidades conformadas en cada institución impactan de manera desigual en la formación de los jóvenes, y en el modo de aprender y practicar la política, provocando actitudes y disposiciones diferentes ante la vida en común.

La idea comunitaria prevalece aún hoy en la esfera educativa, particularmente al entender al paso de los jóvenes por la institución escolar como un momento trascendental para su formación en valores, su aprendizaje de la política, el interés en la cosa pública y su conversión en *ciudadanos*. En este sentido, la pregunta por lo “común” que se pone en juego en el acto de educar recuperó centralidad en la reflexión en el ámbito educativo, tal como lo reflejan distintos trabajos¹⁰⁵. Según lo destaca Gabriela Diker (2008), existe una relación entre la definición de la escuela como común y su carácter universal, pero al mismo tiempo esa definición pone en juego operaciones de diferenciación y exclusión de sujetos y de contenidos culturales, dejándolos fuera de lo común. Siguiendo sus reflexiones, si lo universal y lo común son asuntos inescindibles la pregunta por el tipo de comunidad que se construye en cada institución

¹⁰⁵ Para profundizar en el análisis de estas cuestiones pueden verse los trabajos presentados en el seminario organizado por el CEM *Educación: posiciones acerca de lo común*, que reúne las principales reflexiones surgidas en el último tiempo a la par de las discusiones en torno al rol de la escuela.

escolar es aún más urgente en un contexto de pretensión de universalización del nivel secundario. ¿Cuáles son las comunidades políticas que se conforman en las escuelas? ¿Qué límites y qué posibilidades generan para la acción política juvenil en ellas?

Este capítulo busca analizar lo que ocurre en las seis escuelas consideradas durante la realización de los actos escolares. Tal como fue ampliamente señalado por la investigación, los mismos, a pesar de que paulatinamente fueron perdiendo su capacidad performativa, aún poseen, al menos potencialmente, la capacidad de provocar un sentido de pertenencia nacional, en tanto buscan anudar a los sujetos a un relato sobre el Estado y la Nación mediante un hecho que tiene además múltiples impactos en su aprendizaje político en tanto impone un ordenamiento del tiempo y el espacio. Para decirlo más claramente, los actos escolares pueden funcionar como espacios donde los jóvenes aprendan el tipo de construcción comunitaria que la institución impulsa, poseen la capacidad de provocar un sentido de pertenencia a la comunidad escolar y como tales, son lugares donde se transmite un modo esperado al que deben ajustarse las poses de los cuerpos de los alumnos. Durante su desarrollo se promueve una identificación con los *valores* de la institución que establecen implícitamente una delimitación entre quiénes forman parte y aquellos cuyas presencias son indeseables, aunque nunca sea verbalizado sino insinuado a través de la puesta en escena que tiene lugar.

Luego de una breve discusión sobre los significados de los actos escolares, presento un análisis basado en fotografías tomadas durante la realización de dos de ellos en escuelas de la misma localidad, pero distantes geográficamente. A partir de esta exploración me interesa prestar atención a las poses de los jóvenes, a las relaciones con los adultos que pueden intuirse a fin de indagar en la construcción de autoridad y de poder en un ámbito específico como es la escuela media. En segunda instancia, analizo el desarrollo de un acto en una escuela pública del sur del Gran Buenos Aires que pareciera haber perdido su eficacia aunque perdura su forma, mientras que en el último apartado presento los registros de campo tomados durante las visitas a dos escuelas a las que asisten jóvenes de sectores medios y altos y a otra donde concurren estudiantes provenientes de los sectores populares. A través de la comparación entre ellos indago en el modo en que las nuevas generaciones aprenden y practican la ciudadanía en la cotidianeidad escolar, constatando el diferente significado otorgado al momento “acto escolar” de acuerdo al perfil social de los jóvenes que estudian en dichas instituciones.

2. Los actos escolares, ¿rituales en retirada?

2.1 Sobre la persistencia de los actos escolares

Los flujos migratorios que arribaron a la Argentina entre fines del Siglo XIX y comienzos del XX presentaron nuevos desafíos a las elites gobernantes por su heterogeneidad de orígenes –sumándose a la diversidad preexistente-. Desde sus inicios el sistema educativo -a decir de Sarlo (1998) esa máquina de imposición de identidades- se vio involucrado en la construcción identitaria de la nación. Fue este el espacio donde se edificó una nueva identidad que eclipsaba a las anteriores y el lugar en el que con el tiempo los actos escolares referidos a las fechas patrias se transformaron en rituales¹⁰⁶.

Situándonos desde una perspectiva histórica es indudable la amalgama entre escuela y nación existente por aquellos años, precisamente en el momento significativo para la instalación de la noción de conmemoración (Nora citado por Jelin, 2002). En las tareas que implicaba la construcción en el plano simbólico e identitario de la nación los actos escolares ocupaban un lugar principal como espacios de transmisión de una historia oficial, con fechas y símbolos patrios presentados junto a un panteón de héroes. A su vez, la hegemonía de un relato y una manera de conmemorar lo nacional relegaba a otros relatos a espacios locales y a los grupos subalternos (Jelin, 2002). El proceso de construcción de la nacionalidad –que, como fue señalado por varios autores, es una construcción imaginaria necesaria para dar a los individuos un sentimiento de pertenencia a una comunidad (Anderson, 2006; Hobsbawm, 1998)- a la vez que inhibe cualquier posibilidad de crítica, de reflexión o toma de postura contraria, desnuda una de las potencialidades –y también de los peligros- más descarnados de su uso, la homogenización.

En los últimos años, a la par de los análisis que describen las transformaciones en el rol de las instituciones educativas y las mutaciones institucionales, es un lugar común

¹⁰⁶ Existen innumerables definiciones de ritual. De acuerdo a los objetivos de este trabajo entiendo a la ritualización como “un proceso que implica la encarnación de símbolos, asociaciones simbólicas, metáforas y raíces paradigmáticas mediante gestos corporales formativos. Los rituales, como formas actuadas de significado, posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales (...) Los aspectos ideológicos de la ritualización residen en la relación e interdependencia entre símbolos (significantes) y significados. La lógica de la autonomía y materialidad de un ritual siempre está ligada a macrorelaciones de poder y privilegio y a la lógica del capital” (McLaren, 1995:69). Para una mayor profundización sobre el estudio de los rituales escolares remito al excelente trabajo de Mc Laren *La escuela como performance ritual*.

señalar que los actos escolares fueron perdiendo de forma paulatina, pero sostenida su capacidad performativa. Estas explicaciones sostienen que, como consecuencia de la salida del autoritarismo vivida por el país desde la década del ochenta, existe una erosión de los rituales escolares.

Por un lado, efectivamente es cierto que los sentimientos de los argentinos respecto de los símbolos patrios en general y de la bandera en particular son ambiguos, en gran medida porque se la asocia al uso dado por los militares (Grimson, 2007). La ampliación del horizonte democrático ocurrida durante los años ochenta puede haber contribuido a poner en cuestión a varios de estos actos y la asociación literal con la nación que proponían tradicionalmente.

Por otro lado, es posible constatar cambios en las expectativas que adultos y jóvenes depositan en ellos. En la actualidad, al asistir a un acto escolar realizado en una institución cuyos principios se encuentran cuestionados, que no logra cumplir con los objetivos que la modernidad le había conferido, no es difícil percibir que durante su desarrollo tiende a incrementarse la distancia entre ritual y práctica. De acuerdo a estos enfoques, quizás haya que tomar menos en serio a los actos escolares, a la par de la constatación de la disminución de su capacidad de influir en los alumnos. Por último, la incorporación de otras conmemoraciones –en particular la del 24 de marzo¹⁰⁷- introduce debates novedosos en la escuela, posibilitando el desarrollo de perspectivas que reactualizan los modos de organizar los actos escolares, el lugar de jóvenes y adultos y cuestionan tanto su forma como su contenido.

Las cuestiones aquí mencionadas son temas que probablemente describan de manera bastante acertada las tensiones que ocurren en la institución durante la realización de los actos escolares. Así como la escuela fue la institución estatal donde con mayor nitidez era posible observar la imbricación entre su contenido y el interés nacional (Fernández Enguita, 2008) es precisamente en ella donde primero repercuten –y por su extensión en todo el territorio actúa como una caja de resonancia- la percepción de zozobra, las dudas e incertidumbres con las que en situaciones de crisis los individuos se relacionan con la nación.

¹⁰⁷ El 24 de marzo de 1976 se produjo el último golpe militar de la historia argentina. Desde el 2007 es feriado nacional y se evoca en las escuelas.

La tarea de planificar un acto escolar es sin duda dificultosa. Resulta fácil para quien no tiene que pararse delante de cientos de jóvenes ansiosos por terminar lo antes posible su jornada escolar criticar su preparación, los modos en que se transmitieron los acontecimientos evocados, el desempeño de alumnos y docentes, el discurso enunciado, la rutinización en la que parecen haber caído. Sin embargo, y eludiendo entrar por el momento en esta discusión, quisiera señalar que, al igual que lo encontramos en otra investigación, al acercarse a las escuelas es posible constatar la importancia que alumnos y docentes asignan al respeto de los símbolos patrios, lo que pareciera mostrar la continuidad de la adhesión a un imaginario de escuela que se plantea como eje vertebral de la nación (Dussel, Brito y Nuñez, 2007)¹⁰⁸.

El análisis de los actos escolares nos enfrenta entonces a diferentes problemas yuxtapuestos. Por un lado, parece ser cierto que efectivamente perdieron importancia en la producción del oficio de alumno. Los jóvenes, pero también los docentes y directivos, suelen tomarlos más a la ligera, su eficacia difiere de acuerdo a las escuelas y los distintos climas escolares, varios de sus aspectos principales fueron cuestionados. Pero esta sucinta descripción lejos de restarles trascendencia para el análisis de la experiencia escolar juvenil contemporánea obliga a desarrollar otros enfoques a fin de desentrañar qué ocurre durante su desarrollo. Por otra parte, el problema de su representación nos coloca ante la pregunta por lo común, aquello compartido porque se considera necesario de ser preservado, de ser evocado y transmitido, pero también nos ubica ante el interrogante por la manera en que a través de este acto institucional -con procedimientos estandarizados y extremadamente formales las más de las veces- se produce un significado concreto en la experiencia de los jóvenes.

La idea de que hay algo que merece ser recordado posee una doble significación: no refiere tan sólo al acto en sí, al hecho histórico particular sino a un modo de estructurar las relaciones que funciona como una puesta en escena de lo que adultos y jóvenes desean que ocurra en la escuela. El acto puede así ser comprendido desde otras dimensiones. Se trata sin duda de lo que elegimos recordar como sociedad, pero también de la teatralización del conjunto de disposiciones –poses del cuerpo, silencios,

¹⁰⁸ En dicho trabajo señalamos que era posible observar la perdurabilidad de la eficacia enunciativa de la gramática escolar tradicional de la escuela argentina, que aún sigue definiendo los horizontes de lo que se considera apropiado y valioso (Dussel, Brito y Nuñez, 2007).

formas de mirar, distribución del respeto, causas que se consideran justas, ropas adecuadas, etc.- que los jóvenes deben recordar para evitar *problemas* durante el paso por la escuela.

Ubicados desde esta perspectiva, es apreciable que los actos escolares funcionan como un escenario en el que es posible observar la forma en que se desenvuelven jóvenes y adultos. Se ocupan roles reservados y conocidos por todos, existen ritos que deben respetarse, modos de pararse o mirar, de hablar y escuchar. El acto, al igual que el timbre del recreo, las pruebas o frases como *abran sus cuadernos* constituyen las secuencias y segmentos que ordenan el tiempo en la escuela y las interacciones humanas que ocurren en su andamiaje (Grumet, 1997). Perdura en ellos algo del orden de lo común, de lo que merece ser recordado, pero su análisis nos brinda principalmente la oportunidad de observar lo que las generaciones adultas consideran que debe ser transmitido a las nuevas generaciones -de manera verbal como corporal- para su formación política.

Existe además otra dimensión del acto escolar que perdura, su normativización. La mayoría de los actos escolares se rige por un calendario definido por las autoridades ministeriales, hay que respetar plazos, fechas, días, horas, una duración determinada. De antemano se conoce si se realizará en la fecha exacta o se conmemorará en días posteriores de acuerdo al grado de importancia que se confiere al hecho a evocar. Existe pues una jerarquía que los diferencia entre aquellos que son *inamovibles* y los que cuentan con un grado mayor de flexibilidad –los considerados *trasladables*¹⁰⁹ -.

¹⁰⁹ Se puede consultar el detalle de las leyes que rigen las distintas conmemoraciones en www.mininterior.gov.ar/servicios/feriados2008.asp Las fechas inamovibles se rigen por la Ley 21.329, excepto el 8 de Diciembre, incorporado por la Ley 24.445. Ellos son la conmemoración del Año nuevo (1 de enero), del Día Nacional por la Memoria, por la verdad y la Justicia (24 de marzo), el viernes santo de la festividad cristiana, el día del trabajador (1 de mayo), el primer gobierno patrio (25 de mayo), el día de la independencia (9 de julio), la inmaculada concepción de María (8 de diciembre) y la navidad (25 de diciembre). En el segundo grupo, los trasladables, se encuentran el día del veterano y de los caídos en la guerra de Malvinas (2 de abril) –sancionado por la ley 25,370-, el día de la raza (12 de octubre). Estos feriados se rigen por la Ley N° 23.355, las fechas que coincidan en martes y miércoles se trasladan al lunes anterior; las que coinciden en jueves y viernes se trasladan al lunes posterior. Por su parte el paso a la inmortalidad del General Belgrano (20 de junio), el paso a la inmortalidad del General San Martín (17 de agosto) se rigen por la Ley N° 24.445, los feriados nacionales del 20 de junio y del 17 de agosto se trasladan al tercer lunes del mes respectivo. Existen también otros días no laborables inamovibles que – con excepción del jueves santo de la festividad cristiana – son para los que profesan religiones diferentes a la oficial. Se trata de los dos primeros días y los dos últimos de la Pascua Judía (Ley 26.089), el primer día de Rosh Hashana el año nuevo judío, el segundo día de Rosh Hashana, el Yomkipur –Gran día del perdón, dispuestos por la Ley 24.571. Todos ellos son sólo para los habitantes que profesen la religión judía. Por su parte, la fiesta del sacrificio, el año nuevo islámico y la culminación del ayuno -fechas que

La normativización de los actos repercute en las prácticas escolares cotidianas. Su mera existencia pone en movimiento una serie de pequeños acontecimientos que estructuran el trabajo cotidiano. En algunas escuelas los profesores se alternan en la organización de los mismos y queda a su libre albedrío la planificación, en otros los directivos cumplen un rol de mayor importancia, pero, por lo general, la mayoría sigue una rutina similar, dando lugar a una teatralización con varios puntos coincidentes entre las distintas instituciones en cuanto a la duración y al estilo de representación (un discurso de un directivo o docente, palabras de un alumno/a, en algunos casos una representación, el ingreso y despedida de la bandera nacional y provincial, cuando corresponde, coloridas carteleras o pizarrones con materiales preparados para evocar la fecha)¹¹⁰.

Toda conmemoración implica una revisitación del pasado en la que éste se construye como tradición que debe ser preservada; garantizan al sujeto un origen, un relato, un punto de apoyo para la construcción de sus propios discursos (Fattore, 2007). Al perpetuar el recuerdo sobre un hecho considerado trascendente, y que merece ser transmitido, lo inscriben dentro de una comunidad, a la que le permite sentir que pertenece. El acto implica una operación sobre la temporalidad que trabaja sobre la memoria para conformar un lazo social, un nosotros (Fattore, 2007). De acuerdo a esta acepción, el acto escolar es un escenario donde se dibujan los límites que definen quiénes serán considerados parte y aquellos que continuarán percibidos como extraños, extranjeros a la comunión lograda. La búsqueda de un carácter nacional impone la necesidad de homogeneidad, a un mismo origen un mismo destino. Mediante las diversas maneras de usar la puesta teatral que ocurre en las escuelas durante la realización de un acto se provee de una experiencia de comunión a los participantes. Pero así como establece conexiones entre las personas arrasa la especificidad y la diversidad en nombre de una homogeneización patria que termina por señalar a quienes no reúnen los requisitos establecidos (Grumet, 1997).

se rigen por el calendario lunar- son feriados promulgados por la Ley 24.757, que contempla que sean conmemorados sólo por los habitantes que profesen la religión islámica.

¹¹⁰ Martha Amuchástegui (2002) examinó el lugar que ocuparon históricamente en el sistema educativo los actos escolares como rituales y los cambios a lo largo del tiempo en lo que se buscaba transmitir. Para la autora dichas transformaciones en los rituales pueden ser leídos como expresión de cambios trascendentales en la vida política de la sociedad así como de los significados que se otorgan a la enseñanza. Véase su tesis de maestría *Los actos escolares como bandera. Genealogía de un ritual*.

Los actos escolares son un elemento central de la escuela argentina. Tal como se ocuparon de destacar Dussel y Southwell (2009), el recuerdo que cualquiera de nosotros tiene de su escolarización se encuentra teñido de emociones, dentro de las cuales el lugar que uno haya ocupado durante la realización de un acto escolar –la alegría por haber sido elegido para representar algún papel, el temor al ridículo, o el aburrimiento y la sensación de ajenidad ante la solemnidad del acontecimiento- perduran en nuestra memoria. Lo claro es que, en tanto momentos de la vida escolar que generan emociones, no se tratan de “cualquier actividad que se rutiniza, sino acciones que están cargadas de sentido, y que representan una experiencia colectiva” (Dussel y Southwell, 2009:26). Los actos escolares, al intentar crear conexiones emocionales entre los participantes producen un estado de comunidad y una forma de organizar los cuerpos en el espacio (Dussel y Southwell, 2009). Producen, en definitiva, distintos tipos de comunidades educativas, de acuerdo al modo de organización del mismo, al lugar de los diferentes actores educativos, a los sentidos otorgados a dicha evocación¹¹¹.

Se tratan pues de elementos centrales en la conformación de la experiencia escolar juvenil, y de uno de los escenarios donde es posible constatar el tipo de formación política que la institución busca transmitir. Los actos escolares son un espacio de disputas por el pasado que se conectan con luchas simbólicas que se presentan en la sociedad (Higuera Rubio, 2008), y también, -aún más importante para el análisis que presento en este capítulo- un momento de la vida escolar en el cual los jóvenes son portadores de experiencias, en algunos casos participan de los debates y contribuyen a los significados sobre el pasado que circulan en la escuela, tal como muestra Higuera Rubio (2008) en su análisis acerca de la organización de un acto por el 24 de marzo en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Finalmente, la idea comunitaria también puede ser analizada desde una lectura diferente. En su trasfondo, el acto escolar consolida una forma de lo común que diferencia entre quienes se adaptan a las reglas que rigen durante ese instante y quienes las desobedecen, entre los adaptables y los abúlicos, entre aquellos que reúnen los requisitos para formar parte de la comunidad educativa y los percibidos como

¹¹¹ Cabe aquí mencionar las implicancias que tiene la apelación a la idea de “comunidad”. Tal como nos recuerda Richard Sennett en *La corrosión del carácter*, la comunidad evoca “las dimensiones sociales y personales del lugar. Un lugar se vuelve comunidad cuando la gente utiliza el pronombre “nosotros”” (Sennett, 2004:144).

amenazantes. El acto escolar es un momento de la vida escolar que funciona como el escenario donde subrepticamente se transmite mucho más que una remembranza del pasado. La teatralización muestra el lugar de cada actor en la escuela, disciplina formas de comportamiento consideradas incorrectas, instaura poses y usos de los cuerpos a seguir, establece una jerarquía de actores y de símbolos a respetar; propicia el cumplimiento de un código tácito acerca de cómo deben actuar durante su duración, pero con la expectativa de que la forma en que los jóvenes se comportan en él sean imitadas en otros momentos de la vida escolar. El acto otorga materialidad a la idea de Hannah Arendt (2003) de que es en la persistencia y la repetición donde reside la posibilidad de que los nuevos transiten por un mundo preestablecido en el que han nacido como forasteros. Si sin tradición pareciera no existir ni pasado ni futuro, el acto escolar funcionaría como otro momento de la vida escolar de presentación, de introducción de los jóvenes a un mundo desconocido. Pero dicha presentación tiene por objetivo insertarlos en una repetición del pasado que les presenta un destino señalado como inmodificable¹¹².

Pero entonces: ¿qué mundo les presenta los actos escolares a los jóvenes? ¿Qué tipo de comunidades ayudan a consolidar? ¿Quiénes son integrados y quiénes los señalados como elementos extraños? Estas preguntas nos retrotraen a una preocupación inicial – clave para entender los sentidos que adquiere la idea de la justicia en la escuela- sobre quiénes serán considerados como miembros con derechos de pertenencia. Si estoy transitando el camino correcto y el acto puede también leerse como un momento de la vida escolar que distribuye pertenencia, clasifica, delimita, a la vez que establece reglas que estructuran las relaciones puede ser entendido como expresión de la dimensión política de la justicia. Ese momento funciona como el escenario donde se desarrollan, a decir de Fraser “luchas por la distribución y el reconocimiento. Al establecer los criterios de pertinencia social y, de este modo, determinar quién cuenta como miembro de la comunidad” (2006:37) muestra quién está incluido y quién excluido “del círculo de titulares del derecho a una distribución justa y a un reconocimiento mutuo” (Fraser, 2006:37). Ciertamente como el sentido de la justicia no es estático sino dinámico en cada acto escolar pueden existir modificaciones año tras año, evento tras evento en las

¹¹² Por otro lado, cabe cuestionarse si todos los alumnos son percibidos como forasteros o si más bien la teatralización escolar se convierte en un momento para escenificar los diferentes grados de apego a la comunidad.

maneras de percibir a los alumnos, pero su realización reafirma una delimitación y de manera no buscada –o no al menos como objetivo primordial señalado por los adultos- de transmitir una manera de pensar a la comunidad educativa.

2.2 La escenificación de las jerarquías

El acto escolar que observamos en la Escuela A fue el que correspondía al 25 de mayo. Ese día, junto a otros integrantes del equipo de investigación, llegamos temprano al predio de la empresa, sorteamos el ingreso luego de mostrar nuestros documentos y que unos prefectos¹¹³ husmearan en el baúl del auto que nos transportaba, para finalmente – luego de pasar por el monumento que recuerda a los trabajadores de los astilleros desaparecidos por la última dictadura militar-, estacionar frente a la puerta de ingreso al establecimiento educativo. Subimos las estrechas escaleras hasta llegar al patio principal. Faltaban aún unos minutos para el comienzo del acto lo que nos permitió recorrer la superficie total del lugar, asomarnos a las aulas, admirar las mesas de ping pong ubicadas estratégicamente al fondo del patio -en el extremo opuesto a las oficinas de los directivos, profesores, preceptores y personal administrativo-, conversar de manera informal con jóvenes y adultos.

Las oficinas poseen un amplio ventanal que permite observar gran parte del patio a la vez que preserva apartada de ojos ajenos a la oficina del director. Gracias a la generosidad de nuestros anfitriones, durante los minutos de espera también pudimos ingresar a la antesala que conduce a ellas. Mientras nos asomábamos, fuimos atentos espectadores de la salida de la oficina del director del alumno encargado de pronunciar el discurso durante el acto. Según pudimos averiguar más tarde, estaba repasándolo ante él a fin de pulirlo y tratar, mediante la repetición de su lectura, de reducir las posibilidades de cometer errores durante el acto¹¹⁴.

Detengámonos un momento en la fotografía. Lo primero que es posible observar en la foto es que, contrariamente al curso que estaría atravesando la imagen, nos presenta cuerpos rígidos. No hay nada de espontaneidad sino que todos posan. Pero la pose no es

¹¹³ La Prefectura Naval cumple las funciones de policía en aguas jurisdiccionales.

¹¹⁴ Tarea que no tuvo los resultados deseados, si nos guiamos por la cantidad de errores cometidos por el alumno durante la lectura de su discurso.

para la fotografía –ya que es una toma informal, realizada por personas ajenas a la institución¹¹⁵- sino que los jóvenes posan para las autoridades. Los alumnos saben que deben permanecer inmutables, el rostro serio para reafirmar la gravedad y la importancia del evento.

FOTO 1



A la izquierda de la imagen se encuentran las filas de alumnos de los diferentes años – mujeres en una, varones en otra-. Es posible observar sus rostros tiesos, impávidos ante la puesta en escena, gestos de un cuerpo que incorporó el saber sobre la forma *adecuada* de asistir al acto. Sus uniformes parecen prolijos, denotan el esfuerzo puesto en la presentación personal. El uniforme no es un elemento más, sino que adquiere centralidad en la estrategia de la institución como mecanismo de transmisión del tipo de comunidad ansiada. Al respecto Inés Dussel recalca que “los aprendizajes que se realizan a través del guardapolvo blanco o el uniforme, por ejemplo sobre quiénes deben vestirlo y quiénes no, quiénes tienen varios y quiénes sólo uno, quiénes son parecidos y quiénes son diferentes, quiénes y cómo son limpios y prolijos y quiénes y cómo son sucios y desprolijos, cuál es el límite del pudor y la pulcritud, cuál debe ser considerada

¹¹⁵ Las fotos que presentaré en este apartado no fueron tomadas por los jóvenes ni sacadas por algún fotógrafo “oficial” con la intención de retratar estas ceremonias si no que fueron obtenidas por observadores externos a las escuelas.

una buena apariencia, hacen referencia a toda una serie de saberes sociales sobre la identidad y la diferencia que son fundamentales a la hora de imaginar nuestra sociedad.” (Dussel, 2005a:82-83). Las funciones que el objeto cumple sobre el cuerpo de mujeres y varones es diferente. Así como para las primeras pretende “tapar” y preservar el “decoro”, volver dócil un cuerpo “peligroso”, el de los varones busca resaltar la *masculinidad* a partir del uso de prendas típicamente masculinas, que además van incluyéndolos en la vestimenta del mundo laboral.

Asimismo, en la foto es posible observar que porta la insignia nacional una mujer, escoltada por otra mujer y un varón. Por su parte, un alumno es el encargado de llevar la bandera de la Provincia de Buenos Aires, escoltado por dos compañeros. Las mujeres son reconocibles por las trenzas que utilizan en su pelo. Pese a que lucen un uniforme similar, los cuerpos masculinos y femeninos se pueden diferenciar claramente: todos los varones llevan el pelo corto mientras las mujeres -mediante rodetes, hebillas y cintas- buscan otorgar un toque de feminidad a su cabello.

Pero volvamos a la fotografía. Así como Jonas (1996) señala que en la actualidad en los álbumes de fotos predomina la importancia del recuerdo antes que el lugar, la acción, el periodo o la persona, la imagen que reproducimos pareciera dar cuenta del proceso inverso. No podría haber sido tomada en ningún otro lugar. Quizás sí otro momento, un año anterior o posterior en el que seguramente el acto escolar cobraría similar forma, por lo que el marco temporal y espacial se encuentra acotado.

La fotografía reproduce el momento exacto en que los alumnos, en fila, aplauden el final de uno de los discursos, aunque no es posible -dado el plano- observar de cuál de ellos se trataba. Podría ser el que efectuó la profesora de historia -la única mujer dentro del plantel de profesores de una escuela técnica- quien realizaba por aquel entonces una suplencia en la escuela. Tal vez por la combinación de razones -ser mujer y ser profesora de una de las pocas materias humanísticas- fue la responsable del discurso, pese a no contar con una alta identificación con la institución.

Quizá sea el discurso - más monótono que el anterior y leído con temor a confundirse en algún tramo- del alumno abanderado. Aunque es más fácil descartar esta posibilidad ya que el fondo de la fotografía observamos a los seis abanderados y escoltas de ambas

banderas (la nacional y la provincial). Por lo tanto seguramente terminó de hablar la profesora y el acto se encuentra próximo a concluir, algo que ocurrirá luego de despedir a la bandera.

¿Qué elementos es posible observar? En primer plano, los elementos que remiten a la estructura más tradicional de la escuela argentina: un mástil, la campana, el escudo nacional. El piso de cemento gris de un patio que parece amplio todo lo abarca. A espaldas de los abanderados y escoltas, observamos diversas placas recordatorias, un ancla, dos puertas de ingreso a sendas aulas. Funcionando casi como un puente, como lazo entre los abanderados y las filas de alumnos -pero también entre el ingreso a un aula y otra- se ubica el preceptor, también denominado jefe de disciplina, quien mira atentamente hacia el frente. El lugar que ocupa en la fotografía y el sitio exacto donde se encuentra ubicado resaltan su importancia. Su cercanía a los alumnos denota su rol mediador. Es la persona que se ocupa de las diferentes divisiones, de las relaciones entre ellos, de sancionarlos y escucharlos. No hay docentes ni directivos de ese lado de la fotografía, se encuentran todos fuera de cuadro, imaginamos que a la derecha de la toma.

La distribución espacial demarca el tipo de construcción comunitaria resultante al destacar la distancia entre el cuerpo docente y los alumnos. Los lugares ocupados por unos y otros resaltan la jerarquía adulta –al frente, observadores atentos de la conducta de los alumnos, responsables de conducir el acto-. La inmensidad del patio torna más pequeñas las figuras de los jóvenes. Los techos altos, la lámpara colgante estilo oriente, incluso la fotografía que se destaca a la izquierda de la toma expresan la sensación de que nos encontramos en un lugar inabarcable, de grandeza¹¹⁶.

La fotografía brinda algunos indicios para aventurar la hipótesis de que importa menos el recuerdo del hecho conmemorado (en este caso la Revolución de Mayo de 1810) que la puesta en acto de las jerarquías. El lugar que ocupan alumnos y docentes resalta la distribución asimétrica del poder, enfatizando la preeminencia de los adultos. Una autoridad que no radica principalmente en el uso de la palabra, que no precisa

¹¹⁶ Esa misma foto –la imagen tomada en los años setenta del puerto de la localidad reflejando el trabajo en la zona- recuerda la importancia del lugar en el que se encuentran. Su ubicación pareciera cumplir la función de transmitir a los alumnos un pasado glorioso que se pretende recuperar.

verbalizarse de manera permanente sino que se asienta en las formas del cuerpo, los gestos, los espacios ocupados. En esta escuela parece tornarse real la idea foucaultiana acerca de que “la disciplina proviene de la distribución de los individuos en el espacio” (Foucault, 1989:79). En cierto sentido, tal como destaca Grumet (1997), nuestros cuerpos anticipan lo que solamente más tarde llegaremos a saber, las palabras y el lenguaje proveerán de racionalidad y justificaciones a lo que ya se declaró en ellos. Son esos gestos, esas posturas las que confirman nuestra identidad (Grumet, 1997). La construcción de autoridad docente –y su reverso, de la obediencia de los alumnos- se basa menos en el uso de la palabra que en el establecimiento de mecanismos informales de regulación, transmitidos a través de una sucesión de pequeños acontecimientos, secuencias de la vida escolar de las que el acto escolar es un elemento más.

En el acto desarrollado en la Escuela A se presentan con mayor nitidez la distinción entre forma y contenido. Mientras éste se encuentra desdibujado, la primera pareciera preservar su eficacia. Durante el transcurso del mismo fue posible observar que pocas personas prestaban atención al discurso conmemorativo, no había un interés particular en que ese momento sirviera para transmitir la historia del acontecimiento. Los esfuerzos parecían dirigirse a preservar la puesta en escena y, como en una teatralización, cada actor procuraba cumplir acertadamente su rol. Los docentes escuchaban sin prestar demasiada atención, más preocupados por conservar -también ellos- la rigidez de los cuerpos ante el cansancio que se percibía en sus rostros. Su presencia en el acto funcionó como ejemplo de la postura que debían seguir los alumnos que se encontraban frente a ellos; la cabeza en alto, espalda derecha.

El acto escolar emerge así como un escenario donde se prioriza reafirmar las jerarquías y que los jóvenes incorporen un saber acerca de la forma correcta de usar el cuerpo por sobre el brindar enseñanzas acerca del acontecimiento que se conmemora. Tal como destaca Dussel “las prácticas corporales, las apariencias o la higiene son parte importante de los criterios por los cuales se asigna a los alumnos a ciertas clases y no otras, se define su promoción y su calificación, y por sobre todo son parte fundamental de la enseñanza de ciertos saberes sobre el cuerpo, sobre la sociedad y sobre la autoridad que muchas veces es más efectiva que lo que transmiten las disciplinas escolares” (Dussel, 2005a:13).

Es más, al observar nuevamente la fotografía que tomamos en la Escuela A, no es difícil hallar que transmite aquello por lo que la escuela pretende ser reconocida: el orden. Un orden considerado vital tanto para la formación educativa como para el posterior ingreso a la fábrica en la que se ubica. En parte por su excesivo formalismo, es posible intuir lo trabajoso que es el proceso de construcción de una autoridad que demanda de un control rígido de los alumnos por parte de los adultos casi permanente. La búsqueda de la regulación corporal durante el acto escolar parecería justificarse –al igual que otras de las reglas que rigen la cotidianeidad- en la necesidad de preparar a los alumnos para el trabajo. Es precisamente la posibilidad de garantizar la formación para el trabajo lo que convierte a la escuela en *distintiva*.

Docentes y alumnos comparten la percepción de hallarse en una escuela diferente, donde la ausencia de conflictos –quizás deberíamos decir la percepción o la no visibilización de los mismos- es pensada como beneficiosa. Ambos actores educativos comparten también la idea de la interrelación entre los aprendizajes logrados en la escuela y la futura trayectoria laboral. Este discurso aparece en las voces de dos de los docentes entrevistados, quienes establecen una relación entre dichos aprendizajes y su utilidad para cuando los alumnos ingresen a trabajar en la empresa:

“Las normas en la escuela promueven una cultura de la empresa en cuanto al respeto por el horario y en la vestimenta” (Entrevista Docente 1, Escuela A)

“Los alumnos van a adquirir cultura del presentismo, una cultura de cumplir con ciertas normativas” (Entrevista Docente 2, Escuela A)

Los estudiantes también perciben a su paso por la institución como un buen camino para acceder a un puesto de trabajo, oportunidad que incrementa sus expectativas sobre el futuro. Escuela-empresa, formación-trabajo surgen como términos anudados, como vimos en el capítulo anterior.

En definitiva, la fotografía que tomamos aquella fría mañana de mayo refleja una de las principales preocupaciones de las autoridades y docentes de la institución: transmitir la imagen de una escuela *ordenada, segura*, diferente a otras. Una escuela que construye, a través de estos momentos especiales, los límites de lo decible (Butler, 2006) ya que

como nos recuerda la autora la esfera pública también está constituida por lo que no puede ser dicho, y lo que no puede ser mostrado. La fotografía refleja una imagen en la que es tan importante reconocer los elementos que la componen como descubrir lo no visible, aquello que se busca preservar oculto.

2.3 *La communitas del cuidado*

La visita a la Escuela P permitió descubrir lo azaroso que puede ser en algunas escuelas convertirse en escolta o abanderado¹¹⁷. Como algunos de los jóvenes seleccionados para tal fin habían faltado el día del acto, se produjeron diversas conversaciones entre el director, docentes y preceptores para saber cuál era el orden de mérito a continuación de los ausentes. Luego de varias idas y vueltas, correcciones y tachaduras en la lista de abanderados lograron completar la grilla con el nuevo orden.

Entre decenas de fotografías tomadas con cámaras digitales durante el acto escolar¹¹⁸ en la Escuela P opté por presentar la que reproduzco en este apartado. Había varias mejor enfocadas, otras más agradables, un gran número que daba cuenta de diferentes momentos del acto. Pero la fotografía elegida tiene –pese a su imagen borrosa– una fuerza que permite analizar el evento de una manera más acabada. No buscaba encontrar en ella una imagen bella sino una que pudiera resumir el espíritu de *communitas* que se vivió durante esos minutos en una escuela aislada, situada en la localidad de Ensenada.

En la foto es posible observar que las filas preservan la separación entre varones y mujeres pero sus poses difieren, los cuerpos tienden a acercarse. En la pared que podemos apreciar hacia el fondo cuelga una bandera del Centro de Actividades

¹¹⁷ Como es sabido, en la gran mayoría de las escuelas distribuidas en la geografía del país los alumnos responsables de portar las banderas –la nacional y la provincial a las que se suma en este caso la del municipio– son los que cuentan con los mejores promedios.

¹¹⁸ El acto fue organizado por la profesora de Geografía –responsable del mismo de acuerdo a la distribución realizada a comienzos del ciclo lectivo–. Durante la semana previa preparó junto a un grupo de alumnos de 2º año del Polimodal (4º año del secundario) una teatralización sobre los sucesos del 9 de julio, para la cual combinaron la música, la actuación de algunos jóvenes y la lectura de una poesía que buscaron en internet. Representaron el momento en que se declaró la independencia del país durante el congreso constituyente realizado en Tucumán con la presencia de diputados de las distintas provincias. La escenografía estaba compuesta por algunas mesas y bancos de la escuela complementada con objetos decorativos que la profesora llevó de su casa.

Juveniles que funciona los fines de semana en la escuela¹¹⁹. Así como en la fotografía que presenté más arriba el uso del uniforme en lugar de homogeneizar contribuía a marcar las diferencias entre varones y mujeres, en esta escuela se produce lo que en la investigación denominamos una uniformización sin uniforme¹²⁰. La semejanza en las ropas -similares zapatillas, jeans, buzos y remeras- mimetizan a unos y otras. El conjunto brinda pocos rasgos para diferenciar el proceso de construcción de masculinidad y feminidad. Pese a que las filas están compuestas por personas del mismo sexo los rasgos que denotarían a uno u otro son menos perceptibles.

Contribuye a esta percepción de unión y homogeneidad (¿por qué no de igualdad?) que sus cuerpos no estén rígidos sino flexibles. Algunas alumnas tienen los brazos cruzados -como la joven de buzo blanco que vemos tercera en la fila y la que está a su lado-, otras se encuentran con las manos aferradas por adelante o en sus bolsillos (las dos jóvenes que hallamos abajo en el costado derecho). Hacia el fondo es posible observar un grupo de alumnos alejado de las filas, subidos a un taburete para lograr una mejor visión del acto próximo a desarrollarse. La mimetización de los cuerpos expresa la sensación de que comparten algo. Asimismo, sus miradas se muestran atentas a lo que está por acontecer. No hay ojos que busquen escapar de la situación, ni risas reprimidas o movimientos impacientes sino que aguardan expectantes el inicio del acto. Pareciéramos encontrarnos ante algo que despierta curiosidad.

Los profesores –de manera similar a la foto anterior- se encuentran fuera de cuadro¹²¹, recostados contra la pared que se encuentra frente a la que podemos observar. Apoyados

¹¹⁹ Es preciso señalar aquí el análisis de Débora Kantor (2007) sobre estos espacios “para” jóvenes. Según la autora, se produce una particular dinámica ya que estos dispositivos buscan generar y dar cabida a un “afuera” de la escuela “adentro” de la misma. Por esta razón propone la expresión *afueradentro* para designar a estos espacios o dispositivos extraescolares que se instalan dentro la escuela. En base al trabajo de campo realizado, es posible sumar a sus reflexiones la constatación de las crecientes dificultades de las escuelas para configurar nuevos espacios y alteraciones en su formato que no sólo se constituyan “desde el margen”, los “bordes” o “límites” de la escuela o en horarios de contraturno y que pasen más bien a ser aspectos de su propuesta escolar, a pesar de los esfuerzos de docentes y directivos, como es el caso de la Escuela P.

¹²⁰ Informe fotográfico Proyecto PAV a cargo de Gabriela Augustowsky (2007). Sin embargo, es necesario aclarar que el análisis fotográfico aísla al producir un recorte que no muestra la complejidad de la construcción de las narrativas identitarias juveniles. En otros momentos observamos que mediante pequeños indicios –como llevar la visera de una u otra forma, por el color de la misma, tener o no una cinta o vincha, la remera de tal o cual grupo musical, etc.- en esta escuela, como en otras, los jóvenes construyen distinciones a fin de diferenciarse de sus compañeros.

¹²¹ Pareciera que los investigadores nos concentramos al tomar las fotografías en retratar a los jóvenes y no a los adultos o al menos lo hacemos con excesivo celo contrariando la enseñanza sobre la necesidad de alejarse del objeto de estudio para conocerlo mejor.

en ella se entremezclan docentes, directivos, preceptores y auxiliares. El único que ocupó un lugar central durante un breve instante fue el director, quien antes del inicio del acto se ubicó frente a los estudiantes para solicitarle a algunos alumnos –mediante el gesto de tocarse la cabeza con la mano y realizar al mismo tiempo una mueca de comprensión- que se quitaran la gorra/visera.

Un elemento más llama la atención en la foto. Hacia al fondo, casi en el centro de la fotografía, se alcanza a percibir a dos jóvenes que se abrazan. La mayor –o al menos así lo parece y sino es la más alta- aferra por la espalda a la más pequeña, quien luce un buzo amarillo. Su pera se apoya sobre la cabeza de la compañera. Se percibe el amor que se prodigan, la protección de una sobre la otra, podríamos decir el cuidado que le brinda.

FOTO 2



De un tiempo a esta parte diversos autores hicieron referencia a la importancia de considerar el destino de la escuela en clave espacial. Por ejemplo, Antelo (2007) buscó describir distintas formas posibles de aproximación a lo espacial. Una de las formas que señala, aquella donde la escuela es descrita como una que dice “sí”, refiere al tipo de institución escolar donde es posible encerrar al individuo, pero persiguiendo distintos fines. La tarea de este tipo de instituciones no pasa por la voluntad de encierro sino por la de cuidar. La escuela, continúa Antelo, al transformar positivamente su voluntad de

reclusión desarrolla otras prácticas: asistencia, afecto, protección, seguridad, abrigo. Podemos agregar, comunidad. Sensaciones que se hallan presentes a lo largo de la geografía del país¹²².

La fotografía que presento refleja la imagen de una escuela en la que destaca la posibilidad -¿la oportunidad?- de la sociabilidad como valor trascendental de la institución. Quizás debido al aislamiento en que se encuentra -aunque es ésta una hipótesis que aquí no podemos comprobar- se refuerzan la protección y el cuidado. Tal como mostraron diversos estudios, y comenté en el primer capítulo, la escuela media, a partir de la segunda mitad del Siglo XX, se constituyó en el espacio en el cual los jóvenes se relacionaban la mayor parte del tiempo entre ellos, aún cuando compartieran el mismo espacio con los adultos (Passerini, 1996). Las interacciones que suceden en su interior tienden cada vez más a producirse entre iguales, enfatizando la diferenciación con el mundo adulto. Por ello la experiencia de encontrarse con otros, de percibir a la escuela como espacio de sociabilidad no es algo particular de esta institución. Sin embargo, en base al análisis propuesto es posible destacar que en ella observamos una preeminencia de la matriz vincular que redundaba en la producción en su interior de una lógica de obligaciones y expectativas que anuda a jóvenes y adultos y tiene implicancias directas en la experiencia que atraviesan¹²³.

En la fotografía que presento, las poses de los cuerpos juveniles permiten aventurar algunas hipótesis. La novedad radica en que los sentidos de la experiencia educativa han mutado. En muchos casos, las nuevas generaciones se sienten más cuidadas y valoradas allí que en otros espacios, lo que no implica necesariamente que en todos los casos las relaciones sean igualitarias ni que las posibilidades de expresión sean similares. Ahora bien, contención y cuidado tienden a ser términos que se confunden entre sí al utilizarse

¹²² En otra investigación hicimos referencia al alto porcentaje de jóvenes que decían sentirse cómodos, cuidados, comprendidos, respaldados, respetados, aceptados, integrados o protegidos en sus escuelas (Dussel, Nuñez y Brito, 2007). En esa encuesta realizada en todo el país los alumnos señalaban que en sus escuelas encontraban contención y pertenencia, percepción que era particularmente significativa en los niveles socio-económicos bajos y en el norte del país. Por otra parte los estudios de Tiramonti (2004) y Gallart (2006) hallaron en sus trabajos cuestiones similares.

¹²³ Es necesario enfatizar que estos señalamientos deben considerarse más como una tendencia que en tanto diagnóstico definitivo. Las instituciones, en tanto producto del devenir histórico, cambian, se transforman; y en su transformación combinan funciones tradicionales con otras novedosas, propias de diferentes tiempos. Cuando hago referencia a la importancia de los vínculos y las relaciones con otros, no pretendo decir que la enseñanza de contenidos pierda énfasis; pero sí que se agrega otra dimensión que complejiza la vieja discusión entre instrucción y educación, o entre socialización y enseñanza.

como si fueran sinónimos, pero poseen diferentes implicancias. Se contiene una situación extrema que es pasajera, como una represa evita el desborde de las aguas durante un temporal. Asimismo, la contención conlleva la sensación de que pese al esfuerzo que se haga la tarea es inabarcable, se conoce de antemano que va a rebalsar, de allí la imagen tantas veces mencionada de la escuela como espacio de contención de la crisis social.

En el sentido aquí propuesto, el énfasis en el cuidado en la escuela media refiere a una nueva manera de estructurar las relaciones con visos de perdurabilidad. Sostengo que, para los jóvenes, el entablar relaciones en la escuela media basadas en el cuidado disminuye la ansiedad acerca de lo que podría pasarles. El cuidado así pensado implica una *lógica de obligaciones y expectativas que no se referencian tanto/sólo/exclusivamente en la institución como conjunto sino en determinadas personas que reúnen atributos específicos*. El cuidado como lógica de relación posee implicancias en el corto plazo –que redundan en una alta valoración de la escuela como posibilidad de encuentro con otros y lugar preservado de hostilidades y violencias- así como podría tenerlas en el mediano plazo –especialmente en cuanto a sus comportamientos políticos o la manera de pensar los fenómenos políticos-.

Este cuidado que demandan los jóvenes no supone compasión, caridad o sacrificio, pero impone una disputa por el lugar de víctimas. Para ellos el espacio escolar donde el cuidado pareciera hacerse presente contrasta con un *afuera* percibido como violento. En comparación con otras instituciones, la escuela es vista como un lugar donde se los valora y comprende, se los cuida. El cuidado se hace presente en el momento del acto – como vimos por la disposición de los alumnos y docentes- así como a lo largo de la jornada escolar.

Por su parte, para los docentes la idea de “víctima” posee –al menos- una doble acepción. Cuando refiere a las condiciones en que se desarrolla su tarea cotidiana se expresa en malestar y sensación de ser víctimas de injusticias provocadas por un otro de figura reconocible, expresado las más de las veces en el gobierno nacional, en otras tantas en el provincial. Pero cuando la reflexión es sobre los jóvenes se prioriza el temor ante lo que pudiera ocurrirles en el *afuera* escolar como posibles víctimas. Temor a que no encuentren trabajo, a la violencia, a que sean discriminados, a la precariedad e

incertidumbre que imaginan propia de las coordenadas en que se desarrolla la vida de sus alumnos.

Este modo en que se estructuran las relaciones intergeneracionales también provoca que los adultos valoren el tiempo que transcurren en la escuela. Se sienten allí *cuidados*, *protegidos* de las violencias con que el entorno es representado. Es sintomático que docentes y directivos enfatizan el hecho de que la escuela “*a diferencia de otras instituciones nunca fue robada*” o que, salvo un caso asilado, no tuvieron casos de agresiones hacia ellos. En tanto una de las funciones fundamentales de la escuela se construye en torno al cuidado esto posee otras implicancias: los jóvenes también *cuidan* a sus docentes, los preservan de la agresividad del exterior atenuando de este modo sus miedos.

Inscrito en esta lógica relacional el acto escolar es un momento más de la vida institucional donde se despliega una matriz incluyente, un espacio de sociabilidad intergeneracional que promueve la reciprocidad. Esta forma de establecer y construir comunidad otorga a la escuela la tarea fundamental de *cuidar* a sus integrantes desdibujando –aunque no descuidando– otras de sus funciones.

2.4 La persistencia de la forma “acto escolar”

El acto escolar que observamos en la Escuela V correspondía al 25 de mayo. El mismo tuvo lugar después del último recreo y contó con la participación de los alumnos de Polimodal y de la ESB que comparten las aulas de la institución. Los grupos se acomodaron en un gimnasio de amplias dimensiones, en el que hay una cancha de básquet, donde formaron en filas divididas por años, todos mirando al frente. Los docentes se ubicaron, en su mayoría, a sus espaldas. Un profesor que cumplía el rol de maestro de ceremonias dio inicio al acto y, al igual que se repite a lo largo de la extensa geografía del país, anunció el ingreso el motivo de conmemoración y el ingreso de la bandera de ceremonia:

“Para recordar qué sucedió ese día y homenajear a nuestra patria, estamos participando todos juntos de este sencillo pero sentido acto. Para dar testimonio de nuestra identidad nacional y de

la libertad que desde mayo de 1810 hemos mantenido. La bandera de ceremonia hace su entrada para acompañarnos en este acto” (aplausos).

A continuación, los presentes cantaron la canción a la bandera y el maestro de ceremonias mencionó a cada uno de los abanderados y escoltas, quienes fueron muy aplaudidos por sus compañeros. Minutos después entonaron las estrofas del himno nacional. Pudimos notar que fueron muy pocos los alumnos que lo hicieron. Durante el tiempo transcurrido, los preceptores caminaban inquisidores cerca de las filas, pasos lentos, casi rozando los cuerpos de los alumnos aunque sin sancionar a nadie. Los profesores parecían más preocupados por mirar la hora en sus relojes.

Al concluir el himno nacional el maestro de ceremonias presentó brevemente a la profesora encargada de dar el discurso conmemorativo. Previamente esbozó una definición sobre el concepto de libertad:

“La libertad es un derecho que todos tenemos desde que nacemos, desde las cosas más simples hasta las que nos hacen una nación, para referirse a este tema escuchamos a C.Y. que dará unas palabras para este acto”.

El discurso de la profesora duró muy pocos minutos. Sus palabras apelaron a la necesidad de establecer un vínculo entre el pasado y el presente, recalcando el sentimiento patrio que existía en los acontecimientos de mayo. Sentimiento que debía ser preservado por los valores que impulsaba, como parte de un legado que el hecho histórico les transmitía. Señaló:

“Esta es una fecha muy importante para los argentinos, representa el nacimiento del sentido de la patria. En 1810 se decidió cortar con la dependencia, se decidió dejar de ser dominados y de ser sometidos, porque la idea de la independencia ya se había realizado en el corazón y en la cabeza del pueblo. El coraje y la razón fueron las cualidades que marcaron la acción de los criollos y que caracterizaron la lucha. Hubo muchos obstáculos desde el surgimiento del primer gobierno, la Primera Junta generó resistencia de la monarquía opresora y fue el comienzo de una intensiva y sostenida lucha por conseguir el sueño de ser verdaderamente libres. Los hombres de mayo nos dejaron su legado. No hay empresa sin convicción y sin sacrificio, no hay libertad sin acción y sin esfuerzo, no hay patria sin compromiso y sin unión. Honremos a los que hicieron realidad el sueño de mayo, hagámoslo en lo cotidiano, siendo más solidarios con el prójimo, respetando nuestra bandera, nuestro escudo, nuestro himno, nuestros valores que nos

representan, (...) la pasión y el orgullo de ser argentinos, el sentimiento de un pueblo que no olvida su pasado de gloria y su pasado de dolor, y que día a día recupera lo que alguna vez fue marcado como su destino de grandeza. Muchas gracias” (Se escuchan aplausos).

El discurso presentó sucintamente los sucesos conmemorados -apenas la pretensión de cortar con la dependencia, la resistencia de la monarquía opresora- y el énfasis se centró en dos cuestiones: el respeto de la identidad nacional y la necesidad de valores como el coraje, la razón, la convicción y el sacrificio (el esfuerzo) para lograr los objetivos: antes los sueños de mayo, hoy la necesidad de recuperar para el país un destino de grandeza.

Su discurso combina la pretensión de transmitir los sucesos conmemorados junto a la búsqueda por recalcar lo que se espera del comportamiento de los jóvenes alumnos, aunque cabe preguntarse sobre qué punto hace mayor hincapié. La insistencia en el respeto a la bandera, al escuela, el himno y los valores que nos representan como argentinos; *“la pasión y el orgullo de ser argentinos”* son las trazas que recorre, dibujando un ideal del ser nacional que la institución aspira que los alumnos incorporen. Las palabras también hacen referencia a otra serie de valores con los que se espera los jóvenes actúen: sacrificio, compromiso, coraje, convicción, el esfuerzo. El discurso describe de manera implícita las cualidades que funcionan, para los docentes, como parámetro para medir las conductas de los jóvenes en la escuela. Son ellas las que permiten categorizar entre quienes se adaptan al modelo propuesto y aquellos que lo transgreden.

Una vez concluido el discurso, el maestro de ceremonias dijo unas últimas palabras, haciendo referencia al respeto que debía tenerse a los símbolos y a la defensa de la libertad:

“Con colores la bandera afirmó, hoy otra vez, que somos libres. Al retirarse nos deja un mensaje claro, debemos hacer uso de la libertad y defenderla con nuestros actos de todos los días, desde nuestro lugar la despedimos con respeto junto con la bandera de ceremonia.”

Los presentes aplaudieron y entonaron nuevamente la canción a la bandera aunque ahora fueron todavía menos las personas que lo hicieron. A continuación tomó la palabra la directora de la ESB para reafirmar la demanda a los alumnos del compromiso

que debían asumir: “*El acto terminó. Hemos recordado una fecha de mayo, pero nuestro compromiso como habitantes de este suelo no termina*”. Mientras aún resonaban los últimos aplausos los alumnos salían del gimnasio en fila, primero los de la ESB, luego los de Polimodal. El acto duró en total entre quince y veinte minutos.

Unas páginas más arriba señalé que el acto escolar funciona como un ritual: similares formas, tiempos y acciones se repiten en la geografía del país, pero cobran significados diferentes de acuerdo al contexto de cada institución. En el caso de la Escuela V pareciera referir más a un proceso de rutinización que de ritualización, dada la pérdida de eficacia de la institución en el sostenimiento de las funciones que desde la modernidad tendemos a considerar propias de ella.

Llegados a este punto, cabe entonces preguntarnos cuáles son las razones que transformaron al acto escolar en un evento en el que su misma rutinización parece haberle restado eficacia, debilitando su impacto en la experiencia de los jóvenes. Durante su realización en esta escuela del sur del Gran Buenos Aires alumnos, docentes, directivos y auxiliares parecían ansiar su pronta finalización. Aunque quizá todos lo hubieran deseado el peso de la gramática escolar tornaba inimaginable su no realización.

Gabriel Kessler (2004) analizando las trayectorias educativas de los jóvenes que describe en *Sociología del delito amateur*, encuentra en sus relatos una escuela cuya matriz de integración se halla debilitada y dañada, pese a lo cual perduran algunas de sus huellas. El autor hace referencia a una escolaridad de baja intensidad caracterizada por el desenganche de estos jóvenes de las actividades escolares, y si bien continúan asistiendo a la escuela, casi no realizan las tareas que de ellos se aguarda. Kessler nos habla de dos formas de desenganche, el disciplinado en el que la actitud ausente no genera problemas de convivencia y uno más conflictivo, representado por los *barderos*.

En la Escuela V los jóvenes asistieron con una actitud ausente al acto escolar, a excepción del instante en que fueron mencionados los abanderados, a quienes aplaudieron con entusiasmo. Esto daría algunos indicios para asemejar sus conductas a las presentadas por Kessler. Sin embargo, es preciso matizar estas afirmaciones ya que, como vimos en otros capítulos, en esta institución en espacios como el taller perduran

sentidos más clásicos de la escolarización como lo es la transmisión de un oficio del docente al alumno. Asimismo, en las entrevistas los jóvenes distinguen claramente entre un *adentro* y un *afuera* escolar con parámetros diferentes para regular las acciones de las personas.

Por lo tanto, más que hacer foco en las sensaciones de los alumnos y señalar la presencia o ausencia de sentido del acto escolar, a fin de captar la cuestión en su real dimensión es preciso vincularlo a otro proceso, que se relaciona con los cambios en las formas de conmemoración y el rol del Estado. Más que hallarnos ante un *no acto* o una experiencia educativa sin sentido, la baja eficacia modeladora/performativa del acto desarrollado en la Escuela V puede ser inscripto como parte de las crecientes dificultades del Estado para construir una idea de comunidad. Efectivamente, las maneras de discurrir de la intervención estatal en los últimos años derivaron en un Estado que está más presente en las necesidades familiares a partir de la extensión cuasi universal de planes sociales como el Plan Jefes/as –hecho que es constatable en el municipio en el que se encuentra la escuela-, pero que enfrenta dificultades para sostener la construcción simbólica de una comunidad que adquiera un sentido universal para sus miembros.

Frente al repliegue del Estado y al despliegue del mercado que tuvo lugar en los últimos años, Eliezer (2006) destaca que en los actos escolares se dibuja cierta inercia en las formas y contenidos que aparecen una y otra vez de modo resistente. Este proceso de repetición llevado al extremo reactualiza la pregunta sobre los efectos que producen. Sin cuestionamientos ni reapropiaciones, pero tampoco con intentos de disciplinar en la idea nacional a los alumnos, el modo en el que se escenifica el acto escolar muestra con crudeza el debilitamiento de la matriz integradora que el Estado en otra época supo impulsar.

El acto, pese a su carácter festivo, es el lugar donde se escenifican las diversas dudas e incertidumbres sobre la capacidad de la institución escolar. Dolor por la crisis, miedo por lo que pueda pasar, incertidumbre ante el afuera. Pese a los esfuerzos de algunos docentes y directivos el dolor todo lo impregna. La conmemoración acontece en un contexto influido aún por las convulsiones de la crisis del 2001, momento donde así como son impugnados muchos de los criterios utilizados para sostener las diferencias y

jerarquías sociales surgen otros que buscan preservarlas. El lazo social se reconstruye desde la caridad poniendo en suspenso la misma idea del otro como sujeto de derechos. En la Escuela V, la figura del *alumno carenciado* reconfigura la trama comunitaria de una manera tal que se piensa como insoslayable su exclusión, la que sólo puede ser menguada, jamás superada.

La eficacia de la escuela para sostener una idea de comunidad integrada, incluyente, garantía de la igualdad de oportunidades es puesta en duda. La escuela ya no es promesa de ascenso social –pese a que los jóvenes diferencian claramente entre quienes están o no en la escuela, proyectando por ejemplo que aquel que no concluye los estudios secundarios tiene como destino inexorable *cobrar el plan*- sino la cara más dura de la realidad, quienes están en ella se encuentran integrados, por poco tiempo más.

La manera de sortear por unos instantes la desigualdad del contexto es reinstalando la tarea de la escuela como transmisora de valores y encargada de señalar las cualidades que todo buen trabajador debe tener, el esfuerzo y el coraje. Pero pocos creen en la eficacia de esa tarea. De esta forma, en un contexto que es más bien pensado como el responsable de tornar imposible sostener cualquier promesa, el acto pierde eficacia, docentes y alumnos esperan que termine pronto –al igual que ocurre en casi todas las escuelas del país-, pero en este caso por una razón diferente, es imposible sostener por más tiempo la pretensión igualitaria.

La percepción de los adultos de un futuro que augura para sus alumnos un destino de precariedad laboral refuerza los intentos de contención, cuidado y por tramitar la violencia. La escuela, pese a los controles y disciplinamientos existentes se transforma en un lugar donde *estar* para los jóvenes. Se producen interrelaciones entre ellos y los adultos, no exentas de miedos, pero que buscan mediar en los conflictos apelando a las relaciones personales. Sin colapsar, la autoridad de la institución se erosiona y surgen autoridades más particulares que se juegan individualmente para cada docente y cada grupo.

2.5 Un día de invierno

Una vez presentado el análisis de dos actos escolares a partir de la utilización del soporte fotográfico y de un tercer caso en el que apelé al registro de campo del momento de su realización, en este apartado utilizo los apuntes y registros tomados en las otras tres escuelas durante diferentes instancias del trabajo de campo. Si bien las referencias al momento del “acto escolar” son escasas, la descripción del modo en que los jóvenes circulan y utilizan el espacio escolar permite indagar en las similitudes y diferencias en sus experiencias escolares y la importancia otorgada a estos rituales escolares. La intención es explorar en el lugar de los jóvenes en cada uno de estos espacios, y, especialmente, en el diferente énfasis otorgado por estas escuelas al momento del acto escolar, cuestión que puede atribuirse al perfil institucional de cada establecimiento tanto como al origen social de sus alumnos.

“Es lunes en una escuela que se encuentra en los bordes del trazado fundacional de la ciudad de La Plata. Un sentido del límite e imagen de frontera que la escuela refuerza al ser la última institución estatal presente en la zona. El último mojón. Más allá, emergen las siluetas de las casas bajas y de otras edificaciones de los barrios “peligrosos”. Docentes y directivos consideran que trabajan en una “escuela de riesgo”. Hace frío, pero a diferencia de lo que ocurre en las aulas y en el pasillo, la sala de profesores está bien calefaccionada. Es el primer recreo, el de las 9:25, y luego de dos horas de clase jóvenes y adultos salen raudamente al pasillo. Mientras la portera y alguna preceptora se colocan a cada lado del mismo bien cerca de la puerta de entrada a la escuela y comienzan a ordenar sobre dos mesas tambaleantes los implementos necesarios para repartir el desayuno, los alumnos forman una fila, bulliciosa en el susurro. Jóvenes, varones y mujeres entremezclados sin jerarquías de año en el que cursan, forman una hilera esperando su turno. Los primeros llevan la visera o gorrita que el reglamento de convivencia prohíbe, remeras brillantes de Nike o Adidas, o de sus grupos musicales preferidos, algunos están vestidos completamente con ropas negras, muchos otros lucen un peinado particular. Las mujeres, las segundas debería decir, llevan el guardapolvo blanco que los carteles colocados en las paredes les recuerdan como su uniforme obligatorio. Hace un tiempo se impuso esta exigencia para

evitar “la seducción” que ejercen. Recuerdo relatos en las páginas de sociedad y policiales (últimamente parecieran ser lo mismo) ante casos de violación a mujeres que señalaban cómo ellas habían provocado con su vestimenta. Piercings, adornos y pulseras varias completan el atuendo. Al retirar el desayuno (una infusión con un sándwich o factura) salen al patio descubierto. Allí se agrupan en pequeños círculos, que generalmente reúnen a jóvenes de estilos similares. Alguno se pone a conversar con un amigo a través del alambrado que separa a la escuela del afuera indómito, como pareciera ser representado el barrio por las autoridades. El mismo patio donde la semana anterior se realizó el acto del 25 de mayo del cual no pudieron retirarse hasta que no cantaron el himno nacional en voz alta y correctamente. En lugar de avocarse a la letra de la canción patria, cual susurro cantaban “legalícenla”. La directora nos comentó al finalizar el acto “no me importa que sean bolivianos, tienen que aprenderse el himno”.

“También es invierno en otra zona de la ciudad, pero el sol que se cuele entre los resquicios de la tupida arboleda brinda calor a los cuerpos. Suena el timbre del primer recreo y grupos de jóvenes se desplazan por distintos espacios del colegio. Varios alumnos de los años superiores conversan en la puerta de entrada al mismo, donde flamea una pancarta que recuerda un nuevo aniversario de la guerra de Malvinas. Algunos fuman, otros pasean con sus mp3’s. Al igual que en otras escuelas visten los estilos más diversos. Los hay más hippies o más rockeros. Entre algún chico o chica vestido/a de negro también hay ropas más formales. Es una escuela donde no parece haber controles sobre las formas de vestir de los alumnos, y si bien todos se comportan como si supiesen que hay determinadas reglas que cumplir, las mismas no se encuentran escritas en ningún lado. Una placa en la entrada de un edificio más nuevo, cerca del mismo patio donde están las redes de voley y los arcos de fútbol, recuerda el listado de estudiantes del colegio que combatió en Malvinas. No muy lejos de allí se encuentran las destartaladas paredes del “cuartucho” del Centro de Estudiantes, abandonado a la desidia entre restos de basura, algún afiche político y colillas de cigarrillo. En algunas aulas de los diferentes pisos con los que cuenta el señorial establecimiento otras placas, de bronce en este caso, recuerdan los espacios donde estudiaron alumnos del colegio que se

encuentran desaparecidos desde la última dictadura. A quienes disfrutaban la agradable mañana en la puerta del colegio no se los obligó a ir a acto alguno por el 25 de mayo. Si bien hubo una conmemoración alegórica, la misma sucedió por la tarde, en el salón de actos y con la presencia de algunos alumnos de los primeros años. Durante su realización se alternaron en la palabra una profesora, encargada de dirigir el acto mientras trataba de evitar que los estudiantes aplaudieran antes de tiempo, un profesor que se ocupó del discurso principal y el director, quien cerró el acto. A los pocos minutos de iniciado el mismo, algunos preceptores retiraron a varios alumnos que tenían examen. Ese grupo no llegó a observar a unos compañeros que bailaban el “gato” mientras la gran mayoría de los jóvenes decía “miau”, tapando con sus voces la del director, quien a su vez prometía explicar de qué clase de baile se trataba cuando finalizara la representación. Los discursos del profesor y del director, si bien contaron con breves referencias a los episodios de mayo, combinaron las más diversas informaciones: citas a Borges y Blanchot, referencias a las discusiones en el Congreso de la Nación de la remoción de uno de sus diputados procesado por aplicar torturas durante la dictadura y al debate de la Ley de Educación, a la Revolución Francesa, al “esfuerzo del enorme colegio”, a los desaparecidos e, incluso, unas palabras finales del director anunciando que “se viene el Mundial, nosotros vamos a ver el Mundial” coronadas por resonantes aplausos de los jóvenes. A pocas cuadras de allí, en la Escuela L sonaba como cierre del acto una canción popular que combina la nostalgia por “lo triste que está la Argentina” con la esperanza de que “vamos a salir adelante”. Minutos antes, docentes, directivos, alumnos de todos los niveles, y un número considerable de padres de los estudiantes, se habían reunido para presenciar el acto conmemorativo del 9 de julio. Durante el mismo, se alternaron en el uso de la palabra una maestra del nivel primario y una docente del Polimodal, la primera preguntaba sobre qué acontecimientos se conmemoraban mientras la segunda aportaba algunos datos. Luego cantó el coro de la institución, unos alumnos bailaron el pericón y, finalmente, la maestra retomó la palabra para invocar al “esfuerzo”, la “libertad”, a que “cada uno haga bien lo que debe hacer, su propio trabajo” y para asegurar, dirigiéndose metafóricamente a la “Argentina” que “el colegio no se da por vencido y sigue trabajando desde las aulas con la esperanza de un futuro. Pero también desde el presente”. Al

finalizar el acto, los alumnos del último año del Polimodal ofrecían tortas que vendían para recaudar plata para su viaje de egresados. Durante su realización apenas sobrevoló la evocación del acontecimiento que se festejaba. Parecía tratarse más bien de una oportunidad para producir un encuentro de la comunidad educativa, para construir una escenificación que permitiese que los padres tomaran fotos y filmaran a sus hijos”.

Observemos qué cariz toma el acto escolar en el primer apunte de campo, el que desarrolla el caso de la Escuela M. En esta institución la preocupación de docentes y directivos en que los jóvenes respeten a los símbolos patrios reactualiza las tensiones entre homogeneidad y diversidad. El acto se convierte en el escenario donde distribuir identidades, proceso que repercute de manera diferente si se trata de jóvenes de los sectores populares o aquellos que forman parte de las clases medias y altas.

Tal como ha sido ampliamente señalado por la investigación social –y ya incorporado como parte del sentido común- el mito de la nación argentina incluyente se construyó a partir de la confianza en el país como tierra de oportunidades para los inmigrantes y sus hijos, espacio donde las diferentes culturas y etnias se mezclaban, dando origen a la nación argentina. En este relato, la escuela ocupaba un lugar principal ya que era ella, a partir de la sanción de la Ley 1.420 en 1884, la que se constituía como el espacio donde convivían personas de distintos orígenes y en el que adquirirían una identidad como ciudadanos argentinos.

Por su parte, Beatriz Sarlo (1998) destaca que la escuela de comienzos de siglo, en la que comienzan a instalarse los actos como rituales, se trataba de una institución que brindaba la posibilidad de lograr mejores condiciones de existencia. La escuela surgía como *promesa*. En la Escuela M la promesa se evapora mientras se mantiene la imposición de identidades. En esta institución, el acto funciona como el espacio donde se organizan las operaciones de diferenciación, útiles para delimitar entre los ciudadanos “argentinos” y los señalados como “extranjeros”. Efectivamente, el acto escolar funciona como el escenario que determina los márgenes de inclusión y de exclusión, y como tal, sirve para legitimar la igualdad de unos y la desigualdad de otros, en base a sus *diferencias culturales*. La escuela, en su pretensión de producir una

identidad homogénea, define al *otro* a partir del juego de las diferencias, construyendo una frontera (Eliezer, 2006).

En esta escuela, las *fronteras* entre alumnos son construidas a partir de los elementos más nimios. Si bien en el Reglamento de Convivencia es considerada una *falta muy grave* la falta de respeto a los símbolos patrios, los jóvenes no son sancionados mediante la apelación a este mecanismo sino que el disciplinamiento adquiere un cariz informal. Los alumnos que no cantan el himno son separados de la fila, se repite la canción patria hasta que todos la entonen, el acto no concluye hasta que la directora no se muestra satisfecha con el comportamiento de los estudiantes¹²⁴.

El objetivo es producir vergüenza en ellos/as o sancionarlos de acuerdo a normas no escritas y reglas informales ante cualquier mínima actitud considerada por los directivos como irrespetuosa. De esta forma, la vergüenza recobra importancia en momentos en que transitamos de la implementación del castigo físico a mecanismos mucho más sutiles del control de la disciplina en las aulas, como la promoción de la elección libre y responsable (aunque vigilada) y la autorregulación de los sujetos que han implicado formas mucho más poderosas de gobernar -vigilar y controlar- a los estudiantes (Mc William, 1999).

El extranjero surge en la Escuela M como esa figura lejana y próxima a la vez, que exige una situación de interacción al cobrar una forma social concreta en el entramado escolar (Simmel, 1993). Simmel destaca que la participación del extranjero puede ser pensada como la de un testigo imparcial y desinteresado, como confidente perfecto, e incluso como encarnación del individuo libre cuya percepción no está afectada por prejuicios ni intereses. Sin embargo, en la institución, obran importancia otros de los atributos señalados por el autor que se posan sobre esta figura; es más bien visto como la amenaza a la cohesión del grupo, como agente enemigo infiltrado y disolvente de la propia comunidad.

Estas percepciones son coincidentes con los datos de una encuesta realizada por el IIPE-Buenos Aires que muestra que alrededor de un 15% de los docentes argentinos

¹²⁴ Una de las alumnas entrevistadas reconoce que durante los actos: “Casi nadie canta... y nos hacen cantar otra vez. Pero igual nadie canta... así que es lo mismo”.

consultados señala abiertamente que discrimina a alguna nacionalidad o grupo étnico (Tenti Fanfani, 2005). Es decir, que incluso ante un instrumento de indagación ante el cual las personas pueden “controlar” el tipo de respuestas y proyectar una imagen de “corrección política” un porcentaje bastante significativo de docentes reconoce en sus prácticas cotidianas la discriminación a los alumnos provenientes o hijos de familias migrantes de países extranjeros¹²⁵.

No es posible interpretar estos datos sin situarlos en el contexto particular en el que las respuestas tienen lugar. Estas cuestiones remiten a la manera particular de pensar a la nación en la Argentina. La clave cultural funciona como el parámetro que determina los márgenes de inclusión y de exclusión, y como tales sirven para legitimar la igualdad de unos y la desigualdad de otros, en base a sus *diferencias culturales*. La escuela, tal como destaca Southwell (2006), funda y construye el discurso de la igualdad a partir del establecimiento de la desigualdad¹²⁶. La homogeneidad de pretensión igualadora se construye desde la negación y el pánico a la diversidad, por lo que las configuraciones culturales operan como cierre a la posibilidad de tornar visible lo diferente¹²⁷. De allí que los jóvenes suelen entremezclar las descalificaciones a otras nacionalidades con la discriminación por la situación socio-económica de la persona apelando por lo general a una construcción cultural que diferencia entre los argentinos, de origen europeo, “hijos de los barcos” y quienes no entran en el fenotipo idealizado.

En estos años, la mirada inquisidora sobre el otro extraño se posa sobre los protagonistas de las migraciones más recientes, en particular en aquellos provenientes de los países limítrofes. Su ingreso a las escuelas reactualiza las tensiones entre igualdad-desigualdad, inclusión-segregación, expresado en el par igualdad-diversidad. Tal como es posible observar a partir de la lectura de los registros de campo, la

¹²⁵ Los datos muestran que entre quienes reconocen que discriminan por estas cuestiones, el 9,2% la expresa hacia los bolivianos; un 5,3% a los chilenos; un 4,6% a asiáticos y el 4,3% a los paraguayos (Tenti Fanfani, 2005).

¹²⁶ Southwell muestra que la escuela jugó un rol determinante en la desarticulación de las culturas que portaban los inmigrantes con el objetivo de imponer un sentido de pertenencia a la nación considerado superior.

¹²⁷ Las percepciones de los jóvenes sobre la discriminación y las formas en que se escenifica la relación con los símbolos patrios contribuye a configurar un espacio escolar en el que “toda persona que no hable con acento porteño puede ser objeto de ridiculización” (Grimson, 2007:38). Alejandro Grimson analiza el modo en que las configuraciones culturales y sociales adquirieron un lenguaje fundamentalmente político en la formación de la nación argentina. Para ello recupera la idea de Segato que señala que fruto de la búsqueda de la homogeneidad “el judío se burló del tano, el tano del gallego, el gallego del judío, y todos ellos del “cabecita negra” o mestizo del indio” (Segato citada en Grimson, 2007).

presencia de estos colectivos tiende a producirse de manera más masiva en las escuelas a las que asisten jóvenes de sectores populares mientras que en las que concurren jóvenes de sectores medios y altos son otros los rostros de la migración, generalmente los provenientes de países asiáticos -que si bien son objeto de discriminación la misma se encuentra menos extendida o, quizás, es menos visible-. En todos los casos –a los que se suma en algunas escuelas también los jóvenes de tradición judía- el discurso de la igualdad y de la diversidad muestra que algunos son más iguales y pueden ser más diversos que otros, dando cuenta de lo que queda *afuera del crisol de razas* (Caggiano, 2005).

El acto escolar construye la diferencia con el extranjero, borrando o pretendiendo olvidar las similitudes. En su trabajo, Mariana Speroni (2009) nos recuerda un trabajo poco difundido del tantas veces citado Richard Sennett. En ese artículo publicado en Punto de Vista a mediados de los años noventa Sennett señala que los rituales se articulan con las políticas del nacionalismo para presentar una idea de nación pretendidamente invariable. Sostiene que los rituales, las creencias y las costumbres, creadores del ideal nacional, son exaltados como si estuvieran más allá del tiempo y como si fueran cohesivos: pertenecen a la propia tierra y a la unidad de los seres humanos con ‘sus’ raíces. Esta noción del ser nacional implica, al mismo tiempo, una forma de silencio. La referencia le es útil a la autora para abordar la idea de silencio -homologándola al olvido- como metáfora que acalla la reflexión sobre la política y la memoria y el problema de la verdad y la reconciliación. En nuestro caso, la pretensión de arraigar a los alumnos a la ficción nacional establece los criterios para ser admitido en la comunidad educativa que se conforma, siendo uno de los principales el olvido y el silencio de y sobre sus biografías.

Finalmente, ambos registros de campo permiten descubrir dos modos distintos de transmitir la idea de nación y de construir los límites que permiten la integración a la comunidad educativa. Su análisis muestra que son los sectores medio-bajos y bajos los que se ven “compelidos” al aprendizaje de las nociones de la nacionalidad, proceso que es visto como un modo de integración que no da cuenta de las exclusiones que se producen desde esta fachada igualitarista. Las escenas registradas en la Escuela M describen sin eufemismos la producción de la desigualdad escolar al señalar a los hijos de inmigrantes como aquellos *extraños* que deben desligarse de sus costumbres y pasar

desapercibidos si no quieren ser señalados como intrusos, ajenos a la comunidad construida. Por su parte, las clases medias y altas –que estudian en instituciones como las Escuela N y L- disfrutaban de cierta flexibilidad en la regulación de este tipo de escenarios escolares, quizás por la pretensión de subrayar el carácter cosmopolita de la enseñanza que se busca transmitir.

3. Conclusiones: nuevos modos de producir el vínculo con el Estado

En un trabajo recientemente editado, Butler y Spivak (2008) retoman varias de las ideas desarrolladas por Arendt para repensar qué contiene el Estado en tiempos de migraciones que vuelven sus fronteras más fluidas. Las autoras destacan que a la vez que las minorías nacionales están bajo el control del poder estatal se convierten efectivamente en apátridas: son recibidos por sus nuevos territorios, pero lo son precisamente con la condición que no pertenencia al conjunto de las obligaciones y prerrogativas jurídicas estipuladas por la ciudadanía, o “en todo caso, solamente diferencial y selectivamente” (Butler y Spivak, 2008:6). Para las autoras la idea de Arendt de que debemos goberarnos en común con aquellos con quienes no compartimos ningún sentido de pertenencia y la negativa a establecer la familiaridad cultural como la base de una gobernabilidad compartida es claramente una lección que aprender de sus críticas al nacionalismo.

En este capítulo propuse un análisis de los actos escolares como una forma de explorar en los nuevos modos en que las instituciones educativas producen un sentimiento de comunidad en los jóvenes que asisten a ellas. Estas instancias se convierten, más allá de los cambios en sus formas y contenidos, en espacios donde se transmite un modo de comportamiento que se espera que los alumnos incorporen. De este modo, construyen distintos tipos de comunidad que se diferencian entre sí de acuerdo a los lugares asignados a jóvenes y a adultos así como por las nociones de autoridad, poder y ciudadanía existentes.

En el primer caso, la comunidad se construye a partir de un énfasis en el orden, en la educación corporal como aprendizaje para el trabajo. La escuela es autopercebida como distinta a otras –especialmente respecto de las de gestión estatal donde “*no hay orden*”- por brindar la confianza en el inicio de una trayectoria laboral como futuros trabajadores

dentro de la fábrica. Como contraparte, ciertos momentos de la vida escolar, como los actos escolares, el espacio áulico o el recreo funcionan como lugares que reafirman la disciplina y la distancia entre adultos y jóvenes y, de manera simultánea, permiten preparar el cuerpo para la rudeza del trabajo manual. En ellos se reafirma la jerarquía adulta a la vez que se escenifican los lugares asignados a las mujeres y los varones. Sin embargo, esto no impide la existencia de cierta empatía entre jóvenes y adultos en tanto futuros compañeros de trabajo en la fábrica.

En el segundo ejemplo que presenté encontramos algunas similitudes con el anterior, especialmente en cuanto a la insistencia en separar a varones y mujeres, haciéndolos formar en filas distintas. Sin embargo, son más las diferencias. El uso de ropas similares –compartido por ambos sexos– produce que los jóvenes se mimeticen, brindando la impresión de que las filas que conformaron se rozan. Sin necesidad de gritos ni retos los jóvenes asisten al “espectáculo” en que se transformó el acto escolar preparado por una docente y sus alumnos. Más que el respeto a los símbolos patrios que tanto preocupa a las autoridades ministeriales sobrevuela un respeto al par. Los docentes asisten al espectáculo con tanto interés como sus alumnos. Se produce allí un momento de comunión en la institución; risas, aplausos, algún grito, abrazos. El abrazo. La fotografía que mostré captó sin buscarlo el abrazo de dos jóvenes.

En ambos casos la bandera recobra importancia, aunque con significados diferentes. En un caso se la presenta como un símbolo inmaculado, reflejo de la grandeza del país que pareciera ser trasladable a la institución. En el otro, se la incorpora como elemento que contribuye a generar comunidad desde la pretensión de fomentar el encuentro entre diferentes. En este último caso se producen otros usos y reapropiaciones de los símbolos patrios¹²⁸. De este modo cobra una visibilidad similar a la que recientemente adquirió en distintos ámbitos: los recitales, los cacerolazos, actos políticos, las marchas, la escuela (Grimson, 2007).

¹²⁸ Nuevos usos y reapropiaciones quizás acentuados por el contexto posterior a la crisis del 2001 en el cual deja de tener un sentido peyorativo y pasó a ser emblema de unión ante la adversidad y la crisis.

La ambigüedad de este acto escolar puede dar lugar a la insistencia en su carácter sagrado, pero también a resignificaciones de la ritualidad patria. El director de la Escuela P lo expresa claramente:

“Yo creo que la cultura de la Argentina que ahora un poco Felipe Pigna en los libros de historia argentina plantea, un poco eso que siempre los símbolos patrios fueron mal usados por los autoritarios en la Argentina y eso alejaba a la gente (...) En la escuela todos los días hay ceremonias de la bandera, la ceremonia de la bandera que la vieron ustedes cuando entramos. Se utiliza para también dar parte generales a los chicos de, por ejemplo, se encontró, ayer pasó tal cosa, por favor no repitamos la situación o para felicitar delante de todos a algún chico. Hoy felicitamos a un profesor que arregló el aula de computación que se había quedado fuera de hora. (...) La formación de la bandera –más allá del acto solemne que representa– significa una forma de estar con la escuela reunida y de poder socializar algún tipo de información”
(Entrevista con Director, Escuela P).

Por lo general, los momentos de quiebre institucional y de conflicto propician que se instalen nuevos espacios de luchas y cuestionamientos que buscan reestructurar los sentidos del pasado y llevan a cuestionar la propia identidad. La proliferación de banderas argentinas y la nacionalización de algunos conflictos (por ejemplo, la presentación como cuestión ambiental del problema de las papeleras en Gualaguaychú), o la emergencia de retóricas y símbolos nacionales en el “rock chabón”, así como el éxito de los libros de divulgación masiva de la historia nacional, hablan de la vuelta hacia la nación para encontrar respuestas (y salidas) a la crisis (Semán, 2006). Este proceso repercute también en la escuela ya que los docentes –uno de los principales pilares sobre los que se sostiene el éxito de los libros mencionados - se apropian de las claves de la política contemporánea a través de una forma de presentación del conocimiento histórico que los interpela de manera directa (Semán, 2006). Mediante esta operación, y a pesar de los reproches y el descontento con el país ratifican su “<voluntad> de ser argentinos (...) reconocen potencias, virtudes y se implican en diversas formas de rescate y proyecto de nación” (Semán, 2006:87-88).

Las palabras del director de la Escuela P permiten señalar que el tipo de utilización del acto, la comunidad conformada, la imaginación de los docentes y directivos tanto como la predisposición de los jóvenes muestra que son posibles otros usos de la simbología asociada con la patria. La transformación de un acto en la oportunidad para presentar un

“*parte general*”, una información relativa a lo que ocurre en la escuela, como lugar para *censurar y felicitar* grafican la importancia otorgada a la posibilidad de *estar con la escuela reunida*, quizás uno de las tareas fundamentales de la institución escolar. Nos hablan, además, de la recuperación del lugar de la política en la escuela.

Por último, a través de la lectura de los registros de campo tomados en las otras escuelas, es posible observar que las pequeñas resistencias que los estilos juveniles solían expresar son aceptadas, toleradas e incluso podríamos decir fomentadas por las instituciones como muestra de *corrección política*. La escuela media parece privilegiar un discurso de la “diversidad” que favorece la emergencia de grupalidades estéticas a la vez que genera marcas diferenciales a su interior; en rigor unas categorizaciones predominan por sobre otras.

Es que, efectivamente, tal como intenté mostrar, durante los actos escolares se suceden una serie de operaciones de marca en ejes estructurales más clásicos como el género, la nacionalidad -como en este caso- y la clase, a la vez que la institución se mueve por una retórica que pretende la integración y una homogeneización igualitaria. Martín Criado (2005) destaca que uno de las dimensiones fundamentales de toda acción política es la simbólica, ya que a partir de esta construcción se estructura un campo de posibles, de protagonistas y antagonistas. Su trabajo permite enfatizar en el hecho que la doble operación de división/homogeneización resalta una forma de agrupar a los sujetos mientras excluye otras opciones posibles. En el caso de la Escuela M la separación entre *argentinos y extranjeros* organiza una manera de estructurar la comunidad. En ella la ciudadanía es emparentada con la nacionalidad, adoptando una concepción discriminadora que refuerza una jerarquía de ciudadanos considerados diferentes más allá de que compartan la vida en común. Ese sentido de pertenencia nacional que la escuela intenta generar lleva a que, para ser un arraigado sea necesario tener que renunciar o eclipsar otras identidades.

Las dificultades que enfrenta el Estado para sostener la construcción simbólica de la nación que adquiera sentido universal para sus miembros se manifiestan en estos instantes de la vida escolar –como muestra el caso de la Escuela V-. Las maneras de sortearlos, las más de las veces, apelan a fortalecer la identidad nacional con discursos remanidos y el disciplinamiento del cuerpo para ficcionalizar la homogeneidad. En otros

casos, la institución escolar sostiene cierta idea de igualdad, atravesada por temores varios que llevan a desarrollar estrategias más sutiles de disciplinamiento con énfasis en la construcción de lazos de protección y cuidado que anuden a jóvenes y adultos ante la incertidumbre y la ausencia de otros soportes brindados por el Estado. A pesar de lo que podría creerse, los actos escolares preservan su impronta como momentos de la experiencia escolar en los cuales se transmiten nuevos modos de aprendizaje, construcción y ejercicio de la ciudadanía, en tiempos de transformaciones en las formas en que los individuos se vinculan con la nación y el Estado.

CAPÍTULO IV

Reclamos, rupturas, graffitis y silencios: hacia una cartografía de las acciones políticas juveniles

1. La cartografía de las acciones políticas juveniles en la escuela secundaria

Gabriela, Nora y Cynthia no se conocen y probablemente nunca lo hagan. Sus trayectorias recorren itinerarios diferentes, que remiten a universos culturales distantes. Pese a ello, sus historias tienen varios puntos en común: cursan el mismo año de la escuela secundaria; sus gustos son similares; viven en localidades vecinas –La Plata y Ensenada-; e, incluso, son parecidas físicamente: estatura mediana, morochas, ojos vivaces. Las vidas de las dos últimas comparten otras similitudes: estudian en escuelas que se encuentran a pocas cuadras de distancia y la mayoría de sus compañeros/as provienen de los sectores medios y altos de la sociedad platense, de familias conformadas por profesionales, comerciantes o empleados públicos con alto nivel educativo. En contraste, los jóvenes que asisten a la escuela con Gabriela proceden de barrios vecinos, principalmente de familias de sectores medios y bajos, muchos de hogares donde las mujeres ocupan el rol de jefas del mismo -desempeñándose como empleadas domésticas o dependientas en pequeños comercios-; actividades que un alto porcentaje de ellas combina con el cobro de algún tipo de plan social. Para varios de los padres, madres, hermanos/as, parientes cercanos, vecinos y amigos de sus compañeros el desempleo es una experiencia cercana, conocida, temida.

El objetivo de este capítulo es, a partir del recorrido por diferentes hechos –con diferente nivel de incidencia- protagonizados por los jóvenes, realizar una cartografía de las acciones políticas juveniles en la escuela secundaria. ¿Qué tipo de acciones realizan? ¿Cuáles son los espacios por los que circulan? ¿Qué temas motivan el reclamo? ¿Cuál es el repertorio de acciones utilizado? ¿Cuál es el “nosotros” que conforman y a quiénes se oponen? ¿Qué cuestiones comparten y cuáles los diferencian?

En las páginas que siguen, y luego de presentar una breve discusión sobre los trabajos que analizaron la relación entre juventud y política, intento reconstruir la cartografía¹²⁹

¹²⁹ El mapa como recurso para ubicarse dista de ser novedoso. Prácticamente todas las civilizaciones utilizaron la técnica de la cartografía para trazar mapas o cartas con el objetivo de establecer distancias,

de formas participativas protagonizadas por los jóvenes en sus escuelas. A lo largo de los apartados que componen este capítulo, presento diversas situaciones en las que los jóvenes se involucraron en reclamos o intentos de organización en sus instituciones. Los primeros apartados dedican más tiempo a conocer las historias de Gabriela, Nora y Cynthia, tres jóvenes que tienen algún tipo de vínculo que se podría caracterizar como *participación política* o, al menos, de *involucramiento en acciones políticas*: Gabriela participa en una organización social presente en su barrio; Nora forma parte del Centro de Estudiantes de su escuela; y Cynthia se involucró en acciones y marchas en conmemoración del Holocausto. En un segundo momento, narro diversos sucesos ocurridos en tres escuelas de la jurisdicción, que pueden ser interpretados como intentos de los jóvenes de posicionarse como actores, apelando a distintos mecanismos, estrategias y modos de intervención. En una escuela ubicada en la periferia de la ciudad de La Plata los alumnos protagonizaron el corte de calle para protestar por las pruebas integradoras¹³⁰, pero también, como veremos más adelante, para expresar reclamos sobre cuestiones vinculadas a la organización de la institución. En los otros dos casos organizaron *reclamos por mediación*, es decir que los estudiantes apelaron al rol de algunas figuras adultas como intermediarias de sus demandas ante las autoridades.

Sin lugar a dudas, el modo en que las nuevas generaciones se vinculan con la política y lo político presenta similitudes con la forma en que otras cohortes etarias entiende la vida en común. Sin embargo, también es posible entrever en sus acciones rasgos particulares, propios del momento histórico que les toca transitar, cuyo análisis contribuye a desmenuzar las características de la cultura política juvenil. Efectivamente,

recorridos y localizaciones que les permitieran desplazarse de un lugar a otro. Mucho más acá en el tiempo –aunque resulta imposible establecer con precisión el momento histórico– la *búsqueda del tesoro* se convirtió en uno de los juegos preferidos de la infancia de millones de niños y niñas. El juego es simple, cada equipo debe encontrar las pistas que se encuentran escondidas en un espacio, que puede ser abierto o cerrado, guiándose a partir de una primera pista orientadora. Los miembros del cada equipo deben resolver el acertijo que se encuentra en este primer sobre y así sucesivamente hasta dar finalmente con el tesoro. No está del todo claro si el juego está inspirado en las leyendas sobre los piratas que navegaban los mares en búsqueda de tesoros pero sin duda la edición en 1883 de *La isla del Tesoro* de Robert Louis Stevenson contribuyó decididamente a su masividad. Stevenson, que jamás se había cruzado con un pirata, ideó el argumento a partir del dibujo de un mapa de una isla inventada por un hijastro, Lloyd Osbourne. Tanto los piratas como nosotros de niños precisamos conocer el terreno para lograr encontrar el tesoro. Es imprescindible poder interpretar las claves, señas, los símbolos reconocibles que nos guiarán hasta la meta.

¹³⁰ En diciembre de 2005 la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires decidió tomar una prueba a fin de año que integrara los conocimientos que los alumnos habían adquirido a lo largo del ciclo lectivo. La imposición de la prueba integradora recibió numerosas críticas de docentes y alumnos, quienes manifestaron su rechazo enviando cartas a las autoridades y realizando “sentadas” y “tomas de escuelas”.

las transformaciones sociales recientes produjeron innumerables mutaciones en los vínculos inter-clases e inter-generacionales, pero lo dicho lejos de provocar tan sólo “exclusión” contribuyó a diseñar nuevas prácticas ante un contexto de incremento de la desigualdad. Tienen lugar dos procesos que se presentan de manera solapada, por un lado la polarización social, característica de la sociedad argentina contemporánea, incrementó las distancias entre los distintos grupos y contribuyó a que miembros de una misma generación transitaran recorridos por espacios de sociabilidad sin relación entre sí. Por otro, las mutaciones en el modo de construcción de las identidades políticas. Mientras las generaciones anteriores eran interpeladas de manera transversal por algunas cuestiones macro-sociales de un modo tal que compartían un núcleo de convicciones que las anudaban (Cattaruzza, 1997), los jóvenes de esta época protagonizan una serie de transformaciones culturales que hacen hincapié en la demanda de respeto por la particularidad.

Los cambios provocados hacia fin del Siglo XX en la estructura de oportunidades provista por el mercado y el Estado repercutieron en diferentes sectores sociales, aunque quizá las transformaciones más trascendentes impactaron en los jóvenes. Tal como fue ampliamente señalado por la investigación social, en el contexto de la cultura del nuevo capitalismo, como lo denomina Sennett (2006), parece haber niveles más altos de ansiedad por el incremento de la velocidad, la valoración del cambio permanente y el nuevo lugar de la incertidumbre y el riesgo. Del mundo del Estado de Bienestar y del trabajo fordista, con más estabilidad y certezas, se pasó a otro caracterizado por vínculos lábiles, trabajos precarios o transitorios (Dussel, Brito y Nuñez, 2007). Es también la transición entre una socialización política que permitía a amplios contingentes percibir que formaban parte de un proyecto donde lo colectivo eclipsaba lo individual, y en el que se reconfiguraban las fronteras entre lo público y lo privado; en definitiva, asirse a certezas gracias a la existencia de un meta relato estructurante de la vida de las personas, a otro donde predomina una búsqueda más individualizada – incluso más intimista al relacionarse principalmente con grupos próximos- de los márgenes donde vincularse con la política y lo político.

Estos procesos nos obligan a incorporar nuevas dimensiones para comprender los fenómenos políticos y sociales contemporáneos. Una explicación plausible sobre los modos de participación política protagonizados por la juventud fue brindada por Beck

(1997) quien señaló que los jóvenes sostienen una negación de la política desde una postura altamente política. La participación adquiere similares características volátiles a otros ámbitos de su vida, lo que en muchos casos contrasta con la formalidad, la rigidez y la institucionalización de la esfera política. Esto permite pensar la política y lo político de manera amplia y no restringido a ciertos esquemas institucionales o acerca de cómo debería ser la participación. Implica también que es posible que en los jóvenes ejerzan formas de participación no coincidentes con las desarrolladas por los adultos o que incluso que no serían denominadas/catalogadas como *participación*.

Sin embargo, es preciso analizar los fenómenos en las coordenadas espaciales y temporales en que tienen lugar. En este aspecto la historia del concepto de juventud y los modos en que fue abordado por la tradición académica latinoamericana¹³¹ nos recuerdan la necesidad de prestar atención a las formas, situaciones y procesos que asumió en estos países, y a explicitar el modo en que el observador construye su objeto a fin de evitar la esencialización de lo joven (Reguillo, 2000). El concepto de juventud aislado del contexto político y social pierde todo interés y significado (Feixa, 1999; Valenzuela Arce, 2002).

¹³¹ En la vasta tradición sociológica latinoamericana la juventud ocupaba un lugar en la reflexión, pero las preguntas más que orientarse a comprender las características de este grupo y sus modos de vivir los fenómenos sociales se organizaron en torno a la posibilidad de “cambio social” que la emergencia del sujeto “joven” auguraba. Para el caso particular de la Argentina, un artículo que analiza las prácticas políticas juveniles entre fines de los sesenta y la actualidad destaca que en esos primeros años “en las obras académicas y los discursos públicos producidos durante este período (...) los jóvenes aparecen solapados detrás de otras filiaciones que se consideraban más importantes y explicativas como la clase social o la condición de estudiante (Bonvillani, Palermo, Vázquez y Vommaro, 2008:5). En los tiempos de la transición democrática, los trabajos que afrontaron el análisis de la cuestión juvenil –como el de Cecilia Braslavsky (1986) pionero en la reflexión sobre el tema- brinda un bosquejo de la situación de la juventud argentina describiendo su distribución territorial, nivel educativo, actividades, relación con el trabajo, la familia y la participación política. En este último apartado define explícitamente a la participación política como “todas las acciones directamente orientadas a influir sobre las tomas de decisión en los asuntos públicos o, más aún, a hacerse cargo de ellos total o parcialmente” (Braslavsky, 1986:110). En su estudio destaca que por esos años, aún latentes los ecos de la experiencia de las organizaciones político-militares de los setenta -a las cuales un número considerable de jóvenes se había sumado como modo principal de involucramiento político-, la participación política juvenil se desplazaba sobre trazas precisas: los partidos políticos, los centros de estudiantes, los sindicatos, las movilizaciones de la denominada “primavera democrática”. Salvo pocas excepciones, como la caracterización que hizo Pablo Vila (1985) del rock nacional como un movimiento social, fueron escasos los estudios que consideraron modos menos convencionales de interpretar la vida política del país. Los enfoques se modificaron con el cambio de década, mientras que en los tiempos de la transición democrática predominaban las miradas que daban cuenta de la importancia de la participación juvenil en organizaciones estudiantiles, partidos políticos y sindicatos los trabajos realizados hacia fines de los noventa se preguntaban más bien por el interés/desinterés de los jóvenes por la política (Sidicaro y Tenti Fanfani, 1998) o por el impacto que tenían las transformaciones sociales en el modo en que los jóvenes se vinculaban con la participación (Urresti, 2000; Balardini, 2000).

Tal como mencioné en otro apartado, el trabajo de Rossana Reguillo (2000), discute el modo en que nuestras sociedades conciben la democracia y la ciudadanía. La autora se muestra particularmente interesada en explorar en si efectivamente se configura un actor político a través de un conjunto de prácticas culturales cuyo sentido no se agota en una lógica de mercado sino que los jóvenes repolitizan la política desde fuera, sirviéndose para ello de los propios símbolos de la llamada sociedad de consumo.

Por su parte, otros estudios discuten no sólo la idea que señala el declive de la política en las prácticas culturales de los jóvenes sino también los discursos que enfatizan que las nuevas modalidades de participación se encuentran restringidas a grupos minoritarios, acotado a ciertas expresiones juveniles que llaman la atención por su espectacularidad y su exotismo (Aguilera, 2008). La investigación realizada por el autor en Chile muestra que las nuevas modalidades de agrupación y participación juvenil exceden a los diversos estilos juveniles para hallarse presentes en gran parte de las prácticas de la juventud (Aguilera, 2008).

Estas nuevas claves de lectura de la contemporaneidad juvenil impactaron notablemente en un conjunto de estudios que en la Argentina se interesaron en la exploración en las prácticas culturales juveniles, cuestión que adquirió un lugar preponderante en las investigaciones y que, en el caso particular de los trabajos que se abocan al análisis de la relación entre juventud y política, se caracterizan por la búsqueda de la “cosa política” en las y los jóvenes, o de lo juvenil en la política (Chaves y Nuñez, 2010)¹³².

¹³² En este trabajo aún inédito que escribimos con Mariana Chaves para el número especial de la Revista Young que saldrá en 2011 buscamos sistematizar la trayectoria de los estudios sobre juventud y política efectuados en Argentina desde 1983 y presentamos, esquemáticamente, tres tendencias de las que quisiera mencionar aquí las dos principales. La primera abarca estudios que dan cuenta de lo político en vínculo con organizaciones y con el Estado. Predominan los estudios cualitativos que mencionan el vínculo negativo con el estado y la creación de prácticas políticas que intentan desmarcarse de la política (Elizalde, 2003, 2005; Chaves, 2005a), las acciones que abjuran de la tradición militante privilegiada por las generaciones anteriores, pero que de un modo simultáneo producen nuevas sensibilidades políticas a partir de sus experiencias cotidianas (Bonaldi, 2006; Bonvillani, 2009, Elizalde, 2003; Nuñez, 2003). También forman parte de esta clave de análisis los trabajos que analizan las representaciones y prácticas juveniles acerca de, y en, espacios institucionales estatales (Mayer 2007; Kriger, 2007) u organizaciones ancladas en la condición estudiantil (Nuñez, 2008; Castro, 2007; Aringoli y Cerros Jaramillo, 2009). También hallamos trabajos que se ocuparon de indagar en el los movimientos sociales (Blanco, 2004; Gingold, 1996, Smulovitz, 2008). En cuanto al análisis específico en torno a los grupos piqueteros cabe mencionar a Svampa y Pereyra (2003), Quirós (2006) y Vommaro (2007). Una segunda tendencia está compuesta por los estudios centrados en la búsqueda de la politicidad en las prácticas juveniles: la dimensión política de las prácticas que no suelen nominarse como políticas -muchas veces ni siquiera por los mismos jóvenes que las realizan-, por las formas que adquiere la participación y la constitución de la subjetividad política en los jóvenes donde encontramos estudios que exploran en la producción en prácticas juveniles estético-musicales como el rock (Vila, 1985; Seman y Vila, 1999), la forma de

2. Jóvenes mujeres “participando”: traspasando los límites

2.1 La ruptura intra-escolar como modo de tornarse visible fuera de la escuela

Gabriela estudia en la Escuela P, institución que, tal como comenté en otros capítulos, fue inaugurada a comienzos de la década del noventa para permitir que quienes finalizaban la EGB en la localidad donde se encuentra contaran con una institución educativa cercana y evitar así tener que trasladarse hasta el centro de Ensenada, Berisso o a La Plata. El año en el que realizamos el trabajo de campo algunos docentes y parte del personal directivos de la escuela buscaron promover la organización de los alumnos en el Centro de Estudiantes. Gabriela y uno de sus mejores amigos, Roberto, fueron convocados por los docentes, quienes intentaron convencerlos para que conformaran dicho espacio. Ambos contaban, en la consideración de sus profesores, con varias cualidades: se movían libremente por la escuela, eran reconocidos por los adultos, tenían contacto con los alumnos de los distintos cursos y, fundamentalmente, mostraban inquietudes políticas. El pedido recibió la rotunda negativa de su parte. A modo de justificación, Gabriela apeló en su discurso al mismo tipo de argumentos que esgrimen los adultos para referirse a los jóvenes:

“No me interesaba, así que dije que no porque no hay apoyo de los compañeros, algunos dicen “bueno”, pero después no vienen” (Entrevista Alumna, Escuela P)

Por su parte, a modo de excusa por su actitud, Roberto narró el intento de organizar una sentada como modo de oponerse a que les tomaran la prueba integradora; propósito que fracasó ante el escaso apoyo de sus compañeros.

“Hablé con los chicos de mi división, armamos una sentada de la cual participó toda la escuela, pero participaron con la postura de que no iba a entrar nadie a la escuela. Íbamos a hacer una sentada a cumplir horario, entonces la mayoría se quedó afuera como diciendo <que los boludos se queden adentro, que cumplan horario y nosotros venimos hasta acá, no entramos y nos vamos para así faltar a la escuela>. La sentada duró un solo día. Tuve el apoyo de unos pocos nada más. Acá no se puede organizar algo porque nadie te apoya, no se dan cuenta de que los perjudicados son ellos. Por eso es que no hago más nada. Me habían ofrecido para hacer el centro de estudiantes pero no lo voy a hacer. Si no tengo el apoyo de nadie y para

utilización del espacio público (Saravi, 2004; Chaves, 2005b), el fútbol (Alabarces, 1996, 2000; Garriga Zucal, 2007), los grupos circenses (Infantino, 2005), los recitales (Citro, 2000), los cyber (Remondino, 2005) o los estilos culturales (Chaves, 2005b).

algunos soy un pichón de Che Guevara o un rebelde sin causa allá ellos, como dice el Indio Solari <que cada cual se cuide su culo>”. (Entrevista Alumno, Escuela P)

El relato de Roberto muestra que muchos jóvenes hacen suyos los supuestos acerca de la apatía juvenil y reproducen la mirada adulta sobre la juventud. El discurso juvenil se configura desde un lugar que evita confrontar con lo que sostienen los adultos. Pareciéramos encontrarnos ante una generación que tiene una mala imagen de sí misma, y que –como tendencia general- juzga de manera más severa los comportamientos de otros jóvenes que los propios¹³³. Sin embargo, sus palabras habilitan también otra lectura. A través de ellas, Roberto delinea el conjunto de referencias musicales y políticas que sustentan su visión del mundo y que, simultáneamente, son los signos estigmatizantes que porta. Así como es posible sostener que quienes formaron parte del modelo paradigmático de “participación juvenil” –las juventudes políticas de fines de los años sesenta y comienzos de los setenta- aprendieron el significado de “hacer política” en un contexto de interacción en el cual existía en la sociedad argentina la presencia de un conjunto de argumentos ideológico-políticos, utilizados por diferentes actores, que conformaban un estilo de hacer política y un conjunto de ideas que justificaban el uso de la violencia política desde donde construir sus identidades políticas, en la actualidad los jóvenes apelan a un conjunto de referencias que expanden de politicidad otros elementos, como por ejemplo a íconos del mercado de consumo musical o series de televisión, como veremos en otro apartado. Quizás el rechazo de Roberto a organizar el centro de Estudiantes se deba a la intención de preservar algunos de los marcadores que sus compañeros le asignan al tiempo que pretende ocultar otros, para lo cual recurre a la descalificación de las conductas juveniles de un modo similar al que lo hacen algunos adultos.

Pero volvamos a la historia de Gabriela. Se caracteriza por su interés en organizar actividades, moverse; en palabras de sus docentes “*es inquieta*”. Además, es una activista de las organizaciones locales de la zona. Su relación con la organización social de la que participa tiene un componente azaroso y otro vinculado a su biografía: hace unos tres años acompañó a su hermana a una de las actividades; desde entonces cada

¹³³ Los datos que se desprenden de la Encuesta a Jóvenes realizada por la Fundación Ebert en ocho municipios del país muestran que más del 60% de los encuestados se muestra de acuerdo con las afirmaciones “Los jóvenes no son responsables” y “Los jóvenes son agresivos” (Balardini, Tobeña y Nuñez, 2007).

vez que tiene tiempo, quiere decir, no está en la escuela, tocando la guitarra, con sus amigos o haciendo alguna changa familiar para ganarse unos pesos- se suma a las marchas o difunde las acciones del grupo.

En la entrevista que mantuvimos, Gabriela se mostró particularmente interesada cuando le señalé unas fotografías. Cabe recordar que las entrevistas con los alumnos finalizaban cuando se les mostraban dos fotos que habíamos seleccionado para indagar en sus sensaciones ante fotografías que reflejaran a otros jóvenes¹³⁴. Si bien no prestó demasiada atención a la primera foto –que mostraba a varios jóvenes golpeando a otro contra una pared- se detuvo a reflexionar ante la segunda imagen¹³⁵:

“Pueden estar pidiendo, por ejemplo becas, que se yo, se me ocurre eh...polideportivo...los piqueteros, los chicos del (Nombre de una organización estudiantil) Si no salimos todos a la calle no nos dan bolilla, para mí es la mejor solución, que la gente salga a la calle. Yo fui a marchas por el día del trabajador a Buenos Aires, por las cosas de los chicos, por la escuela, y también por lo del Ceamse”. (Entrevista Alumna, Escuela P)

En Punta Lara, la localidad donde se encuentra la escuela a la que asiste Gabriela, tiene su sede uno de los tres rellenos sanitarios de los que dispone el CEAMSE. El deterioro de las condiciones ambientales producido por la continua deposición de residuos generó una importante movilización de los vecinos, que contaron con el apoyo de organizaciones de las localidades cercanas. El caso reúne varios de los elementos que Smulovitz (2008) utiliza para caracterizar a las organizaciones de la sociedad civil que reclaman derechos, esto es, la combinación de la utilización de estrategias legales junto a otras movilizaciones más las mediáticas para reclamar derechos. Como parte del repertorio de acciones de reclamo se realizaron varias movilizaciones hasta el lugar pero también se recurrió a la vía judicial, logrando en el 2006 dos fallos judiciales mediante los cuales el CEAMSE y el gobierno provincial se comprometieron al cierre del predio

¹³⁴ Las fotos utilizadas fueron las mismas en las cuatro jurisdicciones que formaban parte de la Investigación PAV antes citada, ya que esto permitía comparar las reacciones en diferentes contextos antes imágenes similares, conocer tanto las opiniones acerca de las representaciones más extendidas sobre la juventud como sus posicionamientos ante hechos tan diferentes como una pelea entre jóvenes y una movilización protagonizada por grupos juveniles. En ninguna de las imágenes era posible identificar donde transcurrían los acontecimientos. Las mismas pueden apreciarse en el Anexo como Foto 1 y Foto 2.

¹³⁵ La gran mayoría de los jóvenes entrevistados identificó el espacio como una escuela. La fotografía fue extraída de una nota sobre la violencia juvenil del diario Rio Negro. Ver Anexo.

de Punta Lara para el mes de diciembre de 2007. La fecha fue luego postergada para julio de 2008, pero aún no existe certeza acerca de cuándo ocurrirá¹³⁶.

No resulta sorprendente que Gabriela “vea” en la imagen una marcha contra el CEAMSE. Además de tratarse de una problemática local que motivó numerosos reclamos y movilizaciones la empresa está íntimamente relacionada con su biografía. Uno de sus hermanos, luego de estar tres años preso, consiguió trabajo allí¹³⁷. Sin embargo, éste sería un detalle menor, importante para conocer más sobre su familia pero insignificante para comprender las razones de su participación política. Lo interesante del caso era que Gabriela fue una de las pocas personas entrevistadas que parecía proyectarse en la imagen, imaginarse en la protesta, probablemente encabezando el reclamo. Su reacción ante la fotografía otorga otra perspectiva de análisis, permitiendo situar en planos diferentes, pero análogos, su resistencia a impulsar un Centro de Estudiantes en la escuela y su activismo en las organizaciones sociales.

Elizabeth Jelin y Pablo Vila (1987) titularon el libro donde publicaron una de sus investigaciones en barrios populares del Gran Buenos Aires en la que utilizaron fotografías *Podría ser yo*, precisamente por el proceso de identificación que tenía lugar entre los habitantes del barrio al observar las imágenes que habían sido tomadas. Los autores destacaron que frente a las fotos los vecinos privilegiaban aquellas más *lindas*, no les gustaban las imágenes donde su barrio parecía una villa ni aquellas que retrataban a jóvenes tomando algo –presumiblemente alcohol- en un bar. Ante cada imagen que rescataba alguna cuestión del barrio que valoraban señalaban “podría ser yo”.

Gabriela no dijo en su relato *podría ser yo* pero al aludir a que la foto refleja un reclamo “*por las becas, el trabajo, cosas para la escuela o el Ceamse*” refiere al abanico de situaciones que la motivaron a participar en una organización social. Es posible afirmar que lo que anuda la diversidad de demandas son las propias experiencias y necesidades del contexto de su escuela y de su barrio: la falta de trabajo y de espacios públicos

¹³⁶ Esta situación a pesar de que como precisan páginas web impulsadas por algunos activistas locales “el Gobernador Scioli, en costosos spots publicitarios anuncia la clausura del basural Ensenada”: www.marceloelias.com.

¹³⁷ En su relato Gabriela nos contó que habló con su hermano acerca de su presencia en la marcha: “*Yo le dije que iba, si nos está contaminando todo Punta Lara. Yo le dije: <yo vivo acá negro, disculpame, pero así como ellos se llenan los bolsillos, la gente se está muriendo acá. Tarde o temprano se van a sufrir las consecuencias del CEAMSE, y ninguno respeta nada>*”.

gestionados por el Estado, las condiciones de la institución escolar, la contaminación ambiental. Sobre este trazado transita su cotidianeidad. La cartografía de inseguridades jerarquiza los problemas que le parecen justos para reclamar.

A su vez, la necesidad de tornar visible una existencia atravesada por inseguridades es lo que legitima la acción directa, el corte de calle, la sensación de que “*si no salimos a la calle no nos dan bolilla*”. La conformación en la escuela de un espacio institucional, reglado por las normativas provinciales, para peor promovido por los docentes y directivos de su escuela no aparece como una oportunidad para ejercer la voz sino más bien como una muestra de lealtad hacia quienes comparte el espacio escolar¹³⁸ y como tal emerge como la antítesis de la visibilidad que le otorga la participación en una organización social¹³⁹.

Para Gabriela tornarse visible implica una ruptura, en tanto posibilidad de traspasar los límites que organizan el espacio público. Alzar la voz precisa de un quiebre, que no es discordia ni disolución con los representantes más cercanos del Estado –docentes, directivos, auxiliares de su escuela-, pero que tampoco es una aceptación pasiva. La figura que hace posible su visibilidad pública no es la participación en el espacio *Centro de Estudiantes* sino su lugar como activista política barrial. Al igual que lo plantea Lucía Litichever (2008) en relación a los reglamentos de Convivencia, cabe en estos casos preguntarse cuán genuina es la necesidad de la escuela y de los jóvenes que a ella asisten de contar con un Centro o si más bien se trata de una respuesta a la moda más extendida, al cumplimiento de las normativas provinciales o a la pretensión de los adultos de impulsar formas de participación que por conocidas son también más previsibles.

A fin de constituirse como sujeto en el espacio público Gabriela precisa de eludir al menos tres desigualdades presentes en su cuerpo –de clase, género y generacional-. Si

¹³⁸ La distinción entre los conceptos de salida, voz y lealtad, que utilizo en diferentes pasajes de este capítulo, fue propuesta por Albert Hirschman (1976) en su clásico trabajo *Salida, voz y lealtad*. En un trabajo reciente, Rosanvallon (2008) retoma esta última categoría para analizar algunos fenómenos de la política contemporánea y la traduce como indiferencia aprobadora, concepto que podría aplicarse al caso que narro.

¹³⁹ En el 2005 la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires sancionó la resolución N° 4900/05 que aprueba el modelo de estatuto para los Centros de Estudiantes en toda la provincia, pero fue en 2008 cuando se promovió activamente la conformación de este tipo de instancias en todas las escuelas de la jurisdicción.

pretende posicionarse desde otro lugar y alzar la voz, es menester rechazar la propuesta bienintencionada de sus docentes para continuar siendo reconocida como “la piquetera”¹⁴⁰, término que si por un lado es usado por algunos de sus compañeros como una marca estigmatizante, por otro le permite situarse de igual a igual en la arena pública con una docente, como cuando se encontró con la profesora de una materia en una marcha contra el CEAMSE¹⁴¹.

En su trabajo *La identidad en democracia* Amy Gutmann (2008) analiza a los grupos identitarios como asociaciones políticamente significativas de personas que se identifican o son identificados por otros con uno o más marcadores sociales¹⁴². Los marcadores sociales conllevan expectativas sociales acerca de las personas de un grupo en particular, cómo se espera que piensen, que actúen o hasta qué apariencia se espera que tengan. En su trabajo, plantea que si bien los individuos crean identidades colectivas, que cambian con el tiempo y están sujetas a interpretaciones¹⁴³ resulta muy difícil para los individuos que son identificados con ellas cambiarlas, incluso si la identificación no es de su agrado. En el caso de Gabriela que sus compañeros y docentes la tilden de “piquetera” implica la percepción de que es “quilombero” y simultáneamente le otorga atributos positivos: se moviliza, reclama. Si se hubiese dedicado a organizar el Centro de Estudiantes hubiera perdido el mote de *piquetera*, además de satisfacer una necesidad de los docentes y no personal. Su oportunidad para constituirse como sujeto político precisa de la protesta intra-escolar para transformar un

¹⁴⁰ Los piquetes como forma de protesta surgieron en la Argentina durante la década del noventa y entre su repertorio de acciones privilegian los cortes de ruta y de calles. Por esos años se conformaron una serie de movimientos (auto) denominados piqueteros de características heterogéneas pero que como rasgo común utilizan similar forma de acción. Sus integrantes son denominados, y en algunos casos buscan identificarse, como piqueteros/as.

¹⁴¹ Para Gabriela participar de instancias como una marcha contra el CEAMSE (empresa encargada de la administración de los residuos que cuenta con una planta depuradora en Ensenada) así como involucrarse en otras actividades en las que quizá se encuentre con algún docente de su escuela la posiciona en un plano de mayor reciprocidad al compartir la misma demanda, rompiendo la jerarquía docente-alumno que organiza el espacio intraescolar.

¹⁴² Los diferencia de los grupos nominales, que atribuyen a los individuos en la cultura popular una serie de estereotipos que pueden degradarlos o elevarlos.

¹⁴³ En la percepción de una persona sobre los grupos con que se identifica se yuxtaponen diversas definiciones. Tal como lo destaca Gutmann, la interpretación que ella hace de su feminismo no determina qué significa el feminismo para la mayoría de las personas, pero aún así se puede interpretar qué significa para ella de una manera comprensible para los demás, es decir que su identidad como feminista no está completamente determinada por la interpretación social dominante pero sí está influida por esa interpretación aunque sólo fuera porque la obliga a discutir públicamente si se quiere diferenciar de la interpretación dominante.

marcador social que en el espacio extra-escolar es negativo en otro que sea considerado como positivo.

La historia de Gabriela muestra que la presencia en las escuelas de instancias de participación política no facilitan o promuevan *per se* el involucramiento político de los jóvenes. Implica también que muchas veces el rechazo o la falta de interés que muchos de ellos expresan hacia estos espacios representa una cuestión bastante diferente a una supuesta desafección política. En casos como el suyo es más bien la condición para la acción, para su constitución como sujeto político en la arena pública. Su participación política emerge como consecuencia de una doble ruptura que no todos están en condiciones de producir: la ruptura intra-escolar –no hacer lo que los profesores le piden- y la postura disruptiva en el espacio público -el corte de calle- el quiebre de la barrera que implícitamente establece que una mujer no puede estar en la arena pública, situación que persiste a pesar de los avances en la igualdad de género ocurrida durante los últimos años.

2.2 Participar en el Centro de Estudiantes: entre el azar y la identificación familiar

Nora concurre a la Escuela N, ubicada dentro del casco fundacional de la ciudad de La Plata. Se trata de una institución que cuenta con una importante tradición de participación política de sus alumnos. Por sus aulas pasaron no sólo figuras rutilantes de las ciencias y las artes sino que sus estudiantes estuvieron involucrados en los episodios más trascendentes de la historia política del país, aspecto que es revalorizado por quienes hoy asisten a ella y motivo de orgullo para la comunidad educativa. Muchas aulas cuentan con placas con los nombres de los alumnos que cursaron en el establecimiento y que se encuentran desaparecidos, en otro espacio se halla el listado de los estudiantes que combatió en la Guerra de Malvinas -cada aniversario que se cumple del inicio y final de la misma, una tela es colocada en uno de los costados de la fachada. Recientemente, los emprendedores de la memoria (Jelín, 2002) de la institución inauguraron el Jardín de la Memoria en la entrada del establecimiento, detrás de una reja¹⁴⁴.

¹⁴⁴ El término “emprendedores de la memoria” fue sugerido por Elizabeth Jelin (2002) para hacer referencia a los distintos actores que rivalizan entre sí por sus versiones sobre la historia reciente. De

Nuestra entrevistada cursa el cuarto año del nivel Secundario y participa en el Centro de Estudiantes desde hace dos años, cuando se acercó para acompañar a una amiga. En su relato recuerda lo azaroso de aquel primer involucramiento con la política:

“Te digo la verdad, había una marcha y podés faltar al colegio, ¿entendés? Con el tiempo entendí por qué estábamos haciendo lo que hacíamos y entendí que quería formar parte. Estábamos luchando por cosas que a mí también me interesaban...y bueno... era eso, empezar la marcha, conocer gente y hablar de esto, de lo otro”. (Entrevista Alumna, Escuela N)

Durante muchos años la pregunta sobre la identidad se organizaba primordialmente en torno a la indagación acerca de quién era uno. A partir de la identificación con determinadas ideas políticas, el lugar de nacimiento y de residencia, la clase, el sexo, el trabajo, el nivel de estudios alcanzado se construía una identidad que nos presentaba ante los demás. En la política, la construcción identitaria refería al vínculo con los partidos políticos, los centros de estudiantes o los sindicatos como expresiones de las distintas posturas presentes en una sociedad. Esto permitió a varias generaciones – quizá la juventud argentina de los setenta fue una de las mayores exponentes de esta tendencia- formar parte de un proyecto donde lo colectivo eclipsaba lo individual. El ser parte de una organización colectiva permitía sentirse seguro, acompañado por otros con ideales similares, contar con una respuesta para cada duda. En los últimos tiempos, las transformaciones en la forma de construcción de las identidades políticas también alcanza a la instancia Centro de Estudiantes, espacio que en la actualidad se halla más circunscripto al ámbito de la escuela mientras que en décadas pasadas contaba con un mayor nivel de incidencia en distintas esferas sociales.

A partir del relato de Nora es posible hipotetizar que para ella estar en el Centro de Estudiantes no implica tanto una participación política ideológicamente comprometida

acuerdo a la autora los *emprendedores de la memoria* promueven el debate en torno el pasado y la represión dictatorial, realizan un trabajo sobre y con la memoria, e intentan impulsar, apelando a diferentes estrategias distintos sentidos acerca del pasado dictatorial. Durante el acto de inauguración una de las autoridades del establecimiento manifestó que se trata de: “un espacio vivo dedicado a todos quienes fueron, son y serán parte del Colegio y en especial homenaje a sus 96 víctimas del terrorismo de Estado (...) Su inauguración cumple con el objetivo de contar con un espacio destinado al recuerdo de todos aquellos que alguna vez, transitaron por esta casa de estudios, para los que hoy, diariamente, la habitan y para los que, en el futuro, vivan su paso por este ámbito educativo como una experiencia sustantiva e inolvidable”, Diario El Día, 24/06/2008. No deja de ser irónico que la “memoria” quede encerrada tras las rejas.

sino un formar parte de un grupo de pertenencia¹⁴⁵. Es un espacio donde se despliega la sociabilidad juvenil y en el que se articula la política con otros aprendizajes y búsquedas identitarias como noviazgos, amigos, formas de vestir, estilos, lenguajes¹⁴⁶. La política pareciera transitar por *espacios flexibles*; el Centro puede tener para quienes participan en él varias funciones simultáneas y compatibles entre sí; de este modo funciona como un lugar donde jóvenes como Nora pueden desplegar la necesidad de expresión personal y el deseo de asociarse de manera cercana con el grupo de pares, aunque cada uno de ellos otorgue sentidos diferentes a su presencia en el mismo.

Sin embargo, la historia de Nora posee también otras características que remiten a la importancia de los lazos afectivos, proceso que desdibuja los límites entre lo privado y lo público. Su decisión de involucrarse políticamente es una imbricación de sensaciones, algunas racionales y otras motivadas por la emoción y el afecto; que se deben en parte a su preocupación por algunos problemas del país y de su escuela y en parte a su socialización familiar.

“Mi mamá es maestra para chicos con discapacidades, le gusta informarse, estar al tanto de todo, yo me crié con eso. Me di cuenta justamente que a muchas de las marchas mi mamá iba, o sea su gremio, estaba luchando. Estaba luchando por cosas que eran cercanas a mí y no para todos es cercano, si te lo pones a pensar porque es mi mamá, pero bueno, es la maestra de alguien. En este punto compartíamos ideas que yo no sabía...pensé...se puede hacer algo”
(Entrevista Alumna, Escuela N)

La historia de Nora, al igual que como vimos anteriormente la de Gabriela, demuestra la importancia del componente emocional de la política, aspecto que es primordial para el análisis de la tradición política argentina, en particular para el estudio de las organizaciones surgidas en el pasado reciente. Tal como lo destaca Elizabeth Jelín (1997), desde los inicios del movimiento de derechos humanos la presencia de mujeres imprimió a los reclamos una lógica del afecto más que una lógica política, ya que su

¹⁴⁵ Si bien en el Centro de Estudiantes hay jóvenes militantes de partidos políticos Nora cree que es necesario no mezclar tanto lo partidario con las necesidades de las escuelas así que *“los cago a pedos cuando se prenden a meter mucha política”*.

¹⁴⁶ La película italiana *Ahora o nunca* (1999) de Gabriele Muccino utiliza la toma de una escuela en protesta frente a los intentos de privatización de la educación como telón de fondo para reflejar una situación donde, más allá de la creencia en un núcleo compartido de ideas, transcurren las búsquedas personales de los protagonistas: los primeros amores, la marihuana, la música, los problemas con los padres se confunden con imágenes de documentales sobre el golpe de estado a Salvador Allende que los jóvenes miran sin comprender demasiado o entre besos robados en la oscuridad. La sociabilidad política juvenil se funda en la sumatoria de esas experiencias.

compromiso no provenía de convencimientos ideológicos explícitos o de estrategias en la lucha contra la dictadura.

Nora, al igual que Gabriela, también precisa establecer una ruptura; disyunción que ocurre al interior de la escuela, pero la confrontación es por cuestiones diferentes a las de la otra joven. Mientras en un caso la ruptura es la decisión de no crear el Centro de Estudiantes para preservar la posibilidad de situarse en el espacio público como *piquetera*, para Nora estar en dicho espacio es precisamente lo que organiza los antagonismos al definir un nuevo “nosotros” de pertenencia, que la confronta no sólo con los adultos sino con otros jóvenes, ya que muchos de sus compañeros de escuela también critican las acciones del Centro.

La militancia de Nora transcurre en una institución con gran peso de la tradición, en la que conviven las reacciones de cambio con los intentos de preservación de la historia del colegio, transmitida como repetición ritualizada, como reiteración de un síntoma antes que de un aprendizaje, lo que dificulta la elaboración y la ampliación de la mirada (Jelín, 2002). Su postura, y junto a la de ella la de quienes participan en el Centro de Estudiantes, implica una afrenta para quienes anhelan la transmisión de un mensaje en el que los jóvenes no cuestionen el discurso y el sentido que los mayores le otorgan a los hechos del pasado.

Por otra parte, su historia asoma como expresión de un síntoma de la ambigüedad con la que la política se inscribe en la experiencia escolar juvenil. La institución en la que estudia cuenta con una rica tradición de compromiso político de varias de sus generaciones de egresados/as -homenajeados de múltiples maneras- e incluso con una alta participación política de sus docentes¹⁴⁷. Sin embargo, y de manera simultánea, las autoridades sostienen implícitamente una negación de los modos de participación política de sus actuales estudiantes, fundada en el temor a los conflictos que pudieran producirse. Mientras en el discurso público la participación en política es valorada como característica de quienes transitan por esta institución, solapadamente tiene lugar una

¹⁴⁷ En la entrevista el director del establecimiento comentaba: “*Los docentes acá, todos, una gran cantidad de profesores tienen una militancia partidaria, o política, esa es una característica. Ninguno es neutro*”. Más allá de la distinción entre militancia partidaria y militancia política –que se presupone es no partidaria- que merecería un análisis más específico, sus palabras dan cuenta de la legitimidad de la política en las posturas de los docentes.

jerarquización de la misma, que la resitúa como ámbito privilegiado de actuación de las personas adultas.

El cuestionamiento por parte del mundo adulto del *perfil conflictivo* de quienes participan en el Centro de Estudiantes redonda en una desvalorización de la política que deslegitima sus funciones. Esta oposición no se manifiesta abiertamente sino que se organiza a partir de la construcción de un estereotipo negativo –compartido por algunos/as docentes, pero también por muchos de los compañeros y las compañeras de Nora- del perfil de alumno/a que participa en él. De acuerdo a estas miradas, el espacio del Centro de Estudiantes conjuga una serie de atributos negativos, en tanto es un destino de los “hippies”, “los zurdos” o “los mugrosos”. Por su parte, para quienes allí participan el Centro asume la forma de un espacio de identificación política, pero también de un lugar en el que los jóvenes que se acercan buscan identificarse con los estilos señalados –transformando un marcador social que para las personas adultas es negativo en otro positivo-. Para ellas y ellos la política se estructura a partir de la empatía con algunos/as considerados/as similares, reafirmando la pertenencia a un *nosotros*.

Esta operación, a la vez que reafirma la pertenencia a un nosotros, a un agrupamiento eminentemente juvenil y estudiantil, identificado no sólo por sus ideas políticas sino principalmente por las estéticas que lucen, construye una distancia con otras estéticas. Esta fuerza en la auto-adscripción podría engendrar dificultades para la construcción de un horizonte común de justicia que anude a los jóvenes en una generalidad más allá de sus singularidades. En sentido inverso, la *apatía* de muchos estudiantes ante el Centro de Estudiantes puede también leerse como parte de su inscripción en esta oposición al mismo como espacio de producción de estilos juveniles, frente a los cuales buscan diferenciarse¹⁴⁸.

¹⁴⁸ Asimismo, es preciso incorporar al análisis otras conjeturas. El equipo de investigadoras de la Universidad del Comahue, que participó del Proyecto PAV antes mencionado, encontró que algunas personas entrevistadas señalaban que los espacios de participación, en muchas ocasiones, estaban cooptados por líderes que no permitían la participación democrática, siendo ellos –varones en su mayoría- los que tomaban las decisiones que involucran al resto del alumnado. Según sus hallazgos, sería el caso de estudiantes que no participan, porque simplemente “no los dejan”. Agradezco el comentario a Luciana Machado.

La movilización y el involucramiento político requieren de la conformación de un nosotros en oposición a un ellos. Ese nosotros puede compartir una visión del mundo, similar postura ante un conflicto, un modo parecido de vestir y/o hablar, contar con respuestas parecidas ante las incertidumbres cotidianas pero fundamentalmente la participación política precisa de la sedimentación a priori de experiencias comunes, conformadas tanto por sentimientos que entrelazan a los sujetos -sentir que se comparte algo con otro y que ese otro en caso de ser necesario actuará del mismo modo que uno- como por ideas similares antes los hechos del país. La historia de Nora ayuda a comprender su postura política: la proximidad biográfica –su madre- y territorial –su grupo de amigos- define sus posturas políticas tanto como los espacios donde podrá expresarlas. En el caso de las prácticas políticas juveniles, sus acciones se encuentran estrechamente relacionadas a sus biografías y a las características de cada establecimiento, tanto unas como otras resultan claves de análisis imprescindibles para comprender sus comportamientos políticos.

2.3 Transmisión generacional del dolor: la ruptura extra-escolar como soporte de la construcción política intimista

El análisis de las nuevas figuras juveniles de comienzos del nuevo siglo fue una de las vías más exploradas por las ciencias sociales para dar cuenta de las transformaciones culturales que experimentan las sociedades latinoamericanas. El cambio de milenio puede considerarse como un momento bisagra también para la trayectoria de los estudios de juventud en la Argentina. El creciente interés de la investigación en ciencias sociales por dar cuenta de los modos en que los jóvenes viven los fenómenos sociales – tanto desde aquellos que priorizan el estudio del impacto de las transformaciones padecidas por las instituciones como los que prestan atención a las prácticas juveniles ante los nuevos escenarios sociales- es concomitante al incremento de la preocupación social que se cierne sobre la juventud. En el país, el ámbito de estudios de la juventud se diferencia del cariz que adquirió por esos años en otros países de la región donde al calor del impacto de la tradición de los estudios de las subculturas juveniles algunas investigaciones prestaron mayor atención a las bandas y tribus urbanas, insinuando

incluso la posibilidad de pensar a estas grupalidades como movimientos sociales¹⁴⁹. Este posicionamiento permitió que las investigaciones superaran una concepción prioritariamente etaria y/o biológica y además destacaran la heterogeneidad de modos de ser joven que co-existen en la categoría juventud.

A pesar de estos avances teóricos, el modo en el que, por lo general, los estudios de juventud abordan las diferencias de género muestra más claroscuros. En un artículo reciente Silvia Elizalde (2006)¹⁵⁰ analiza la preeminencia de una matriz androcéntrica en la investigación y en la producción social de conocimientos sobre los/as jóvenes. Uno de los aciertos del trabajo de Elizalde es destacar que el tipo de investigaciones que tienden a predominar en el país en muchos casos “suprimen la heterogeneidad del colectivo para que sus miembros <<encajen>> en categorías sociales puras” (Elizalde, 2006:97). La autora señala que lo juvenil-masculino aparece como el ámbito privilegiado por las ciencias sociales para indagar en las lógicas delictivas, los lazos de pertenencias, afinidad y sociabilidad, los consumos ilegales o la conformación de identidades colectivas, pero la misma elección de dichas dimensiones tiende a privilegiar el estudio en un ámbito con fuerte presencia de varones.

En el ámbito de la política los estudios siguen una tendencia similar. Por lo general, en las imágenes de jóvenes protagonizando reclamos en la escena pública predominan los rostros masculinos; las movilizaciones, las marchas, los cortes de calle o ruta parecieran requerir de la fuerza de los varones. Asimismo, gran parte de las organizaciones sociales atribuye propiedades positivas al hecho de “poner el cuerpo”, imaginario que remite nuevamente al cuerpo masculino y a su fortaleza¹⁵¹. El espacio público se

¹⁴⁹ Me refiero fundamentalmente a los trabajos de Valenzuela Arce, Urteaga Castro-Pozo, Salazar y Reguillo, compilados en el libro *Movimientos juveniles en América Latina: pachuchos, malandros y punketas* editado por Carles Feixa, Fidel Molina y Carles Alsinet (2002).

¹⁵⁰ Me refiero al trabajo publicado en la revista chilena *Última Década* “El androcentrismo en los estudios de Juventud: Efectos ideológicos y aperturas posibles”(2006).

¹⁵¹ Dos trabajos recientes brindan nuevas posibilidades de análisis en torno a las prácticas políticas juveniles al reflexionar acerca del uso del cuerpo. Por un lado, tiene lugar lo que Pablo Vommaro (2007), en su estudio sobre el lugar de los jóvenes en las organizaciones territoriales, denomina *política con el cuerpo o política de cuerpo presente*, alejada de la representación y de la delegación de modo que anuda lo social y lo político, cuestionando implícitamente la distinción establecida por las lecturas más liberales y republicanas. Pablo Vommaro señala que en algunos relatos de las personas que entrevistó se encuentra presente la idea de que la política atraviesa todos los espacios de la vida, sintetizada en la frase “lo personal es político”. Por otro lado, es necesario, junto a Laura Kropff (2007), discutir la práctica supuestamente “alternativa” de poner el cuerpo, para señalar que en realidad actualiza dimensiones épicas de concepciones hegemónicas en torno al sacrificio personal como práctica política de compromiso con el otro (Kropff, 2007).

constituye así como uno eminentemente masculino, invisibilizando el lugar de las mujeres¹⁵².

Sin embargo, las únicas tres personas que en las entrevistas realizadas en las escuelas reconocieron que participaban en algún tipo de organización o instancia política son mujeres. La invisibilización de las mujeres jóvenes en los estudios sobre las prácticas políticas juveniles desnuda una, al menos, doble operación de exclusión: es la negación de su constitución en el espacio público como mujer y, simultáneamente, de su posicionamiento como sujeto político, de su capacidad de agencia.

En base a estos hallazgos es necesario preguntarse si la participación de las mujeres jóvenes asume rasgos específicos. La decisión de involucrarse políticamente de Gabriela, Nora –a quienes ya conocimos- y Cynthia –la joven que presentaré más adelante- es consecuencia de una imbricación de valoraciones –algunas racionales y otras motivadas por la emoción y el afecto-, que se deben tanto a su preocupación por algunos problemas del país y de su escuela como a su socialización familiar. En *Geographies of girlhood* (2005), libro que compila una serie de artículos que analizan los espacios escolares liminares donde las mujeres jóvenes construyen un sentido del *self* y sus identidades de género, Adams y Betty señalan la necesidad de entender los ámbitos específicos –los territorios- en que las jóvenes conforman su mundo y considerar cómo sus cuerpos cumplen un rol importante en dicha construcción. Las tres historias que presento conceden la oportunidad de conocer los espacios por los que ellas circulan y las prácticas juveniles asociadas a esos lugares, que son los que hacen posible ser y estar, encontrarse con otros y otras, tornarse visible ante los demás.

¹⁵² Se podría incluso afirmar que el espacio público tiende a ser pensado como masculino y violento. Este fenómeno no es particular de la Argentina. En un libro publicado en 2005 acerca de las culturas y políticas de la violencia Feixa y Ferrándiz señalan que pese a que en la representación mediática de la violencia los rostros siempre son jóvenes, el concepto de juventud no es universal y el estudio de la juventud supone también la comprensión del por qué los imaginarios violentos se concentran en este grupo de edad, lo que implica cuestionar las relaciones de hegemonía y subalternidad reconstruyendo las estrategias de las imágenes mediáticas que producen los imaginarios y las prácticas violentas (Feixa y Ferrándiz, 2005). Las recientes imágenes de jóvenes en Grecia enfrentándose a la policía luego del asesinato de un ácrata de 15 años reactualizan las que provenían de Génova unos años atrás o las que circularon en los medios masivos de comunicación durante la llamada “rebelión de los pingüinos” en Chile. Los tres son ejemplos de manifestaciones políticas protagonizadas por jóvenes, en todos los casos se privilegia el análisis de la *violencia juvenil* por sobre sus modos de participación o el estudio de la violencia ejercida por el Estado. En los tres casos la mayoría de los rostros son de varones jóvenes.

Este hallazgo contradice las representaciones más extendidas sobre la acción política juvenil. El trabajo de campo muestra que ellas son más activas tanto en las organizaciones barriales (que se convirtieron en un lugar protagonizado por las mujeres como garantes de la reproducción familiar), los centros de estudiantes en la escuela (en parte por la transmisión de experiencias de compromiso con la educación como esfera de acción específica de las mujeres) y en actividades de organizaciones comunitarias, en este ejemplo de la colectividad judía (el caso de Cynthia, como veremos en seguida, es un indicio de la importancia del rol en tanto responsable de preservar la memoria y transmitirla en el futuro desde su lugar de madre). Si bien ellas participan en ámbitos que han sido tradicionalmente ocupados por mujeres, se trata de espacios menos considerados por los estudios de juventud y de una temática –la participación política– que suele ser analizada desde claves que enfatizan el lugar de los varones.

Son estas prevenciones dignas de considerar en el momento de reflexionar acerca de las acciones políticas juveniles, pero también es preciso dar cuenta de las diferencias entre las mujeres jóvenes. En un artículo en el que analiza los dilemas de la ciudadanía de las mujeres Elizabeth Jelin (1997) señala que existe una gran diversidad de experiencias que se deben fundamentalmente a las diferencias de raza, de clase, nacionalidad, etnia o edad¹⁵³. La autora precisa también otro criterio de diferenciación: la edad y la cohorte. Es decir, el curso de vida –las diferencias entre mujeres según la etapa de la vida que transitan– y el impacto de los diversos momentos históricos que marcan patrones de vida e interacción específicos para cada cohorte (ser madre en un momento histórico u otro, las jóvenes de hoy y de ayer, los márgenes en las libertades sexuales).

Gabriela, Nora y Cynthia forman parte de la misma generación de mujeres y como tales iniciaron el milenio en idéntica etapa de la vida –son jóvenes–, en un contexto histórico en el que si bien las diferencias entre varones y mujeres distan de haber sido superadas existe una mayor aceptación del lugar de la mujer en el mercado de trabajo, los estudios, la sexualidad o la política. La vida de Cynthia también se encuentra atravesada por diversas disyunciones, pero a diferencia de los casos anteriormente presentados para ella la partición más importante es producida fuera de la escuela –extra/escolar–, pero

¹⁵³ Jelin (1997) señala entre las principales diferencias las que enfrentan las mujeres urbanas y rurales, las de clase, las minorías religiosas y las diferencias étnicas y raciales que se constituyen en criterios de identidad.

impactando en las solidaridades que puede entretejer en la escuela y en otros espacios que recorre. Para comprender sus acciones políticas es preciso incorporar a las diferencias existentes entre las tres jóvenes -debidas a su condición de clase, al lugar en el que viven o la escuela a la que concurren- otros clivajes de análisis, que en el caso de Cynthia remiten a su condición judía.

Es momento de conocer un poco su historia. Cynthia asiste a una escuela privada laica del centro de La Plata y por la tarde concurre a una institución de la comunidad judía platense:

“Como soy judía... es como que mis padres y mi familia quieren que yo tenga una educación judía y en La Plata no existe un colegio integral. Entonces, como existen separados, siempre de chica fui a dos, en el jardín de infantes, en el primario, primero uno laico y a la tarde al otro. Cuando salgo de acá voy al otro colegio donde tengo hebreo, biblia, tradiciones judías, historia judía. A mis compañeros les pareció raro al principio, pero como dentro del curso somos dos las que hacemos lo mismo ya está, ya saben que no me pueden llamar en ese horario porque estoy en el otro colegio”. (Entrevista Alumna, Escuela L)

Cuando el entrevistador le preguntó si alguna vez había ido a una marcha o alguna movilización, advirtió:

“No sé si lo van a contar como marcha pero hice un viaje el año pasado que se llama Marcha por la vida. Es un viaje donde te llevan a ver los campos de concentración, los campos de exterminio y terminas yendo a Israel una semana para el día de la independencia. Y es un día que se juntan de todos los países y se hace una marcha por el holocausto, en Auschwitz y participan alumnos de colegios secundarios.” (Entrevista Alumna, Escuela L)

En el caso de Cynthia, el involucramiento político pareciera ser resultado de una transmisión generacional en la tradición judía¹⁵⁴. Es desde ese lugar que, sin vivir sus actividades como políticas, se involucra en acciones que tienen como objetivo preservar la memoria sobre lo ocurrido durante el nazismo. Su participación en ellas, es consecuencia de una ruptura extra-escolar, establecida a partir de una serie de experiencias vividas por su condición de judía¹⁵⁵. Si de acuerdo al principio de alteridad, presente en todo fenómeno de identificación, ésta opera en relación con un

¹⁵⁴ Viajó becada en representación de la institución de la comunidad judía, donde ganó un concurso sobre el tema.

¹⁵⁵ Durante la entrevista, su relato dio cuenta de distintos casos de discriminación por su condición judía padecida en diversos ámbitos, tal como explico en varios capítulos de este trabajo.

“otro” que ocupa un espacio ajeno al “nosotros”, para Cynthia el rechazo de los otros reafirma su presencia a un nosotros, que por definición, es menor al otros.

Cynthia, al igual que Gabriela, porta un marcador social –en su caso la identificación como judía- que posee dos implicancias. En primer lugar, la creencia de que por esta razón va a ser siempre discriminada¹⁵⁶. En segundo lugar, esta percepción la lleva a reforzar el vínculo con lo más próximo, su familia y los compañeros en la institución de la comunidad. Sin embargo, su preocupación política más que deberse a las situaciones de discriminación que padece, nace y se realiza dentro de la comunidad. Su posicionamiento político se construye a partir de la reivindicación de la “memoria”. De allí la alta valoración de la “lucha” por transmitir las tradiciones y la herencia del pueblo judío, pero, fundamentalmente, por preservar la memoria sobre el Holocausto judío. Sin embargo, la ruptura, lejos de implicar sólo exclusión, es la condición para la acción, en tanto facilita la identificación con un grupo identitario, en el sentido que le otorga Gutmann (2008), es decir, en tanto expresión de una asociación política de personas que se identifican o son identificados por otros con uno o más marcadores sociales.

La transmisión generacional del dolor y de la memoria es central para explicar su interés en esas cuestiones, pero además las ideas sobre lo cercano y lo lejano dibujan los límites y contornos que enmarcan sus acciones públicas, configurando una sensibilidad política particular. Cercanía con su grupo familiar y la colectividad judía, proximidad con temáticas globales y distancia con la cotidianidad política en la que transcurre su vida y desapego sin enemistad con sus compañeros de colegio.

En la política –como en tantos otros espacios de la vida- algunas temáticas nos movilizan más que otras, interpelan nuestros sentimientos y emociones, movilizan una fibra interior que no se mide por distancias geográficas sino que, como en el caso de Cynthia, articulan lo local y lo global, y pueden llevar a que cuestiones que ocurren alejadas de la realidad más cotidiana nos avergüencen o indignen de una manera tal que consiga interpelarnos. Su historia también nos enseña que la identificación con

¹⁵⁶ En un apartado de la entrevista Cynthia decía: “Creo que siempre a un judío lo van a discriminar. No entiendo. Nunca entendí por qué siempre a los judíos o por qué a los gitanos, que siempre les pasó lo mismo”.

demandas globales se construye a partir del cúmulo de experiencias cotidianas que definen las posiciones de los sujetos.

3. De graffitis, vainillas y reclamos

Graffiti es la forma plural de la palabra latina *grafitto*, que tiene su origen en el término griego *graphein* que significa escribir. A pesar de que su etimología remite a la polis griega fue recién hacia fines de los años 60' del Siglo XX cuando se inició, en las paredes y monumentos de varias ciudades, la historia moderna del graffiti, gracias al impulso de dos fenómenos que a primera vista poco tienen en común: el Mayo francés y la música hip-hop en Nueva York.

El Mayo francés cobró fama mundial como escenario de presentación de un nuevo sector social, la juventud, que además se caracterizaba por su irreverencia, el conflicto con las generaciones mayores y las prácticas contraculturales. Pero no menor notoriedad –y quizá mayor permanencia en el tiempo- lograron las leyendas y los graffitis con los que los estudiantes realizaban su revolución contracultural. Aún hoy frases como *La imaginación al poder*, *Sean realistas pidan lo imposible*, *Prohibido prohibir* o *Consuma más vivirá menos* perduran en la memoria colectiva

Por esos años, pero en una ciudad de otro continente, más precisamente en Nueva York, un joven griego que trabajaba como mensajero comenzó a colocar su firma en los lugares donde entregaba documentos y paquetes, iniciando un modo de expresión que sería copiado por miles de jóvenes. Ante la masividad adquirida por este estilo, los graffiteros buscaron sitios cada vez más difíciles donde dejar su firma, lo que conllevaba un aumento del prestigio: cuanto más peligroso el lugar, mayor notoriedad para quien lo había realizado. En la misma ciudad, el artista Keith Haring empezó a pintar sus dibujos en sitios públicos, primero pegando posters y luego pintando directamente sobre muros y las paredes de los metros de Nueva York. Su arte cobró notoriedad, Haring se hizo famoso, y algunos museos de arte en la ciudad empezaron a exponer sus obras. De este modo, el graffiti callejero que había nacido desde los márgenes subculturales del hip hop, el rap y el break-dance trascendió los límites de la ciudad y se extendió hacia otros países.

El graffiti también tuvo su apogeo en la Argentina, aunque más vinculado a la denuncia política que a un movimiento musical. Los años de la proscripción del peronismo registran más de una anécdota referidas a los riesgos de inscribir en una pared consignas como *Luche y Vuelve* o símbolos de la juventud peronista. Las paredes también fueron espacios de expresión durante las luchas contra las dictaduras y el espacio privilegiado para difundir las campañas políticas en 1983¹⁵⁷.

En la década del ochenta, a la par del debilitamiento de los partidos políticos –y con ellos de las pintadas políticas tanto como de la política en las calles– proliferaron las inscripciones de banda de rock como una forma de darles visibilidad. Este tipo de graffiti, junto a aquellos más cínicos que utilizan la ironía política, son los más extendidos en el país. En los últimos años cobró preponderancia el stencil como el modo de intervención urbana que identifica a estas ciudades, a partir de la visibilidad lograda por grupos de personas que publicitan en la red sus creaciones, se organizan para salir a pintar juntos y, en algunos casos, comparten los diseños que se pueden descargar de sus páginas web.

Un poco más adelante en el tiempo, más precisamente en diciembre de 2005, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires a través de las Resoluciones 1049/05 y 1874/05 decidió implementar en los por entonces 2351 establecimientos de gestión pública y privada del Nivel Polimodal una evaluación que articulara los contenidos estudiados durante el año. La nota que los alumnos obtuvieran sería promediada con los resultados logrados a lo largo del curso académico. Tal como señalé unas páginas más arriba, la *prueba integradora* fue recibida con fuertes críticas por algunos sectores vinculados a la educación, principalmente por los sindicatos docentes y por muchos estudiantes, que cuestionaron la demora en la notificación y lo inconsulta de la decisión. El temor de muchos jóvenes a desaprobado, y de ese modo perder el año, activó la movilización ante una situación que consideraban injusta. Durante los meses de noviembre y diciembre se organizaron protestas en varias escuelas de la Provincia aunque con epicentro en la ciudad de La Plata y algunos partidos del

¹⁵⁷ Si bien la campaña electoral de 1983, tal como lo destaca González Bombal (1997), renovó las prácticas políticas debido a la introducción de la publicidad, al estudio de la opinión pública, el uso de encuesta y el rol de los medios de comunicación masivos, la inscripción de leyendas políticas en las paredes fue un canal principal de difusión de las ideas de los partidos políticos. Aún hoy, los límites entre los municipios del conurbano bonaerense son discernibles debido al cambio de nombres y de colores en las consignas pintadas en apoyo de los intendentes de la zona.

conurbano bonaerense. Como parte del repertorio de acciones de reclamo los alumnos cortaron calles, se movilizaron a la Dirección General de Cultura y Educación y elevaron notas y petitorios en algunos consejos escolares.

La primera vez que llegué a la Escuela M, ubicada en el límite del tradicional casco urbano de la ciudad de La Plata, me sorprendió un graffiti plasmado en una de las paredes laterales a la puerta de ingreso. El graffiti había sido realizado unos meses antes, pero concentraba aún la atención de quienes pasaban por allí. Los días fueron sucediéndose, junto a otras personas del equipo de investigación realizamos encuestas, entrevistas, observaciones de clases, compartimos la jornada escolar pero en ningún momento hubo mención alguna al mismo, ni por parte de los docentes ni de los estudiantes. Sin embargo el graffiti seguía allí, como expresión del recuerdo de una gesta, y como un mensaje cotidiano para la institución: *No a la integradora ni a las vainillas los jueves.*

Foto Graffiti en la puerta de la Escuela M



El graffiti no fue lo único que provocó cierto escozor en mí, y en el resto de las personas del equipo que participábamos de la investigación, sino que cada vez que finalizaba la jornada en la institución compartíamos, un poco azorados, la percepción de encontrarnos ante una institución que ejercía un férreo control sobre los estudiantes,

donde el mínimo intento de indisciplina contaba con su enérgica reprimenda, por lo general en la oficina de la directora. Los jóvenes tenían un concepto preciso, construido al calor de la experiencia, de lo que significaba la autoridad: la misma se encontraba concentrada en la figura directiva, la persona responsable del control y de la sanción de los alumnos.

El trato cotidiano permitió constatar que efectivamente la circulación de los estudiantes por el espacio se encontraba muy pautada. Durante los recreos los chicos estaban en el pasillo, iban a la biblioteca o salían al patio descubierto. Los preceptores recorrían estos espacios con una mirada atenta, indicándoles a los estudiantes cómo debían moverse en los diferentes lugares de la escuela. Además, los jóvenes no cuestionaban, ni en sus palabras ni en sus actos –al menos durante el tiempo que pasábamos allí- las decisiones de las autoridades (Litichever y Nuñez, 2009).

A pesar de que conocíamos estas cuestiones del establecimiento, o quizá precisamente por eso, el graffiti mantenía su atracción y su carácter intrigante. No fue sino hasta varios días después de iniciado el trabajo de campo que durante una entrevista con una alumna encontramos algunas claves para comprenderlo. A lo largo de la charla con Britney, fue posible reconstruir la percepción que teníamos sobre la escuela desde nuevos ángulos. Luego de escuchar el relato sobre su familia y acerca de diferentes situaciones escolares le pregunté si en la escuela habían existido situaciones en que los estudiantes reclamaran por alguna cuestión. Britney hizo un silencio prolongado, se frotó las manos y de manera serena desarrolló su argumentación acerca de los diferentes tipos de reclamos que los alumnos hicieron, lo que en la práctica trazaba distintas bases de legitimidad:

“Es diferente si es una cosa que ya es muy ridícula y una cosa buena. Una cosa buena sería algo necesario, algo que se necesita, que es útil. Cuando es por el sólo hecho de reclamar no conducen a nada como pedir por vago que se bajen los estudios o pedir por cosas que no son útiles. Cosas que solamente las piden por pedir”. (Entrevista Alumna, Escuela M)

A continuación Britney se quejó de la cantidad de pruebas que tenían en un mismo día, ya que no le dejaban tiempo para prepararse de manera adecuada. También refunfuñó

por el frío que padecen durante el invierno¹⁵⁸. Las claves de discurso se organizaban en dos direcciones. Por un lado, la legitimación de aquellos reclamos en el caso de que fueran para solicitar alguna cuestión necesaria para la escuela: “*algo que es necesario y útil*”, jerarquía que Britney establecía a partir de las características de su experiencia escolar. Por otra parte, deslegitimaba aquellos reclamos que se hacían por el sólo hecho de “*reclamar*”, ya que “*no conducen a nada*”. Sin embargo, mientras desarrollaba su argumento y vinculaba un tema con otro, casi sin quererlo terminó hablando de un hecho que según sus palabras “*le dio vergüenza*”. Ese caso fue la participación en el corte de calle, decidido por los alumnos del último año, para protestar contra la prueba integradora.

Hannah Arendt (2005) en sus reflexiones sobre el sentido de la política señala el vínculo entre la convicción de querer ser libre -y para ella la libertad misma es algo político- con el peligro y el atrevimiento en general. En su intento por responder a la pregunta acerca de qué es la política, Arendt destaca a la valentía como la primera de todas las virtudes políticas, ya que a través de ella podemos acceder al mundo público común a todos nosotros al alejarnos de nuestra existencia privada y de la pertenencia a la familia. Sin embargo, de acuerdo a su análisis, el espacio público no es uno de aventuras y aventureros, llega a ser político cuando se establece en una ciudad, al ligarse a un sitio concreto que sobreviva tanto a las gestas memorables como a los nombres de sus autores para transmitirlos a la posteridad.

La vergüenza que sintió Britney el día del corte de calle entraña un fuerte componente político y un alto impacto en su formación cívica. Podemos incluso pensar si no es necesario no tener vergüenza, ser justamente un “*sin vergüenza*” para animarse a plantear algunas cuestiones en instituciones sumamente jerárquicas, para tomar la palabra en público, para exponerse al escarnio y la opinión de los demás. El hecho de animarse a terminar con la vergüenza que provoca hablar ante otros, plantear una idea propia o expresar pensamientos que pueden no coincidir con los de la mayoría es un prerequisite para la acción política.

¹⁵⁸ La última vez que estuve en la escuela el vidrio del aula del tercer año del Polimodal estaba roto. En su reemplazo, los alumnos habían preparado un cartel con cartón recortado que pegaron con cinta scotch en el lugar vacío. El cartel decía: *Por favor cierre la puerta. ¡¡Tenemos frío!!*.

El plantear a la vergüenza como aptitud para la acción política lleva a preguntarnos por cuestiones vinculadas a la intimidad de las personas, en la línea de lo que Stanley Cohen (2005) estudia al examinar las variantes personales y políticas que buscan evadir y evitar realidades perturbadoras, que en realidad sirven para justificar la indiferencia ante el sufrimiento de otros. Para Stanley Cohen la vergüenza es una emoción más social que la culpa ya que “apela a un sentido de comunidad e interdependencia moral más que a una responsabilidad personal” (Cohen, 2005:234). El autor señala que las organizaciones internacionales de ayuda o de defensa de los derechos humanos procuran que sus audiencias sientan que uno no puede sentirse orgulloso de estar avergonzado. Sin embargo, reclamar puede generar vergüenza, sentimiento que pareciera asemejarse a la vergüenza que provoca depender de alguien.

El reclamo es un pedido de atención y puede también –en algunos casos- ser expresión del ejercicio de derechos. En otras situaciones -como por ejemplo la prueba integradora donde implícitamente está involucrada la utilización de un criterio meritocrático para examinar a los alumnos- podría implicar pedir ayuda, demostrar la propia debilidad. En momentos en que necesidad y dependencia se piensan desde su acepción negativa, solicitar ayuda es sinónimo de debilidad, es depender de la consideración del otro. La dependencia, tan valorada en el ámbito privado, se vive con vergüenza en el espacio público¹⁵⁹. Para los sectores populares, el tránsito de la sociedad salarial a los planes sociales cuasi-universales promueve reclamos y la demanda de derechos, pero en casos como el de Britney, la vergüenza imprime otros rasgos al carácter de las personas: la incomodidad ante el reclamo, el retiro como sujeto político.

El graffiti continuaba captando mi atención cada vez que llegaba hasta la escuela. Britney no supo confirmar cuándo ni quién lo hizo. No está claro si la pintada ocurrió durante el corte de calle o por la noche, aprovechando la oscuridad de la zona, alguien –nadie sabe quién ni en qué momento- lo escribió. En su libro *Contra la pared* Claudia

¹⁵⁹ Diversos trabajos analizaron el concepto de dependencia. Sennett (2006) destaca el carácter peyorativo que adquiere el término en un contexto de crítica al Estado de Bienestar. El autor recalca que quienes son beneficiarios de políticas del Estado son señalados, y ellos mismos se perciben, como deshonrosos, como aquellos que pierden la dignidad. Pedir ayuda implica reconocer, y reconocerse, en ese lugar vergonzoso. Por su parte Fraser señala que es en la transición a una fase post-industrial del capitalismo que el mapa semántico se dibuja nuevamente y lleva a un incremento del estigma de la dependencia ya que se considera que todas las formas de dependencia legal y política son ilegítimas. O para decirlo en palabras de la autora “todo tipo de dependencia resulta sospechosa” (Fraser, 1997:187).

Kozak (2004) destaca que las inscripciones en la pared son una muestra de la tensión que hay en la sociedad aún en momentos en que pareciera que no pasa nada. Por su parte, en una investigación con mujeres jóvenes en Campinas, Viviane Magro (2003) observa la construcción de “instantes de identidades”, que se hallan siempre en proceso de autorizarse. En el caso que la autora presenta, las mujeres, a través del graffiti, expresan en el espacio público sus sentimientos que vivencian una condición de exclusión social, generacional y de género. Mediante este arte se proporcionan narrativas del *self* más afirmativas de sí mismas (Magro, 2003).

El graffiti, además de marcar la calle e implicar mediante ese acto una disputa por el espacio público, otorga identidad. Asimismo, al ser una práctica no permitida se encuentra ligado a la transgresión de las normas. En una institución con un fuerte control sobre el comportamiento de los estudiantes y una creciente psicologización del aparato disciplinar (Mc William, 1999) -que incluye llamados a los padres y el seguimiento de la conducta de los alumnos por parte de una asistente psicológica- el graffiti da voz a quienes permanecen rígidos y callados en la escuela, a quienes dejan sus emociones en la puerta de ingreso al establecimiento. La trasgresión se da en la entrada de la misma, pero con la pretensión de subvertir el orden dentro de ella. Asimismo, si bien el reclamo se había originado por la prueba integradora brindaba a los alumnos la posibilidad de elevar una queja –hasta entonces vedada- sobre la comida que recibían durante el desayuno, aspecto que para los jóvenes era tan o más importante que la cuestión académica.

Si hubiéramos indagado sólo en la superficie de la institución, o nadie hubiese reparado en el graffiti, la Escuela M podría haber sido catalogada como un espacio con serias restricciones para el ejercicio de la ciudadanía juvenil. Sin instancias de organización estudiantil, con un Consejo de Convivencia que durante el tiempo que pasamos en la escuela tuvo una sola reunión –que sirvió para legitimar una resolución previamente adoptada por la directora-, el silencio y el intento por adecuar los cuerpos a la disciplina escolar mostraban un panorama de exclusión para los jóvenes, expresado en una certera disyuntiva: se adaptan a las decisiones de la *autoridad* o engrosarán el desgranamiento institucional. Aún así, es posible hipotetizar que en casos como el que relatamos las

relaciones asimétricas entre los docentes y directivos y los alumnos está plagado de filtraciones, grietas, espacios donde se concretan otros vínculos¹⁶⁰.

Durante el trabajo de campo, a diferencia de lo que ocurrió en otras escuelas supuestamente más *comprensivas* con los alumnos y *abiertas a la comunidad*, pudimos filmar una jornada escolar completa, el ingreso y salida de los estudiantes, las clases, el recreo. La filmación que realizamos en la Escuela M culmina con una escena que se inicia mientras el último timbre está aún sonando. La imagen se concentra en varios alumnos que salen de la institución. A partir de entonces, la cámara decide seguir a uno de ellos. El joven camina, el pelo revuelto, la mochila colgando de un brazo. Traspasa la puerta, deja atrás -sin mirarlo pero seguramente conociendo su contenido- el graffiti y comienza a alejarse rumbo, puede suponerse, a su casa. La lente de la cámara no lo abandona y cuando nadie lo esperaba, otras figuras se agregan a la imagen. La secuencia nos muestra que a su alrededor, mientras camina por el costado de la calle, pasa por su izquierda un cartonero entrado en años que pugna por empujar el carrito, a la derecha un móvil policial circula a baja velocidad con la sirena apagada.

La escuela concentra en el caso de este joven, en el de la alumna entrevistada y en muchos de ellos un sinnúmero de desigualdades que conspiran contra la posibilidad de concretar una experiencia escolar exitosa. Sin embargo, para ellos y ellas estar en la escuela puede también ser condición para la acción. Una acción no heroica, poco visible, que muchos podrán tildar de adormecida o abúlica. Para el joven que cierra la filmación así como para Britney la socialización educativa entraña la sensación de privilegio por estar en la escuela, en comparación con otros jóvenes que conocen. Él no está cartoneando, tampoco lo para la policía, a Britney le dio vergüenza cuando fue a protestar por la *integradora*, pero al año siguiente la prueba no fue tomada y durante el desayuno no se repartieron más vainillas los jueves.

¹⁶⁰ Sería injusto, y poco riguroso metodológicamente, presentar a la institución como una totalidad, muchos docentes se esfuerzan por transformar el espacio áulico en un lugar de conocimiento y respeto recíproco.

4. Sobre mediadores, centros de estudiantes y Bart Simpson

4.1 Modos de organización estudiantil: del Centro de Estudiantes a los agrupamientos espontáneos

Durante el tiempo que duró el trabajo de campo en las escuelas de la jurisdicción Gran La Plata, a diferencia de lo que ocurría en instituciones de otras provincias, fueron pocos los casos donde los estudiantes se organizaron para reivindicar respecto de alguna cuestión referida a su establecimiento, o con impacto sobre su escolarización. Los bajos niveles de crítica existentes en el nivel secundario pueden deberse a diversas circunstancias, entre otras a que efectivamente muchos encuentran cierta satisfacción con lo que ocurre puertas adentro de sus escuelas. Asimismo, varios de ellos valoran mayoritariamente a la escuela como un espacio de resguardo, como un tiempo protegido. La sensación de privilegio por transitar la experiencia educativa que algunos alumnos sienten en relación a otros jóvenes que conocen puede disminuir los anhelos de cambio en sus instituciones¹⁶¹.

Por esta razón, fue preciso agudizar la percepción a fin de reconocer los pequeños indicios, las fugas y resistencias que tenían lugar en las escuelas. A lo largo del recorrido por las instituciones encontré distintos tipos de demandas protagonizadas por los jóvenes. En algunos casos se trataba de instituciones que contaban con Centro de Estudiantes –el cual no necesariamente representaba la opinión de la mayoría de los alumnos sobre estas cuestiones ni era el canal priorizado por ellos para reclamar-, en tantas otras constaté que los jóvenes apelaban a mecanismos diferentes para presentar sus reivindicaciones.

Probablemente una de las preguntas más engañosas que se pueden incluir en una encuesta a jóvenes escolarizados es si participan en el Centro de Estudiantes de su escuela. Se trata de una equivocación por diferentes razones. En primer lugar, porque no todos los establecimientos cuentan con este tipo de organización, aunque esta constatación poco tiene que ver con la existencia o no de reclamos protagonizados por sus alumnos. En segundo lugar, porque implica presuponer que esa es la manera

¹⁶¹ Del mismo modo, en la investigación que realizamos con Dussel y Brito (2007) sostuvimos que existía una relación directamente proporcional entre valoración de la escuela como transición y los bajos niveles de crítica. A mayor valoración de la propia institución, menores niveles de reproches a su interior.

correcta en que la juventud debería participar. Por último, pero no menos importante, cometeríamos un error porque cuando imaginamos la participación en un Centro de Estudiantes damos por supuesto que esta es permanente, que entraña un involucramiento total, una identificación con sus objetivos y con la ideología de los partidos y grupos políticos representados, imaginario lo suficientemente alejado de la realidad existente en las instituciones escolares como para considerarla una evidencia sobre la participación política juvenil.

A pesar de que conocíamos estas prevenciones, en la encuesta incluimos una pregunta al respecto. La incorporamos porque nos interesaba conocer la percepción de los jóvenes sobre los espacios institucionales existentes en sus escuelas. Si bien sabíamos de antemano si el establecimiento contaba o no con Centro de Estudiantes¹⁶², buscábamos contrastar las percepciones de los alumnos con lo que efectivamente ocurría en sus escuelas, es decir, por ejemplo si en instituciones con presencia de esta organización estudiantil los estudiantes no la reconocían –una señal de su baja visibilidad- o viceversa, que los estudiantes manifestaran que existía una instancia de este estilo, aunque formalmente no recibiera ese nombre -lo que permitía entrever la presencia de mecanismos de organización que a su entender cumplían una función similar a la de los Centros-.

Si bien el análisis de la mayor parte de los capítulos de la tesis se centra en lo que ocurría en la Jurisdicción Gran La Plata, en esta ocasión resulta útil considerar los datos de las otras jurisdicciones que formaban parte de la investigación a fin de que la comparación permita iluminar, a través del contraste de situaciones, lo que acontecía en las escuelas platenses. Como veremos enseguida, las diferencias jurisdiccionales son notorias. La Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Neuquén se destacan del resto, ya que más de la mitad de los encuestados respondió de manera afirmativa a la pregunta acerca de si había Centro de Estudiantes en su escuela -el 66,3% de los encuestados en el primer caso y el 56,4% en el segundo-. En contraste, en la Jurisdicción Gran La Plata sólo el 26,6% de los alumnos manifestó que existían Centros de Estudiantes en sus instituciones mientras que en Salta hallamos el menor porcentaje de respuestas positivas

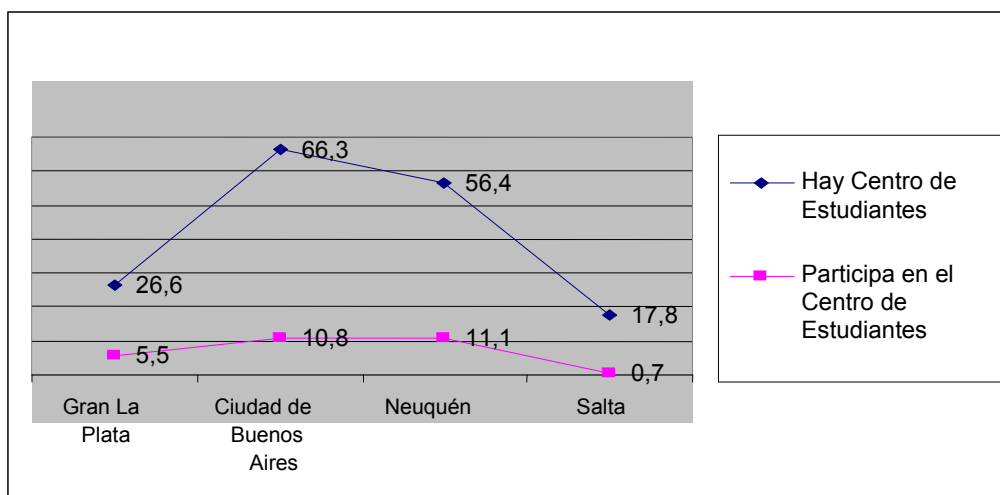
¹⁶² En cada jurisdicción fue seleccionada al menos una institución que contara con Centro de Estudiantes. Durante el trabajo de campo encontramos también diferentes tipos de organización en las que participaban jóvenes, como cuerpos de delegados, grupos informales y asambleas.

(17,8%): un abrumador 82,2% de alumnos resaltó que no contaban con esta forma de organización estudiantil en sus escuelas. En ambos casos, tan sólo una de las instituciones de la muestra contaba formalmente con dicha instancia.

Una vez establecida esta primera diferenciación le preguntamos a quienes habían afirmado que en sus escuelas contaban con Centro de Estudiantes si participaban en él. El 7,3% del total de alumnos encuestados respondió de modo afirmativo, aunque también en este caso existe una fuerte diferencia en la realidad de cada jurisdicción. La Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Neuquén son los lugares donde se concentra el porcentaje más alto de jóvenes que reconoce que participa en dichas instancias - 10,8% y 11,1% respectivamente-. Se trata además las jurisdicciones en las que la mayoría de los establecimientos cuenta con este tipo de organización política, tal como es posible apreciar en el Cuadro 1. El otro extremo está representado por la Provincia de Salta donde tan sólo el 0,7% de los alumnos respondió que participaba en el Centro de Estudiantes. La jurisdicción Gran La Plata muestra valores intermedios, ya que un 5,5% de los consultados dijo intervenir en este tipo de agrupamiento juvenil.

CUADRO 1

Presencia y participación de los jóvenes en los Centros de Estudiantes – Todas las Jurisdicciones¹⁶³



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la investigación “Intersecciones entre desigualdad y escuela media” (Flasco, 2007)

¹⁶³ Las preguntas fueron: “En tu escuela, ¿hay centro de estudiantes?” y “¿Con qué frecuencia participas de las siguientes actividades organizadas por el Centro de Estudiantes de tu escuela” (A continuación se le mencionaban una serie de actividades como elecciones de delegados, actividades culturales y artísticas, ayuda social, recreación y deportes, actividades de ayuda escolar, campañas de información y prevención en la escuela o en la comunidad, revista/página web, otras).

Estos datos muestran la presencia, extendida de manera difusa a lo largo de la geografía del país, de un tipo de organización estudiantil tradicional como lo es el espacio Centro de Estudiantes. Sin embargo, en la investigación también constatamos cambios en los modos de participación juvenil tanto por las mutaciones en estas instituciones como por el surgimiento de formas diferentes de organización política en la escuela. Por ejemplo, el equipo de investigación formado en la Ciudad de Buenos Aires halló cuatro tipos de situaciones con respecto a los Centros de Estudiantes: Centros con *estructura organizativa consolidada*, Centros en *proceso de formación*, Centros con *actividad discontinua* y por último, escuelas que *carecen* de Centro de Estudiantes, situación que se da en los extremos de la pirámide social (un bachillerato privado al que concurren jóvenes de clase alta y un bachillerato estatal al que asisten jóvenes de clase baja) (Austral et al, 2008).

Por su parte, en la Provincia de Neuquén encontramos un panorama bastante similar, ya que una escuela contaba con un Centro de Estudiantes consolidado, en otras instituciones existían cuerpo de delegados que participaba de una organización de estudiantes del sur de la Provincia mientras que en un establecimiento laico del sector privado existía una instancia similar, pero había dejado de funcionar poco tiempo antes del inicio del trabajo de campo. Durante el tiempo que el equipo de investigación estuvo en la escuela se hallaba en proceso de organización.

Los modos de participación política juvenil en esta Provincia presentan algunas particularidades dignas de explorar. En las escuelas secundarias neuquinas conviven instancias formales como las descritas con el surgimiento de agrupamientos informales, que actúan como una referencia para el conjunto de la institución en el caso de tener que reclamar por alguna cuestión. En un caso se trata de una agrupación estudiantil conformada por alumnos del 5^a año, quienes editan un boletín estudiantil y fueron los organizadores de *sentadas* en la puerta de la escuela para reclamar por las viandas y los responsables de invitar a los obreros de Zanon para el festejo del día del trabajador y a ex combatientes de Malvinas para conversar con ellos luego de la proyección de la película *Iluminados por el fuego*. Por su parte, en un establecimiento ubicado en Junín de los Andes, donde tampoco existe Centro de Estudiantes como instancia formal, los alumnos participan de una organización estudiantil regional, Estudiantes Neuquinos

Unidos del Sur (E.N.U.S.), entidad que nuclea a estudiantes de la región sur de la provincia (Junín de la Sur, San Martín de los Andes y Villa La Angostura). Finalmente, en una escuela de la periferia de la capital neuquina los alumnos se encuentran organizados en delegados por curso, que en la práctica funcionan como figuras representativas para sus compañeros. Fueron ellos los que impulsaron una serie de reclamos solicitando viandas y materiales para la escuela, muchos de los cuales fueron logrados por un alumno gracias a su militancia en un partido de izquierda.

Tal como señalé anteriormente, en la Jurisdicción Gran La Plata existe una sola institución, de las seis que conforman la muestra, con Centro de Estudiantes consolidado, aunque con baja influencia en los alumnos, dos escuelas donde existieron intentos de organizar este tipo de instancias -que finalmente fracasaron por distintos motivos-, otros dos establecimientos en los que los alumnos recurren a artilugios distintos para reclamar y, finalmente, una institución de gestión privada que explícitamente busca impedir la conformación de estas actividades. Sus autoridades pretenden orientar las inquietudes de los jóvenes hacia el trabajo solidario con escuelas de frontera, organizado en muchos casos por las madres congregadas en el Grupo de Madres Solidarias¹⁶⁴.

En otra pregunta de la encuesta consultamos a los jóvenes si participaban en algún tipo de organización política. El 51% del total respondió de manera afirmativa. La gran mayoría dijo hacerlo en una asociación vecinal/barrial, otro porcentaje considerable en organizaciones de defensa de derechos (derechos humanos, medio ambiente, pueblos originarios, etc.), algunos en partidos políticos, asambleas y movimientos piqueteros, otros en instituciones que realizan trabajo social y varios más -siendo particularmente significativo el porcentaje en Salta- en organizaciones vinculados a lo religioso. En el conjunto de la muestra, el porcentaje más alto de jóvenes participa en organizaciones religiosas (16,4%), seguidas por la categoría donde agrupamos a los partidos políticos/asambleas/movimientos piqueteros (7,5%) y las organizaciones estudiantiles

¹⁶⁴ Este tipo de involucramiento político presenta notorias similitudes con los hallazgos de los trabajos de Arroyo (2004), Ziegler (2004) y de Tiramonti y Ziegler (2008) acerca del modo en que se construyen los lazos y el tramado de solidaridades en el espacio público en las escuelas que reciben a jóvenes de sectores altos. De acuerdo a dichos estudios, este tipo de acciones promueven una imagen de los “otros” como “necesitados”, que requieren de lazos tutelares, naturalizando las relaciones de privilegio y de dominación. La construcción de un vínculo basado en la vulnerabilidad del otro implica una separación tajante entre las distintas posiciones sociales, siempre unos son considerados dignos de ayuda y compasión, y otros, por lo general los mismos, los que de forma solidaria dan la dádiva, se sacrifican.

(7,3%). A continuación se encuentran las organizaciones de derechos –de defensa de derechos humanos, ambientales o del consumidor - (6,8%), Asociación vecinal/ Club barrial/ Centro Cultural barrial/fortines de gauchos (5,9%) e instituciones que realizan trabajo social (4,9%), siendo éste el único espacio donde encontramos diferencias significativas entre las mujeres y los varones ya que el 6,2% de ellas participa en este tipo de organización frente al 3,7% de ellos.

Estos datos concuerdan con los hallazgos realizados por investigaciones que señalan que otras formas de participación parecieran cobrar preponderancia para los jóvenes como por ejemplo las organizaciones socio-comunitarias, las artístico-culturales, las religiosas y las estudiantiles (Balardini, Tobeña y Nuñez, 2007). Los datos permiten sostener la hipótesis de que el interés por la cosa en común se mantiene, pero que cambian los espacios en los que los jóvenes participan. De allí que pareciéramos encontrarnos ante una generación que más que ver la política pasar, la mira desde otro lado. Así como son otros los espacios de participación son diferentes las formas de involucrarse políticamente. La participación política juvenil transita por *espacios flexibles*¹⁶⁵, en parte porque la participación en alguna actividad no es permanente, sino que por lo general se trata de acciones específicas, que no demandan de un compromiso a largo plazo y, por lo tanto, no se trata de ganancias acumulables o avances hasta el objetivo perseguido, en el sentido que podía tener para otras generaciones.

La presencia en un establecimiento de un Centro de Estudiantes puede propiciar la participación de los estudiantes, y en principio, contar con esa instancia –más allá que los jóvenes la utilicen- garantiza al menos un canal de expresión. Sin embargo, estas organizaciones atraviesan una transformación en su morfología. Se trata de un espacio flexible, al que cada joven puede significar de manera diferente, razón por la cual la participación que allí se realiza de ningún modo redundaría en la construcción de un relato compartido. El mapa del tipo de instituciones que los jóvenes organizan en sus escuelas varía entre este tipo de instancias hasta la presencia de grupos informales, cuerpo de

¹⁶⁵ Los espacios flexibles expresan precisamente lo contrario de lo que Laclau (2005) quiso desentrañar mediante el concepto de *significante vacío*. Mientras un *significante vacío* actúa como aglutinador de un conjunto de significados diferentes, ya que por ejemplo en los setenta la consigna *Perón vuelve* funcionaba como un eslogan unificador, que anudaba al joven revolucionario de la Tendencia peronista, pero también al obrero industrial y tanto como al intelectual comprometido como al burócrata sindical, los espacios por los que circulan los jóvenes en la actualidad poseen múltiples significados, hecho del que son plenamente conscientes.

delegados, asambleas anuales y/o mensuales. Incluso la misma instancia “Centro de Estudiantes” adquiere otras connotaciones, tal como vimos en el caso de Nora. Su historia muestra que participar en dicho espacio puede ser fruto de una consecuencia azarosa, de la búsqueda por conformar un espacio autónomo respecto de los adultos donde encontrarse con otros jóvenes en base a adscripciones estéticas similares o un paso que se vincula más con la historia familiar y a una lógica del afecto que a una estrategia política.

Asimismo, investigaciones en la Ciudad de Buenos Aires (Austral et al, 2008) hallaron que los centros de estudiantes se constituyen cuestionando la misma jerarquía que el centro se supondría tiene legítimamente, optando por mecanismos que promuevan la discusión y la conformación de prácticas desde una pretensión de mayor igualdad. Esto implica, en algunos casos, que el centro pase de ser representante colectivo de los estudiantes a un espacio donde se revalorizan las inquietudes individuales de cada uno de sus miembros, implicando una mutación en el significado mismo de sus funciones.

En la mayoría de sus instituciones los jóvenes recurren a otro tipo de mecanismos de intervención. La ausencia de instancias institucionales como los Centros de Estudiantes no implica necesariamente que los alumnos eviten reclamar en sus escuelas. Desde ya que el repertorio de acciones es por demás heterogéneo; en algunos casos de trata de modos más explosivos, con alta visibilidad, en otros de pequeñas resistencias, con fuerte peso simbólico como un graffiti en la puerta de la escuela hasta la apelación a la mediación de los docentes para que el reclamo sea resuelto por la figura directiva.

4.2 Operaciones sobre el “tiempo escolar”

A lo largo del tiempo transcurrido en la institución escolar las personas escolarizadas conviven con infinidad de agravios, situaciones incómodas, maltratos, malestares y temores, expectativas frustradas o humillaciones. Estas sensaciones son en parte soportadas gracias al grupo de pares, el trato con ciertos docentes, la presencia de los preceptores, tutores y/o los equipos de orientación, la posibilidad de encontrar pasión y satisfacción en el conocimiento, hacer amigos, conseguir novio/a, no estar en la casa o

trabajando¹⁶⁶. Sin embargo, no todos los agravios que la persona, de manera singular o como parte de un grupo de alumnos, padece en la escuela activan el anhelo de superar esa situación. Pero entonces, ¿qué es lo que provoca que un grupo de alumnos, que muchas veces no se conoce entre sí –que incluso pueden llevarse mal- logren articular un reclamo?

Unas páginas más arriba narré el caso de la escuela de Gabriela, *la piquetera*, que se negó a formar el Centro de Estudiantes que los docentes querían crear en la escuela¹⁶⁷. Como vimos unas páginas más arriba, para ella esta oposición era necesaria a fin de mantener la posibilidad de erigirse en la arena pública preservando los atributos que los otros le asignaban. Pero también encontramos que para los compañeros de Gabriela el hecho de contar o no con este tipo de instancia tenía una importancia relativa, en tanto y en cuanto su palabra contara con espacios donde poder ser utilizada. Al parecer para los jóvenes otras cuestiones cobraban mayor importancia.

Durante el trabajo de campo asistimos a un hecho que permite contraponer dos modos de intervención pública y de formación de la ciudadanía juvenil. Por un lado, las tentativas que describí de algunos docentes y directivos, que en base a su historia política personal, incentivaban la formación del Centro. Por otro lado, el pedido de los alumnos de proyectar la película *Diarios de Motocicleta*. Los jóvenes solicitaron a los docentes poder ver en las horas libres, es decir cuando faltaba algún profesor, películas que les interesaran. Las autoridades accedieron a la demanda, pero luego de conversarlo con sus alumnos definieron que la proyección sería el día sábado en el ámbito del Centro de Actividades Juveniles que desarrolla sus actividades en el establecimiento. Las autoridades de la escuela organizaron un cine debate en el cual se proyectó la película solicitada, a la que concurrieron cientos de alumnos y varios docentes.

En el primer caso, pese a hacerlo de manera más sutil, se remarca la jerarquía de la palabra adulta a partir de un acercamiento hacia los jóvenes sobre cómo ellos “debieran ser”. Los adultos fomentan un tipo de participación desde una definición de lo que se

¹⁶⁶ Sin embargo ese espacio donde “estar”, no sólo no es para todos igual sino que genera tensiones difíciles de tramitar para jóvenes que deben tornar *aceptable* a los ojos extraños del espacio escolar la propia identidad.

¹⁶⁷ Es preciso destacar que, en parte debido a las nuevas normativas provinciales que impulsan la creación de Centros de Estudiantes en la escuela secundaria, en diciembre de 2008 se conformó esta instancia en la escuela.

entiende por la misma de acuerdo a pre-configuraciones no construidas por los jóvenes, incluso podemos decir, teñidas de nostalgia sobre cómo era la participación política en su propia juventud. En el segundo caso –que de acuerdo a la literatura no denominaríamos participación- la oportunidad de incidir en las cosas que suceden en su institución, en el modo en que se organizan los tiempos y se utilizan los espacios, a partir de entablar relaciones intergeneracionales desde un plano de mayor reciprocidad es altamente valorada por los jóvenes.

Los sucesos ocurridos en la Escuela P enseñan un caso fallido de conformación de Centro de Estudiantes, y de un modo simultáneo, del interés –y el éxito- del grupo de alumnos en decidir cómo organizar el tiempo escolar. Al solicitar la proyección de la película en las *horas libres* los jóvenes transformaron ese tiempo convertido en autocoacción –esa coacción ejercida a decir de Elias (1998b) por un tiempo exterior que se impone al individuo como una obligación- en un intento por liberarse de la regulación que se les impone durante más de cuatro horas de sus mañanas en la misma institución. La alteración de la temporalidad que rige la ejecución de tareas escolares se convierte para estos estudiantes en la oportunidad para darle otro sentido a ese tiempo. Los jóvenes no exigen la antítesis del tiempo de estudio –lo que unas décadas atrás hubiéramos leído como tiempo libre- sino que, tal vez por el desdibujamiento de las fronteras entre uno y otro, lo que buscan es reapropiarse de ese tiempo, reorientarlo de acuerdo a sus intereses. Esta acción les otorga mayor autonomía y sensación de autoafirmación que la conformación de un Centro de Estudiantes modelado de acuerdo a los intereses de los adultos.

4.3 Ni con la ayuda de Bart Simpson: disputas en torno al significado de la “lucha” por la conformación de un Centro de Estudiantes

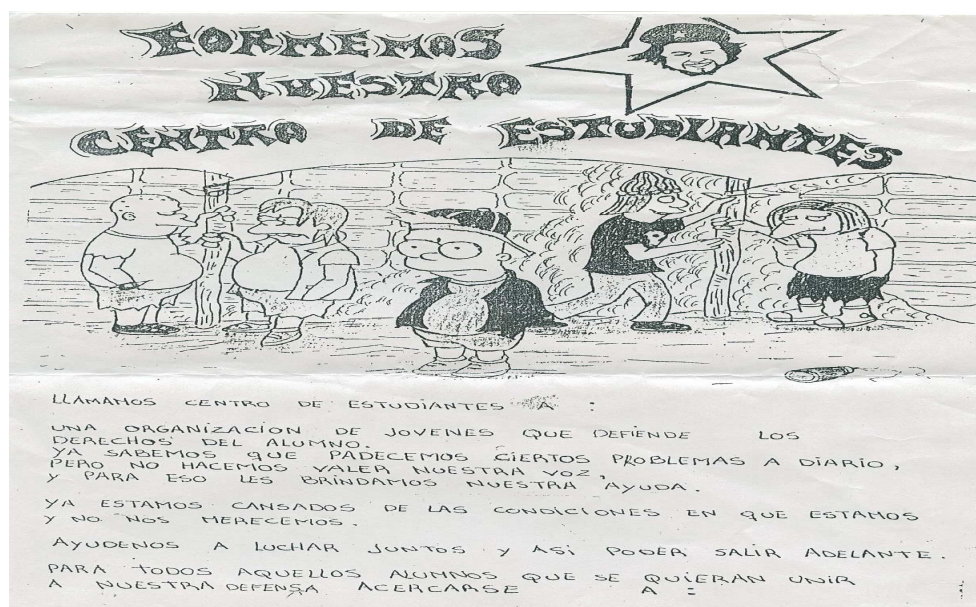
El caso anterior no fue el único donde existió un intento por conformar un Centro de Estudiantes. En la Escuela V también existió la tentativa de conformarlo, que finalmente fracasó. Cuando los miembros del equipo de investigación intentamos reconstruir esos hechos nos topamos con que los relatos de los alumnos eran confusos y contradictorios entre sí: encontramos que en las palabras de varios entrevistados se remarcaba la existencia de un Centro de Estudiantes en años anteriores y con otros que se referían a la posibilidad cercana de crearlo. Durante las entrevistas algunos alumnos señalaron que si

bien no existía este tipo de instancia, en otra época habían contado con delegados en cada división. A pesar de que no lograban explicar cuál era el mecanismo de selección y cuál su función concreta destacaban que contar con una figura de este perfil había contribuido a resolver algunas situaciones de discriminación entre compañeros.

El trabajo de campo en esta escuela contó, al igual que en las otras instituciones, con diferentes visitas espaciadas en el tiempo. La persona responsable de realizar las entrevistas y aplicar las encuestas encontró que, unos meses después de su primer contacto, un grupo de jóvenes había pegado en varias paredes de la escuela un afiche que promovía la conformación de un Centro de Estudiantes. El afiche buscaba interpelar a sus compañeros, a partir de su identificación con personajes populares.

El afiche era un dibujo que mostraba a algunos personajes de Los Simpson¹⁶⁸ portando una pancarta que dice “*Formemos nuestro centro de estudiantes*”, acompañado por la cara del Che Guevara dentro de una estrella.

“Llamamos centro de estudiantes a: una organización de jóvenes que defiende los derechos del alumno. Ya sabemos que padecemos ciertos problemas a diario, pero no hacemos valer nuestra voz, y para eso les brindamos nuestra ayuda. Ya estamos cansados de las condiciones en que estamos y no nos merecemos. Ayúdenos a luchar juntos y así poder salir adelante. Para esto todos aquellos que se quieran unir a nuestra defensa acercarse a: [nombre de dos alumnos, de 1° y 3° año]”



¹⁶⁸ El mismo día que escribo esto encuentro en un paredón en la bajada de la autopista en Berazategui un dibujo de Homero Simpson fumando lo que se supone es un cigarrillo con doble connotación con la leyenda “Los pibes de las Casillas”. Sobre el otro frente aparecen cuatro personajes más de Los Simpson junto a una consigna del PJ de la zona.

El afiche fue preparado por dos los alumnos de la escuela, uno de los cuales había comenzado poco tiempo antes a participar en un movimiento político local con vínculos con la Juventud de la CTA. Es importante destacar que a partir de los intentos ministeriales por tomar la prueba integradora a la que hice referencia anteriormente, esta organización intentó acercarse a los estudiantes secundarios y ayudarlos a formar instancias de participación.

El intento no logró despertar el interés que estos dos jóvenes esperaban. Durante algún tiempo más pudo verse a algunos militantes de la juventud sindical repartiendo unos volantes a la hora de la salida del turno mañana. El afiche continuó pegado en una añeja pared, uno de los dos alumnos continuó militando en la organización social, el otro se alejó.

¿Por qué falló el intento de conformar el Centro de Estudiantes? ¿A qué se debió la poca respuesta hallada por estos jóvenes por parte del resto de sus compañeros? ¿Qué rol cumplieron los adultos? Durante el trabajo de campo entrevistamos a uno de los profesores a los cuales los dos jóvenes habían recurrido para que los ayudase a concretar la organización del Centro. El docente era reconocido por sus alumnos por su compromiso político y su insistencia en que se organizaran para reclamar ante las autoridades. Durante el diálogo que este profesor tuvo con el entrevistador encontramos algunas claves que permiten interpretar la situación:

“Entrevistador: Cuando el año pasado le preguntabas a los alumnos si había Centro de Estudiantes respondían que alguna vez había se formado, incluso muchos confundían la figura del delegado, con la de un encargado, ahora me sorprende con el afiche del Centro de Estudiantes.

Profesor: Los pibes este año empezaron con fuerza la cuestión esta que viste, el volantito que hicieron. Lo que pasa es que no tienen incentivo, todos dicen ‘lo que pasa que esto a los pibes no les interesa’. No, falta algo muy importante que es el incentivo. Si vos como docente no los incentivás, es más, si los docentes del área de sociales no los incentivamos, no les explicamos para qué, la importancia de la participación y la solidaridad, el pibe de la nada no lo va a hacer. Necesitan que alguien los acompañe, los ayude, los informe. Eso es lo que está faltando (...).

E: Otra de las cosas que me llamaban la atención era el afiche. En el original se ve mejor, pero había algunas palabras que estaban corregidas con corrector, evidentemente es algo que empezaron a pensarlo y mucho. Hay un dibujo de lo que sería, no sé, la figura del Che...

P: Por eso algunos lo cuestionaron un poquito.

E: ¿Los profesores o los alumnos?

P: Yo les dije que por ahí tenían que corregir una frasecita, no porque no estuviera de acuerdo, sino porque asusta un poco a chicos y a padres. “Para acompañarnos en nuestra lucha por...”, lo de lucha a los pibes les suena... Vayamos de a poquito, no es que no esté de acuerdo, estoy de acuerdo. Esto a mí también me llamó la atención. Son pibes que los conozco, piolas, los tuve como alumnos. Vinieron a hablar inclusive conmigo para ver si les podía dar una mano, me dijeron que querían colaborar en la organización de acto, como soy jefe de departamento. Yo no tenía ningún problema” (Entrevista con Docente, Escuela V)

¿Qué significado adquiere la palabra *lucha* en una escuela técnica del sur del conurbano bonaerense donde un grupo pequeño de jóvenes intenta formar el espacio del Centro de Estudiantes?

En un trabajo donde analizaban las posturas de distintas organizaciones territoriales Alejandro Grimson y Marcela Cerrutti (2004) remarcaban que el significado del término *lucha* era polisémico. En la investigación realizada en cuatro barrios del conurbano bonaerense encontraban que para los piqueteros esa lucha se expresaba en la acción directa mientras que para los punteros vinculados a organizaciones tradicionales obtener los recursos y hacer el comedor era una verdadera “lucha”. En su investigación, los autores nos hablan de las disputas existentes acerca del significado del término, lo que permite caracterizar a las distintas organizaciones territoriales.

Reorganicemos los datos que tenemos hasta el momento. En una escuela situada en un barrio popular un grupo de jóvenes que comenzó recientemente a participar en una organización social que, de tanto en tanto, volantea en la puerta del establecimiento intenta formar el espacio del Centro de Estudiantes, y para ello, recurren a la ayuda de un profesor. El docente conversa con ellos e intenta guiarlos. Al poco tiempo, los jóvenes pegan un afiche en una pared de la planta baja. El Centro no logra conformarse ante la escasa respuesta por parte de los alumnos, y, podríamos hipotetizar, debido a los resquemores que produce en este mismo docente las consignas elegidas. Estamos ante una situación en la que en vez de compartir los significados sobre el mejor modo de impulsar una acción política –lo que *a priori* establecería una serie de complicidades entre los jóvenes, útiles para crear una conciencia común acerca de cómo actuar- se yuxtaponen tres modos de significar el término “lucha”, quizás en parte a la distinta

percepción de cada generación y entre los mismos jóvenes acerca de los fenómenos políticos.

El significado que adquieren los términos se sedimenta a partir de las biografías de las personas. Para los jóvenes que firman el afiche, imbuidos del fragor de la militancia social, el término *lucha* implica el intento por posicionarse como protagonistas, de “luchar por lo que quieren” haciendo hincapié en la necesidad de usar su *voz* para obtener lo que se *merecen*. El profesor, un luchador de otra época, encuentra que el término puede sonar incómodo para sus alumnos, pero quizá la incomodidad es personal, ya que posee reminiscencias de otras luchas. Su malestar puede implicar de modo solapado la jerarquización de las luchas. Podríamos incluso imaginar su pensamiento: <¿cómo van a decir luchar? Luchar era lo que hacíamos nosotros>. Por último, para varios alumnos estar en la escuela es luchar por superarse, en tanto la escolarización concede la posibilidad de obtener atributos positivos. Tal como señalé en otro capítulo, para Romina y Carlos, dos de los jóvenes entrevistados, atravesar la experiencia educativa comporta la oportunidad de convertir a Romina en una “*chica bien*”, gracias al *esfuerzo* y el *sacrificio* que la diferencia de otras mujeres de su barrio y a Carlos en no convertirse en un “*desertor*”. Ellos ya luchan por lo que quieren, o al menos, por lo que creen que es lo mejor para lograr una trayectoria exitosa de acuerdo a los estándares predominantes en el contexto en el que transcurre su vida, un itinerario que les garantice no desviarse de la senda correcta, algo que la política no parece en condiciones de brindarles.

El último caso que quisiera presentar transcurrió en una escuela tradicional –de gestión privada pero atípica ya que se encuentra ubicada al interior de una empresa y a la que concurren jóvenes de sectores medios- donde los alumnos presentaron una serie de *reclamos por mediación*. En esta escuela, que es de modalidad técnica, fue posible constatar la existencia de una disyunción entre el tiempo en el aula y el tiempo que los jóvenes pasaban en los talleres (Nuñez, 2009a).

El primero se organizaba sobre tramas relacionales que ratificaban las asimetrías entre adultos y jóvenes, ya que frente a situaciones potencialmente conflictivas como la precariedad de algunos espacios los docentes actuaban como nexo entre los alumnos y

las autoridades. Un estudiante comentaba cuál era el modo de organización y, acto seguido, señaló qué suele ocurrir si la mediación no produce los cambios pedidos:

“Hablamos con ellos (los profesores o sus padres, muchos de los cuales se desempeñan en la fábrica), con los que son más compinches, entonces ellos van y hacen palanca y le dicen al director: “estuve hablando con los chicos y dicen tal cosa, que falta esto” (...) Hay que acostumbrarse. Nos dijeron ya vamos a traer la estufa pero para el año que viene.” (Entrevista Alumno, Escuela A)

La apelación a la mediación, la confianza en las relaciones personales más que en la propia capacidad de acción para lograr cambios a la vez que brinda la posibilidad de generar diálogos interpersonales más fecundos refuerza los lazos de dependencia de los jóvenes con los adultos (Litichever y Nuñez, 2009).

Tal como señalé en otro capítulo, la Escuela A es una institución particular, ya que la escuela y la fábrica forman parte de un mismo terreno. Sin embargo, los alumnos, en tanto tales, no pueden participar en las asambleas fabriles, y esta práctica no se ha extendido al ámbito escolar. Durante esos momentos los estudiantes buscan escaparse de la regulación cotidiana, refugiándose en las covachas de los trabajadores de la empresa para así poder dormir un rato.

La imposibilidad de participar o de aunque sea observar la dinámica asamblearia no permite a los estudiantes ir aprendiendo éstas prácticas como futuros trabajadores. Escuela y empresa aparecen como dos esferas bien distintas con poca relación y formación en la dinámica política de la esfera laboral. La institución educativa pareciera pensarse desconectada de aquello que ocurre en el afuera de la cotidianeidad escolar, por más próxima que ésta se encuentre. En este caso, al plantear escuela y empresa como dos esferas sin puntos en común imposibilita el aprendizaje de derechos vinculados al trabajo. También ratifica una dependencia de los adultos a partir de la apelación a los *mediadores* cuando existe algún conflicto.

La escuela, si bien pretende preservar cierto espacio de autonomía, al ser parte de la fábrica, se halla impregnada de las lógicas laborales. Este aspecto se manifiesta más claramente en el tiempo que los jóvenes transcurren en los talleres. En dichos

momentos, si bien la jerarquía docente-alumno no era eclipsada, se encontraba matizada por la relación entre quien transmite un oficio y su aprendiz, ambos trabajadores. Tal como señalé en el capítulo 2, la rigidez disciplinaria sólo pueda ser soportable para los/as estudiantes, si se la piensa inscripta en un conjunto más amplio de reglas y vínculos, como parte de un conjunto de obligaciones mutuas que se establecen en el mundo laboral, que combina la necesidad de obediencia al supervisor con la confianza construida en tanto compañeros.

Quizá las palabras del director de la institución nos ayuden a comprender esta supuesta ambivalencia en el proceso de socialización política de los jóvenes en esta escuela, caracterizado por la disrupción del espacio áulico y el del taller, como si se tratase de dos ámbitos diferentes, pero esta operación más que disociar ambos momentos redundaba en una sumatoria de prácticas desarrolladas con la intención de forjar, y formar, a los estudiantes en una concepción particular de lo que implica ser ciudadano. Cuando le pregunté cómo se imaginaba a los alumnos en el futuro respondió: “*Como compañeros de trabajo*”. Más allá de si esta afirmación será o no confirmada en el tiempo, sus palabras inscriben a la ciudadanía en la esfera de lo social y al mundo del trabajo como el espacio que garantiza la igualdad, aspecto emblemático del modo en que amplios contingentes significaron a la condición de ciudadano/a.

PARTE II

CAPÍTULO V

Criterios de selección de beneficiarios de bienes escasos: el caso de los Planes de Becas Estudiantiles

Nunca habrá una comunidad política de ciudadanos iguales si el trabajo escolar es el único camino para la responsabilidad adulta. Para algunos niños, más allá de cierta edad la escuela es una prisión (y no han hecho nada para merecerla), tolerada en virtud de requisitos legales a fin de obtener un diploma. Ciertamente, debería liberarse a tales niños, y ayudárseles a aprender el oficio que quieren ejercer en la vida laboral. La ciudadanía igualitaria exige una escolaridad común, cuya extensión concreta es materia para el debate político, mas no exige una trayectoria educativa uniforme.

Michael Walzer / Esferas de Justicia

1. Introducción

En la primera parte de esta tesis me centré en la descripción y análisis de las seis instituciones consideradas. Luego de un breve repaso de la literatura que recientemente analizó la relación entre juventud, escuela y juventud y política describí las características socio-demográficas de la jurisdicción Gran La Plata. En el capítulo dos presenté las biografías de doce jóvenes, para indagar en los sentidos que atribuyen a su experiencia escolar, en la relación que entablen con las normas –en particular con lo que estipulan los Reglamentos de Convivencia- y en los vínculos que construyen entre ellos y con los adultos. Por su parte, en los capítulos 3 y 4 exploré en aspectos particulares del espacio escolar y su impacto en la formación política y en las acciones políticas protagonizadas por los jóvenes. Los mismos funcionan como una descripción y análisis de los distintos “tipos” de comunidades conformadas en las escuelas, y su impacto en las características que asume la sociabilidad política juvenil. El perfil institucional de cada escuela, sus tradiciones y formas de organización, la propuesta pedagógica, la existencia de espacios de participación e intervención de los estudiantes tanto como las percepciones juveniles acerca de lo que es posible o no de hacer en dicha institución y el sentimiento de pertenencia a la misma son indicadores del tipo de construcción

comunitaria que tiene lugar, y, fundamentalmente, de lo que la institución busca fomentar en lo relativo a la formación política juvenil. Las maneras en que los diferentes actores circulan por el espacio escolar, los usos del tiempo –y sus posibles alteraciones-, la distribución de los cuerpos en el espacio durante un acto escolar, las acciones políticas protagonizadas por jóvenes son, a modo de ejemplo, aspectos sustanciales en el aprendizaje de los marcos de lo posible en cada escuela, y en tanto tales, del modo en que se despliega la sociabilidad política juvenil.

En la segunda parte de la tesis busco prestar atención a aspectos menos considerados por la investigación social, como son los relativos a los sentimientos de justicia de las personas y los significados que los jóvenes otorgan a la idea del *respeto* en la escuela secundaria. En el capítulo que la inicia –el número 5- se analizan los procesos distributivos que tienen lugar en los establecimientos considerados –en particular respecto de la distribución de bienes escasos como las becas escolares- así se explora en los principios de justicia distributiva que se aplican en dichas instituciones en relación a dos programas de becas estudiantiles. Por su parte, en el capítulo 6 se indaga en las percepciones juveniles acerca de la existencia de episodios de discriminación en sus escuelas, para luego reflexionar sobre las conductas y actitudes consideradas “correctas” para desenvolverse en la institución, explorando en las cuestiones que son tenidas como injustas por las personas jóvenes en el espacio escolar y en los insultos que circulan con mayor asiduidad en dichos establecimientos. Finalmente, el último capítulo de la tesis aborda la cuestión del “respeto”, a partir de una análisis que interrelaciona tres dimensiones: el modo en que se lo estipula en los Reglamentos de Convivencia, las formas en que los jóvenes considera que uno “se gana” el respeto en la escuela y los atributos que los alumnos exigen a sus docentes para “respetarlos”.

2. La relación de los sujetos con la idea de la “justicia”

Los seres humanos tenemos una relación ambivalente con la idea de la justicia. Por un lado, solemos representarla como una abstracción, algo inteligible. Para gran parte de la tradición filosófica occidental la justicia no sucede en este mundo sino que será posible en un mundo ideal; para algunas religiones es en el más allá –la justicia eterna, el juicio final-, para las corrientes filosófico-políticas superadoras de las revoluciones liberales en una sociedad ideal aún por construir –la conformación de un mundo justo que haga

posible la justicia en la tierra-. Por otro lado, a nivel micro, convivimos con la sensación cotidiana de que podemos experimentarla; en muchas ocasiones se vuelve un hecho concreto, real, a veces consumado. En esos momentos la justicia se nos presenta como evidencia, más o menos agradable según el resultado que esperáramos.

En el mundo moderno la figura que la representa es una que irradia pureza, magnanimidad, integridad. Esa mujer, preferentemente corporizada en una escultura de mármol blanco, sostiene en sus manos una balanza y una espada y tiene los ojos vendados como símbolo de su imparcialidad. La idea de que la justicia es ciega aporta certidumbre a los sujetos desde hace muchos años, probablemente desde la Reforma Protestante, tal como destaca Martin Jay (1999). Si bien puede parecer aventurado, es posible hallar en el significado de la palabra *vidente* una explicación plausible sobre la necesidad de representarla con sus ojos cegados. Si nos atenemos a la definición del diccionario *vidente* es quien tiene la capacidad de ver, pero el término sirve también para referir a quien posee la capacidad de adivinar el futuro y esclarecer lo pasado. Sin duda una de las funciones básicas de la justicia es precisamente iluminar el pasado, corroborar los hechos y juzgar de acuerdo a las responsabilidades de cada individuo. Sin embargo, esta acepción acercaría en demasía la idea de la justicia a otros términos que son sinónimos del primer adjetivo - adivino, agorero, hechicero, maga, pitonisa, profeta o iluminado- los cuales suelen ser pensados como la contracara de la certeza.

Es por tanto su ceguera lo que otorga a los individuos la confianza, que opera como garantía, de que una vez constituidos en el espacio público serán tratados con justicia, como iguales ante la ley sin abusos ni desigualdades debidas a su posición en la estructura social¹⁶⁹. Las leyes son la institución política que los seres humanos precisan para ser iguales, ya que si bien –a decir de Arendt- no convierten lo diverso en idéntico e invariable, autorizan la posibilidad de las palabras y de las acciones.

La idea de la justicia se vuelve, por el contrario, palpable para los seres humanos en escenarios más comunes, por ejemplo cuando deben resolverse situaciones conflictivas. En esos casos, la forma en que se resuelva el diferendo produce reacciones encontradas

¹⁶⁹ Cabe recordar que en la tradición jurídica del mundo occidental los actos que los individuos realizan en al esfera privada y que no afectan a terceros no son juzgables sino que su examen queda en el ámbito de su conciencia.

en las partes intervinientes de acuerdo a la sensación de haber sido tratados de forma justa o injusta. La percepción se construye, por lo general, en oposición a un otro cercano, que funciona como parámetro para contrastar el trato dispensado a cada uno. En dichas situaciones los seres humanos son juzgados como personas con desiguales derechos y obligaciones –no ya individuos *libres* que se constituyen como *iguales* en el espacio público- por lo que las reglas no remiten a normas abstractas sino que se aplican aquellas que rigen sus acciones en las diferentes esferas de la vida social en las que están inscriptas.

La educación es una institución sumamente particular ya que las dos premisas que guían nuestra relación con la justicia se encuentran presentes en ella, aunque ciertamente de manera diferente. Si por un lado las leyes educativas contribuyen a consolidar un horizonte de justicia que regula las expectativas de los sujetos –todos los jóvenes comprendidos entre los 12 y los 18 años tiene el derecho y el deber de asistir a la escuela para obtener un título que asegure sus posibilidades de ascender socialmente y convertirse en ciudadanos plenos- el incumplimiento de esta premisa posee repercusiones a nivel micro, es decir, en las percepciones que tienen los sujetos acerca del modo en el que consideran que fueron tratados a lo largo de su vida así como respecto de la evaluación que realicen sobre las posibilidades que tuvieron y de la forma en que dichas oportunidades impactaron en sus biografías. La idea que sostiene que la escuela debe garantizar la igualdad de oportunidades –que continúa vigente en el imaginario de amplios sectores sociales- se convierte en un oxímoron en tanto y en cuanto cada establecimiento establece parámetros para conformar la comunidad educativa; sus disposiciones explícita o implícitamente funcionan como límites al ingreso, como modos de selección de beneficiarios de bienes escasos.

Tal como mostré en el capítulo inicial, un primer de análisis respecto de estas cuestiones refiere a los criterios de selección de su matrícula que utilizan las escuelas de la Jurisdicción Gran La Plata. En el Capítulo I señalé que los criterios a veces son explícitos –sorteo, pago de una cuota, examen de ingreso- e implican la intención de conformar *a priori* una comunidad educativa edificada sobre características específicas, que se cree portan aquellos que ingresan a sus aulas. En otras ocasiones, se trata de mecanismos implícitos contruidos *a posteriori* del ingreso de los alumnos y puestos en acto por los docentes, preceptores y directivos: la solicitud de cambio de turno o de

escuela de algún alumno/a o el pedido de pase a la modalidad de adultos son, por lo general, el último acto de una serie de prácticas concatenadas que van seleccionando de entre el total de jóvenes a quienes se adaptan mejor a las *reglas* que rigen la vida en la institución y, de este modo, apartan a aquellos señalados como *inadaptados* y/o *problemáticos*. En ambos casos se configuran, mediante estos mecanismos de selección, comunidades educativas que presentan características diferentes.

Un segundo nivel de análisis se vincula a la indagación en los principios de justicia distributiva que se aplican en dichas escuelas y a las percepciones que tienen sobre esos criterios los actores involucrados –funcionarios, técnicos de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSCs), docentes y directivos y jóvenes-. A partir del análisis de dos Programas de Becas Estudiantiles -el Plan que implementa con fondos nacionales la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y el Programa de una Organización de la Sociedad Civil (a partir de aquí OSC) que llamaré “EDUCÁNDONOS”- busco explorar en los criterios de selección de los beneficiarios, es decir, en la matriz distributiva presente en ellos, y en las opiniones de los actores acerca de los becarios. El estudio del modo en que cada comunidad escolar define cómo repartir las becas educativas –entendidas como un bien escaso en tanto el número a distribuir es menor que la cantidad total de jóvenes que lo demanda- se presenta como un escenario donde prestar atención a las tramas sociales que se consolidaron a la par de las transformaciones en los modos de intervención del Estado.

Una parte considerable del análisis –porque allí se aplican ambos programas de becas- refiere a la Escuela P, situada en la localidad de Ensenada, donde estudian jóvenes de familias cuyos miembros se encuentran desocupados, empleados en trabajos precarios o reciben algún plan social. Por su parte, en la Escuela A, los alumnos seleccionados reciben por parte de la empresa una beca durante todo el ciclo lectivo. El caso de la Escuela V presenta como rasgo distintivo la aplicación de criterios diferentes para distribuir las becas estudiantiles y para definir quiénes realizarán las pasantías en las empresas de la zona. Finalmente, analizo qué ocurre en una institución ubicada en la ciudad de La Plata que recibe a sectores medios y altos de la sociedad platense, en la que un número reducido de alumnos cuenta con beca total o reducción del monto de la matrícula.

3. Las teorías de la justicia: distribución de bienes sociales y el lugar de la educación

El libro *Teoría de la Justicia* de John Rawls (1993) se convirtió desde el momento de su publicación en un clásico de la teoría política y despertó pasiones de las más variadas. Como es sabido, Rawls en su trabajo recupera la tradición contractualista y construye su teoría partiendo del supuesto que los individuos, en el momento de conformar una sociedad, establecen ciertos principios básicos de justicia que no se orientan a la resolución de casos particulares sino que son criterios destinados a aplicarse en relación a lo que denomina la estructura básica de la sociedad, esto es, “el modo en que las instituciones sociales más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación política” (Rawls, 1993:23).

Una de las preocupaciones principales de su trabajo es demostrar la necesidad de evitar que las decisiones queden supeditadas a las situaciones particulares. La solución teórica propuesta por Rawls es la utilización de la metáfora del “velo de ignorancia”, útil para describir el momento inicial en el que los individuos establecen los principios básicos que regirán la sociedad. El autor destaca que en ese punto de partida en el que se discuten los principios sociales sobre los cuales se organizará la sociedad los individuos -racionales y autointeresados- se encuentran en una situación que les impide conocer su lugar de clase, estatus social así como desconocer la distribución de capacidades naturales, su inteligencia, fuerza, raza o siquiera la generación a la que pertenecen. Tal como destaca Gargarella, en un muy difundido estudio sobre las teorías de la justicia, en la posición original presentada por Rawls las partes se orientan a alcanzar un acuerdo capaz de considerar imparcialmente los puntos de vista de todos los participantes ya que “desconocen los rasgos básicos de su biografía” (Gargarella, 1999:40).

Como resultado de las deliberaciones, los individuos se comprometen con dos principios de justicia básicos, los cuales son: Primero) Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás. Segundo) Las desigualdades sociales y económicas habrían de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se

espera razonablemente que sean ventajosas para todo, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos.

El primero de los principios hace referencia a la necesidad de asegurar las libertades de todos (entre las más importantes están la libertad política, la libertad de expresión y de reunión, la libertad de conciencia y de pensamiento, la libertad personal, el derecho a la propiedad personal y la libertad respecto al arresto y detención arbitrarios). Más allá de la concepción del bien adoptada, los individuos pretenden evitar que las instituciones básicas los perjudiquen o discriminen. Este principio posee una jerarquía superior al segundo, ya que su violación no puede ser justificada ni compensada mediante mayores ventajas sociales y económicas. Por su parte, el segundo de los principios se aplica “a la distribución del ingreso y la riqueza y al diseño de organizaciones que hagan uso de las diferencias de autoridad y responsabilidad. Mientras que la distribución del ingreso y de las riquezas no necesita ser igual, tienen no obstante que ser ventajosas para todos, y al mismo tiempo los puestos de autoridad y responsabilidad tienen que ser accesibles a todos” (Rawls, 1993:83).

En el análisis de la obra de Rawls, Gargarella destaca que el principio de diferencia “implica una superación de una idea de justicia distributiva corriente en sociedades modernas, de acuerdo con la cual lo que cada uno obtiene es justo, si es que los beneficios o posiciones en cuestión eran también asequibles para los demás. En este caso (...) el esquema de justicia no se considera satisfecho con una mera igualdad de oportunidades. Se afirma, en cambio, que las mayores ventajas de los más beneficiados por la lotería natural son justificables sólo si ellas forman parte de un esquema que mejora las expectativas de los miembros menos aventajados de la sociedad” (Gargarella, 1999:39). Para Gargarella -quien no desconoce las críticas al trabajo de Rawls efectuadas tanto por la vertiente que supondrá el soporte teórico a la desregulación del Estado en la economía sostenida por Nozick en *Anarquía, Estado y Utopía* como desde el comunitarismo- el modo en que el autor plantea el segundo principio demuestra el fuerte igualitarismo implícito en su teoría.

Si bien el análisis de Rawls se encuentra en un nivel de abstracción propio de la filosofía política, es útil para enmarcar la discusión acerca del modo en el que las sociedades distribuyen bienes sociales. Toda política pública –y los criterios

establecidos para distribuir bienes en las escuelas lo son- contiene en sus orígenes una definición sobre el modo de problematizar determinada cuestión de alcance público, así como establece un conjunto de parámetros para definir los criterios de distribución y los sujetos a los que comprenderá. Los planes sociales contienen en sus definiciones técnicas una lógica particular que implica una matriz sobre a quién debe llegar el beneficio. Estipulan, en definitiva, un principio de justicia distributiva.

En toda sociedad existe un conjunto de bienes que es necesario distribuir, para los cuales es preciso contar con un principio que legitime el modo en que se los reparte. Algunos autores cuestionan la idea de que existe un único principio o axioma que permite explicar las creencias y juicios que se expresan cuando enunciamos que una acción es justa (Walzer, 2004). En *Esferas de Justicia* Michael Walzer opta por inscribir su investigación en un nivel de análisis diferente a la perspectiva de Rawls. En su estudio, sostiene la existencia de una justicia de naturaleza pluralista; en cada sociedad hay diferentes tipos de bienes sociales cuya distribución requiere en cada caso de criterios particulares de justicia. En tanto existen muchas esferas de la justicia, fundadas en comunidades sociales y prácticas institucionales distintivas, según el autor es necesario reformular el concepto de *iguales*, a fin de poder pensar en la igualdad compleja como la forma que adquiere la misma en la actualidad. Walzer procura demostrar que la igualdad es un concepto complejo ya que los valores predominantes en una esfera social no prevalecen necesariamente en otra. Existen, de acuerdo a su perspectiva, diferentes normas de distribución en distintas esferas de actividad: un principio considerado válido en una de ellas no puede ser trasladable a otra donde rigen principios diferentes. Esto implica que en una sociedad en la cual diferentes personas tienen éxito en distintas esferas sus relaciones globales pueden exhibir cierto tipo de igualdad (Miller, 1996).

Por su parte, Jon Elster (1998) denominó a las situaciones que analizó *casos de justicia local* para diferenciar su estudio de quienes como Rawls o Walzer se preocupaban por considerar el modo en que se distribuyen bienes sociales a nivel macro. Para Elster la justicia local contrasta con los procesos de justicia que tienen lugar a una escala global, ya que éstos últimos refieren a políticas globalmente redistributivas que son diseñadas por el gobierno nacional, tienen la pretensión de compensar a las personas por su infortunio resultantes de la posesión de lo que denomina “propiedades moralmente

arbitrarias” y generalmente toman la forma de transferencias de dinero en efectivo. Por su parte los principios de justicia local “son diseñados por instituciones relativamente autónomas que, aunque pueden estar limitadas por normas dictadas por el gobierno, tienen cierta autonomía para diseñar e implementar el plan que prefieren. Además, no son compensatorias, o en todo caso lo son parcialmente (...) Finalmente, la justicia local abarca la asignación de bienes (y responsabilidades), no de dinero” (Elster, 1998:16).

La propuesta de Elster sitúa la pregunta por la justicia en un nivel de análisis que presta una especial atención a los principios de justicia aceptados por los distintos actores que pueden influir en la selección de los criterios para distribuir recursos escasos. Para el autor, estos actores son los individuos que en una institución determinada deben cumplir una tarea de distribución, los participantes políticos, los potenciales receptores del bien escaso y la opinión pública, que cristaliza su opinión a través de los medios de comunicación mayormente cuando estalla algún tipo de *escándalo*.

¿De qué modo conciben las personas jóvenes a la justicia en sus escuelas? ¿Cuáles son los principios legítimos, aceptados por los actores educativos, para considerar que una situación se resolvió de manera justa?

En el espacio escolar conviven actores que cuentan con diferentes recursos de poder, disparidades que se deben tanto a variables estructurales –clase, género, etnia, el componente etario- como a la construcción de oposiciones basadas en aspectos supuestamente más nimios, pero que, en tanto “marcadores sociales”, son útiles para establecer distinciones al interior de una misma comunidad educativa que funcionan como categoría morales –antiguos y recién llegados¹⁷⁰, los de un barrio y los que provienen de otro, los becados y los que no, los “del fondo” y los nerds/buchones o de acuerdo a las estéticas juveniles que lucen, por nombrar sólo algunos clivajes-.

A su vez, en la escuela coexisten una multiplicidad de escenarios: el momento áulico, los espacios intersticiales –como el recreo, las actividades fuera del establecimiento, el micro escolar- el momento de ingreso y salida a la institución, el taller o la biblioteca, el

¹⁷⁰ Esta distinción fue planteada por el trabajo de Elias (1998a). El concepto de marcadores sociales lo utilizo en el sentido que le otorga Gutmann (2008).

momento liminar en el que los jóvenes “dejan” de ser alumno/as y de estar sujetos a las normas escolares, entre otros. En cada uno de ellos se aplican lógicas de justicia distintas, en algunos ámbitos son legítimos algunos principios de justicia, en otros unos diferentes. Un/a joven puede ser sancionado/a en la puerta de la escuela o en el aula, pero la justificación se construye sobre bases disímiles. En el aula alguien puede lograr una buena nota porque la “merece” –y su contracara, una baja nota porque no se “esforzó” lo suficiente-, tomar el desayuno en la institución porque “necesita”, contar con una beca escolar “por su buen promedio”, por la aplicación de criterios socio-demográficos o porque forma parte de algún grupo que se considera merece una atención particular. En estas situaciones encontramos más bien una pluralidad de esferas de justicias, en línea con lo señalado por Walzer (2004). Los ejemplos citados ilustran una situación que puede leerse desde una perspectiva novedosa. Más allá de la construcción de una comunidad educativa sustentada en determinadas reglas las personas que la componen “ponen en juego” en la vida cotidiana sus principios de justicia, cuestión por lo general poco explicitada en los estudios sobre juventud y escuela.

Esta vía de indagación se vincula a aspectos más subjetivos y se organiza en torno la preocupación por dar cuenta del modo en el que las personas entienden la justicia –y su reverso la injusticia- en la cotidianeidad. Según Homans (1974), la concepción de lo justo es construida por la experiencia, la persona aprende progresivamente a asociar un resultado probable a una acción dada y estas expectativas se transforman en normas. En su clásico trabajo, Barrington Moore (1989) resaltó que el sentimiento de injusticia surge al producirse un cambio brusco en las condiciones a las que los sujetos se habían acostumbrado y habituado a soportar. Por su parte, en una sugerente investigación donde analiza las experiencias de desigualdad en el mundo del trabajo François Dubet (2006) señala que para comprender las injusticias sociales no alcanza con describir y denunciar las desigualdades tal como las registran las encuestas y las estadísticas sino que lo que cuenta son las desigualdades que los individuos tienen por injustas.

Entre los antecedentes de investigaciones sobre el tema, que no son muchos, cabe destacar el trabajo realizado en Francia por Dubet y Martuccelli (1998) sobre los jóvenes estudiantes, donde constataron cambios en la idea de la justicia que supone el paso de un nivel educativo a otro. Efectivamente, cuando los adolescentes/jóvenes

llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. Los autores señalan que la protesta de los jóvenes no debe ser entendida tanto como gesto contra la autoridad sino como la demanda de que se incorporen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. Por otra parte, resulta sugerente el análisis de una investigadora francesa, Valerie Caillet (2002), respecto del sentimiento de justicia en la escuela media. Para la autora, es preciso tomar conciencia de que el sentido de la justicia se forma hoy en el nivel más individual, los estudiantes no discuten únicamente reglas generales. De acuerdo a sus hallazgos, durante su tiempo en la escuela los jóvenes pensaban a la justicia en estrecha relación con las injusticias vividas y experimentadas, lo cual dificultaba la conexión entre lo particular y lo colectivo. Estos trabajos incorporaron interrogantes y modos de aproximación interpretativa novedosos para dar cuenta de las desigualdades en el espacio escolar. Tal como propone Dubet (2006), el análisis de las injusticias sociales supone que las mismas se establecen en la articulación de las desigualdades objetivas y de los principios de justicia que definen que tal situación y determinada conducta son definidas como injustas.

Como veremos en el próximo apartado, los principios de justicia operan dentro de una matriz político-cultural. La cuestión de la justicia es pues una dimensión clave para reflexionar sobre el impacto de la experiencia escolar en las características que asume la socialización política juvenil. Su estudio permite analizar el modo en que se manifiestan los rasgos tradicionales de la cultura política de un país y el impacto de los procesos sociales en distintas temporalidades (Kessler, 2007) y en distintas generaciones así como representa una oportunidad para reflexionar sobre la justicia en la escuela como instancia colectiva de afirmación de la igualdad ante la ley, pero también de consideración de la singularidad y la particularidad de cada ser humano (Dussel, 2005b). Las leyes educativas no se implementan en el vacío, son el reflejo de las relaciones de fuerza existentes en la sociedad en determinado momento histórico; al mismo tiempo, el éxito o fracaso en su aplicación posibilita analizar procesos que tienen lugar a nivel micro-social ya que despoja a las instituciones de la fachada igualitaria.

4. La justicia distributiva en la escuela secundaria: un paradigma en sintonía con los planes sociales de *nuevo tipo*

Los planes de Becas Escolares o Becas Estudiantiles distribuyen bienes de acuerdo a la edad, criterio que permite limitar o posibilitar una asignación de acuerdo al tiempo transcurrido desde el nacimiento (Elster, 1998). En su fundamentación, se presentan como una medida para paliar los crecientes niveles de “abandono escolar” y permitir que los sectores que se encuentran en la base de la pirámide socio-económica logren obtener el título secundario. Estos programas definen como prioritario garantizar el acceso a la escuela de amplios contingentes sociales ya que suponen que el logro del diploma constituye una herramienta indispensable para su futuro, expresando una confianza en el rol de la educación como instancia igualadora.

En sintonía con esta preocupación inicial, los planes de becas estudiantiles buscan crear las condiciones económicas en cada familia para que estas premisas sean posibles. Asimismo, a partir de la transferencia condicionada de ingresos, pretenden provocar un cambio en las conductas sociales. De allí que podemos inscribirlos en la línea de otros Planes Sociales más amplios como el Jefes/as de Hogar o el Familias, los que mediante un mecanismo similar intentan generar mecanismos de inclusión de sectores postergados¹⁷¹. Así como los planes señalados transfieren ingresos a condición de que la persona cumpla con una contraprestación, las Becas Estudiantiles -si bien se presentan como un derecho de los alumnos-, implican la obligación del beneficiario de asistir a la escuela, en tanto y en cuanto recibe un monto anual de ingresos para hacerlo.

¹⁷¹ Recordemos que el Plan Jefes/as de Hogar fue presentado en febrero de 2002 como una manera de contener la crisis política, económica y social del país. Pensado de manera implícita como un seguro de desempleo en un país que no había conocido planes sociales de características semejantes transformó las maneras de entender la acción social del Estado, alcanzando en su momento de mayor apogeo a cerca de 2.000.000 de personas. Debido a la cantidad de beneficiarios que contempla se encuentra a mitad de camino entre las políticas más universales al estilo ingreso ciudadano o renta mínima y las políticas sociales focalizadas como el Plan Trabajar generalizado hacia fines de los años noventa, nombre por el cual todavía hoy muchas personas se refieren al Plan Jefes/as. Hacia mediados de la década del 2000, el gobierno nacional diseñó otros dos Planes –el Manos a la Obra para conformar cooperativas de trabajo- y el Plan Familias –mediante el cual las mujeres que fueran madres recibían una asignación por hijo- con el objetivo de establecer diferentes “tipos” de planes sociales de acuerdo a los perfiles de los beneficiarios. El primero de ellos se denominaba en sus inicios Programa de Emergencia Habitacional “Techo y Trabajo”, y estaba impulsado desde el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios. El Plan Familias se mantuvo bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social.

En el ámbito de los estudios de educación existen numerosos trabajos que examinan la implementación de los programas de mejoramiento de la educación, algunos de ellos haciendo hincapié en el análisis de los planes de las becas estudiantiles, pero pocos se detuvieron a indagar en las representaciones de los sujetos acerca de los becarios. Una de las excepciones es el trabajo de Nora Gluz (2006) donde estudia el proceso de constitución y los usos sociales de la categoría de *becario*. En su investigación recorre distintos momentos del sistema educativo, en una genealogía que incluye las becas pensadas como premio a los mejores para estimular el acceso a la docencia de inicios del sistema educativo nacional hasta la intención de combinar propósitos de compensación de la política social con los académicos propios de las escuelas en la actualidad (Gluz, 2006).

Mi intención es considerar a los planes de becas estudiantiles como una política pública con características similares a las que presentan los planes sociales del nuevo siglo, de los cuales el Plan Jefes/as de Hogar y el Plan Familias son los más paradigmáticos. Este tipo de análisis inscribe a las políticas de becas escolares dentro de una trama social más amplia donde existen cambios y continuidades en los modos de intervención estatal, que ciertamente repercuten en la esfera educativa, pero que no son propios de ésta. Los Planes de Planes Estudiantiles son un tipo de bien escaso más al que los sujetos buscan acceder, una nueva “ventanilla” a la que recurrir para obtener recursos. Soslayar este punto es negar la existencia de factores exógenos a las leyes educativas para explicar su éxito o fracaso.

Los planes de becas estudiantiles se asemejan al tipo de política social impulsada a partir del 2001, la cual se presenta como una superación del modo de intervención estatal propio de la década de los noventa¹⁷². La puesta en práctica de instrumentos

¹⁷² El modelo de políticas sociales particular de la década de los noventa es el de la focalización, que se produce a la par del desarrollo de otras políticas de reforma del Estado como la descentralización, la privatización de empresas públicas y su modernización –que en la práctica implicó el achicamiento de su planta de personal-. El nuevo tipo de política social es presentada por sus impulsores como una respuesta a la anterior situación donde un Estado centralizado, con alta autonomía, decidía el destino de la asistencia pública sin tener en cuenta las particularidades geográficas y mantenía políticas universalistas en las que los sectores marginales y más empobrecidos no tenían cabida. De esta manera “focalizar es identificar con la mayor precisión posible a los beneficiarios potenciales y diseñar el programa con el objetivo de asegurar un alto impacto per cápita en el grupo seleccionado, mediante transferencias monetarias o entrega de bienes o servicios” (Franco, 1996:10), con la intención de utilizar de manera más eficiente los recursos al tratar de satisfacer una demanda identificada. La política social así planteada significa un regreso a prácticas asistencialistas clásicas de los inicios del capitalismo, financiadas desde el

inéditos de política social (Grimson y Cerutti, 2004; Andrenacci, 2002) muestra que si bien es cierto que el Estado se retira en términos de bienestar también lo es que modifica su forma de intervención. No hay más ni menos Estado sino que es distinto, transfiriendo la responsabilidad del bienestar a los barrios. Más allá de sus similitudes y diferencias con las políticas sociales desarrolladas en otra época, este giro en la acción estatal modifica la trama comunitaria, donde los sujetos no apelan a la impersonalidad de la figura de ciudadanía sino a la personalización de las relaciones a fin de obtener bienes escasos.

Tal como señalé más arriba, la forma de distribución de bienes sociales surge como un escenario que permite el análisis orientado a la indagación en la manera en que se distribuyen bienes escasos. En él surgen definiciones entrecruzadas sobre lo justo e injusto. ¿Qué ocurre con las becas estudiantiles? ¿Cuáles son los criterios de distribución que se utilizan?

La Provincia de Buenos Aires implementa el Programa Nacional de Becas Estudiantiles, política pública diseñada y financiada por el Ministerio de Educación de la Nación. En la práctica, los gestores de la política a nivel provincial hablan más bien de la coexistencia de dos tipos de planes. Los informantes clave diferencian entre el Programa para los estudiantes del Ex Nivel Polimodal (1º, 2º y 3º Año, los actuales tres últimos años de la educación secundaria) y el programa de becas dirigido al ciclo básico de la educación secundaria (ex 7º, 8º y 9º Año). Esta distinción se debe a las diferentes reformas acontecidas durante estos años en el nivel secundario. Cuando el sistema se organizaba en EGB 1, 2 y 3 y Polimodal los beneficiarios del Programa de Becas de Nación eran únicamente los alumnos de este último nivel. Con la reestructuración ocurrida a partir de 2007, la Ex EGB 3 pasó a formar parte del Secundario (denominándose a partir de entonces Escuela Secundaria Básica) y los estudiantes fueron incorporados a estas becas. En 2009 correspondieron 200.000 becas para la

Estado y por donaciones, que frente al avance de conquistas que definían una ciudadanía social con derechos y deberes, ocupaban sólo un lugar residual. En la actualidad ocupan el centro de la escena con una particularidad: “lo que sí es nuevo es la estrecha vinculación de las estrategias orientadas a grupos-meta con la política económica de ajustes estructurales y su supeditación funcional a esa política” (Franco,1996:11).

Provincia de Buenos Aires, distribuidas la mitad en cada subnivel (100.000 becas para el ex polimodal, 100.000 becas para la ESB)¹⁷³.

El Programa Nacional de Becas Estudiantiles comenzó en 1997, aunque el estudio de su comportamiento permite descubrir la existencia de dos etapas claramente delimitadas. Los primeros años se caracterizan por su inestabilidad ante la constante fluctuación de los recursos y el número de becarios¹⁷⁴. A partir de 2001, el Programa se reforzó a través de dos estrategias complementarias: incrementar el presupuesto y disminuir la asignación (Gluz, 2006). Este giro se fortaleció en el escenario post devaluación de 2002, momento en el cual la disminución de la asignación a 400\$ anuales permitió becar a 375.000 alumnos en todo el país. Por aquel entonces, la Provincia de Buenos Aires contaba con un Programa de Becas financiado con fondos de la jurisdicción que en 2001 beneficiaba a 128.000 jóvenes con una beca de 900\$ anuales. Al año siguiente, el ministerio provincial dio de baja este Plan y pasó a gestionar únicamente las becas provenientes de la Nación. El monto actual de la beca asciende al mismo valor vigente en 2001 y su pago se efectúa a través de dos cuotas, que, de acuerdo al relato de directivos, docentes y alumnos suelen efectivizarse meses más tarde de lo comprometido.

El Programa elige a sus beneficiarios en base a criterios técnicos. En el primer año prevé un proceso de encuesta al responsable del alumno. Los datos de todas las encuestas se cargan en un programa destinado a este fin. El programa identifica alumnos ponderados, quiere decir, comprueba que quienes lo solicitaron reúnan los requisitos para acceder a la beca. A través de esta ponderación el Programa Nacional identifica a los becarios de acuerdo a dos indicadores, según lo estipulan los documentos oficiales:

- 1) La asignación de las mismas se realizará sobre la base de un índice construido por la Coordinación General Estudio de Costos del Sistema Educativo que combina un indicador de pobreza con tres indicadores de riesgo educativo (abandono, sobreedad y desgranamiento).

¹⁷³ Durante 2008 solo existieron becas para los alumnos que cursaban el ex polimodal (en términos de la Ley de educación Provincial corresponderían al ciclo especializado de educación secundaria). Para la Provincia correspondió un cupo de aproximadamente 150.000 becas.

¹⁷⁴ De acuerdo a los datos que presenta Gluz (2006) en 1997 había 110.000 beneficiarios de las becas de 600\$, mientras que en 2000 y 2001 el beneficio llegó a 71.000 alumnos.

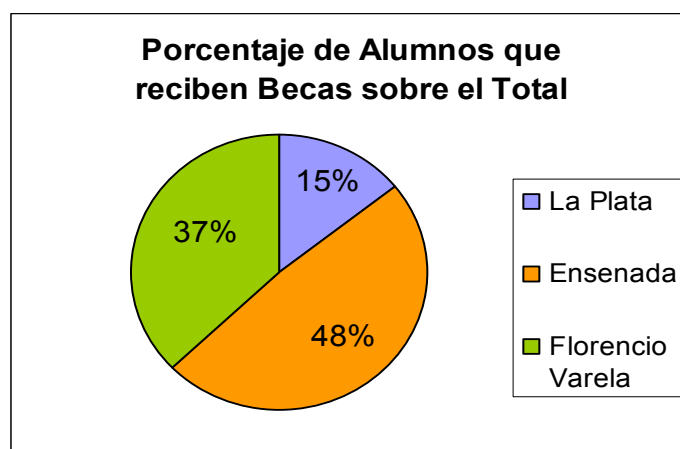
- 2) Se hace constar que cada Distrito cuenta con un cupo de becas. No se establece acuerdo con alumnos ni se fijan responsabilidades si con esto se refiere a que por acceder a la beca se debe comprometer a acreditar aprendizajes.

Se trata de un Plan que opera por oferta, no por la demanda. Es decir que no existen incentivos para estimular la demanda de los potenciales beneficiarios, lo que podría tanto incrementar la circulación de la información como la posibilidad de ejercicio de la voz, en los términos en los que lo plantea Hirschman (1976). Cada Provincia cuenta con un número de becas establecido de antemano, en el momento del diseño de la política pública, que debido a la necesidad de ajustarse a las partidas presupuestarias existentes no puede ser modificado. Si bien en el marco institucional de las políticas sociales siempre existe un conjunto de reglas de juego formales e informales que se ponen en funcionamiento para procesar y priorizar los problemas sociales -que representa para los involucrados un entramado de incentivos que estructura sus límites y oportunidades de negociación y acción (Repetto, 2004)- en este caso los potenciales beneficiarios no son actores sociales con capacidad de incidencia en dicho marco y el Plan tampoco se preocupa por fomentar su involucramiento y capacidad de demanda. Este tipo de Planes establece un esquema de distribución rígido, donde las personas no se ven compelidas a actuar de una manera particular o modificar su conducta para lograr ser elegidos ya que esta decisión no depende de sus acciones sino de su condición *objetiva*.

Si consideramos la visión que se transmite tanto desde las normativas del Programa como de lo que se desprende de las entrevistas con informantes clave que se desempeñan como funcionarios del mismo, el modo de asignación se presenta como el mejor modo de terminar con manejos discrecionales en el momento de distribuir un bien escaso. Asimismo, la implementación de esta forma de distribución posee otras implicancias, ya que en su lógica normativa el tipo de política social implementada, tal como nos recuerda Sabina Frederic (2004), al definir la necesidad de manera técnica desplaza a la política, perdiendo ésta la capacidad de cambiar el destino de la gente. En los términos en los que lo plantean Tiramonti y Suasnábar (2001), en el ámbito educativo las políticas compensatorias se presentan como un remedio para la desigualdad cuando la política se encuentra privada de sostener la utopía de la igualdad.

Es momento ahora de adentrarnos en los que ocurre en las escuelas. Tal como es posible observar en el Cuadro 1, en el caso de la jurisdicción Gran La Plata, hallamos que de las tres localidades consideradas es en Ensenada donde mayor cantidad de alumnos reciben la beca estudiantil, siendo casi la mitad del total (48% de los 1.192 estudiantes), seguida por Florencio Varela (el 37% de los 13.925 jóvenes) mientras que el porcentaje se reduce al 15% en el caso de la ciudad de La Plata (4.694 sobre un total de 36.358 alumnos/as).

Cuadro 1 – Porcentaje de Alumnos/as que reciben becas en tres localidades seleccionadas



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Dirección Provincial de Estadísticas Educativas –DGCyE- Prov. de Buenos Aires, para el 2009

Es posible contrastar estos criterios con los establecidos por otro actor que participa en el modo de distribución de becas –ya que posee un Programa de Becas estudiantiles promovido en paralelo al que financia el ministerio nacional -. En este caso utilizaré como parámetro de comparación los criterios definidos por el Programa de Becas de una OSC creada en 1997 por un grupo de profesionales “con la convicción de que la educación es la herramienta por excelencia para superar el círculo vicioso de la pobreza - falta de capacitación – exclusión social”¹⁷⁵. El Programa fue el primer proyecto de la OSC y se inició en 1998 con tan sólo 16 becarios, para luego crecer de manera exponencial hasta alcanzar a 3.210 alumnos becados que asisten a ciento treinta y dos establecimientos educativos en veinte jurisdicciones del país, incluida la Ciudad de Buenos Aires. Los jóvenes seleccionados reciben una beca de 135\$ mensuales.

¹⁷⁵ Información extraída de la página web de la OSC.

La comparación se torna más atractiva ya que sobre las seis escuelas consideradas para esta tesis, en tres de ellas los jóvenes reciben algún tipo de beca; precisamente en una de estas instituciones es donde la OSC “EDUCÁNDONOS” desarrolla sus actividades. Esto permite poner en discusión no sólo los montos de una y otra beca sino también comparar los criterios de selección de beneficiarios utilizados por el Estado y una organización del tercer sector, y acerca del tipo de contribución que se espera que estos realicen. Podemos así analizar cuál es la noción de justicia subyacente en cada programa.

Es preciso aclarar que la comparación puede no ser tal, ya que podemos pensar a ambas instituciones como parte de un mismo proceso de fragmentación social. Entendido en este sentido Estado y OSC más que confrontar entre sí se complementan. Esto se debe no sólo a que la OSC cuenta entre los miembros de su Consejo Directivo al Sr. Ministro de Educación de la Nación y al Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (en el momento en el que se escribieron estas líneas, la situación puede haberse modificado para cuando el lector recorra estas páginas) junto a destacados académicos – lo que en el caso de las autoridades ministeriales podría pensarse como una incompatibilidad en sus funciones- sino a que se presentan como esfuerzos conjuntos por disminuir la “deserción escolar” y lograr que un número mayor de jóvenes finalice el secundario para así cumplir con lo estipulado por la ley vigente.

El Programa de Becas Escolares de la OSC se financia con el aporte de la figura de los *padrinos*, en su mayoría empresas privadas, pero en algunos casos también organismos estatales, que aportan los fondos para financiar la trayectoria educativa de los jóvenes que estudian en algunas localidades del país. El monto de becas varía entre las provincias y municipios ya que dependen del interés del padrino de la zona en participar y del monto con el que pueda contribuir. Por ejemplo, en el caso de la localidad donde se encuentra la Escuela P se distribuyeron en 2007 135 becas mientras que en lugares de la Provincia de Buenos Aires que cuentan con mayor cantidad de habitantes, como Berazategui o Mar del Plata, fueron tan sólo 30 y 43 respectivamente. La importancia del número de becas en Ensenada se debe principalmente al aporte de una empresa de la zona que asignó un volumen presupuestario alto a las becas. Estos beneficios no tienen por objetivo mejorar la calificación de potenciales trabajadores de la empresa sino más

bien la intención de destacar la responsabilidad social del *padrino* y, de este modo, lograr una visibilidad social como empresa *comprometida* con la situación del país¹⁷⁶.

El proceso de selección de los beneficiarios se rige por varios criterios, que en algunos casos parecieran ser incompatibles entre sí. Una vez que la OSC cuenta con la garantía del aporte económico del/ de los padrino/s selecciona un universo de escuelas secundarias de la zona priorizando aquellas ubicadas en barrios con altos niveles de desempleo, pobreza e indigencia, basándose en un listado provisto por los ministerios correspondientes. Los técnicos priorizan escuelas que reúnan ciertos requisitos, como por ejemplo una baja rotación del plantel docente o que cuenten con gabinete psicológico. Una vez seleccionadas las instituciones el personal de la OSC se presenta en el establecimiento y describen el Proyecto, invitando a directivos, docentes y alumnos a participar.

Al revisar las expectativas de los distintos niveles de actores intervinientes en el proceso de adjudicación y distribución del bien -actores político-institucionales, técnicos, OSC's, personal docente, familias, jóvenes- hallamos algunas similitudes entre el modo de pensar a los planes de becas y otros programas sociales. Esta analogía entre unos y otros muestra más rasgos compartidos que disonancias en el modo de representar la intervención del Estado en estas cuestiones y a los sujetos receptores. Las tensiones se manifiestan en varias dimensiones, de las cuales examinaré aquí dos: la desconfianza sobre el uso del dinero –que involucra una postura valorativa sobre el modo en que lo utilizan los beneficiarios y sus familias- y las múltiples maneras en que se manifiesta la figura del becario –que oscila entre el estigma, el orgullo, la sensación de recibir un incentivo o de lograr el último beneficio que el Estado puede asegurar-.

En cuanto a la primera cuestión, en los discursos de los adultos –sean estos funcionarios públicos, personal de la OSC o docentes y directivos- existe, tal como lo planteó Gluz (2006) para el caso de los planes de becas en la Ciudad de Buenos Aires, una preocupación sobre el uso del dinero, aspecto que se encuentran en sintonía con los reclamos por instaurar mecanismos de concentración y cruce de datos de beneficiarios de Planes sociales, de implementar las tarjetas como modo de pago o de privilegiar que

¹⁷⁶ Si bien no fue afirmado por ninguna de las personas entrevistadas también es posible pensar que la posibilidad de deducir impuestos para las empresas que contribuyen actúe como incentivo.

las transferencias monetarias sean realizadas a mujeres ya que supuestamente administran mejor el dinero (Serrano, 2005; Arcidiácono, 2008).

Esta mirada esconde un planteo valorativo acerca de la capacidad de los beneficiarios de utilizar el dinero¹⁷⁷. Si bien los beneficiarios pueden emplear el dinero del modo que consideren más apropiado, el destino que le den contribuye a que técnicos, docentes, directivos y sus compañeros delinear un perfil determinado de esa persona, caracterizándolo con algunos atributos por sobre otros. En su investigación, Gluz (2006) halla en los relatos de adultos y jóvenes que las representaciones sobre los becarios oscilan entre dos figuras opuestas: el que quiere estudiar y el que pinta para ser vago.

Del análisis de las entrevistas realizadas se desprende que en las representaciones de los actores involucrados se yuxtaponen distintas miradas. La forma en que el/la becario/a utiliza el dinero es una cuestión que preocupa a docentes y técnicos de la OSC y de acuerdo a su modo de uso contribuye a definir las cualidades de la persona: si lo emplean para la garrafa están “contribuyendo con la economía familiar”, si quieren comprarse las zapatillas “malgastan el dinero”, si lo invierten en cursos de inglés o en libros “lo usan correctamente”¹⁷⁸.

Esta dimensión exploratoria del modo de distribución de las becas estudiantiles involucra una última cuestión, en consonancia con la histórica pretensión de la escuela media de regular las conductas de sus alumnos: provocar cambios en las conductas de los beneficiarios. Mientras en el caso de las becas de la Provincia no existen responsabilidades de los becarios –más allá del sostenimiento de la matrícula- los jóvenes que obtienen la beca de la OSC firman un “acta de compromiso” mediante la cual ellos y un adulto se responsabilizan de cumplir con lo pactado. Esta suerte de contrato establece que los becarios deben cumplir una serie de requisitos para evitar la suspensión durante algún mes de su asignación: no faltar sin justificación más de cinco días al mes o diez trimestrales, asistir a la entrevista mensual con la trabajadora social

¹⁷⁷ Hay también otro aspecto del uso del dinero, pero en este caso involucra cuestiones vinculadas a la posibilidad que otorga el Plan Educándonos de cobrar regularmente. Se establece así una distinción entre dos bienes que prima facie parecen similares, pero que suponen modos diferentes de intervención pública.

¹⁷⁸ Los técnicos de la OSC dicen que en su experiencia se encuentran con que los jóvenes lo destinan a estos tres tipos de bienes. En la escuela P los docentes consideran que muchos de sus alumnos quieren la beca “Educándonos” para tener más dinero para sus gastos personales (Entrevista con el director de la Escuela).

de la OSC¹⁷⁹, no tener desaprobadas más del 40% de las materias ni haber sido sancionados en la escuela. Los jóvenes se enfrentan así a una doble regulación, la que estipula la escuela en su cotidianeidad –más o menos flexible de acuerdo al perfil de cada institución - y la que les imponen las reglas promovidas por la OSC.

La aplicación de estos criterios produce una disyunción al interior del establecimiento entre los que obtienen la beca OSC y los que cuentan con otro tipo de beneficio (o ninguno). Como consecuencia, algunos jóvenes sólo deben ajustar su conducta a las reglas establecidas por la institución, pero los becados “EDUCÁNDONOS” tienen dos lealtades, que en la práctica implican dos experiencias políticas diferentes. En algunos casos, Escuela y OSC coinciden en la norma a aplicar, por ejemplo si un alumno es sancionado en su establecimiento la OSC le retira por ese mes el cobro del beneficio. En otras situaciones, entran en contradicción ya que puede ocurrir que el alumno sea sancionado por la OSC y no por la escuela, con lo cual se desdibuja la autoridad escolar. Asimismo, estas situaciones implican el ingreso en el espacio público, que supuestamente se rige por parámetros diferentes, de criterios útiles para regular conflictos en el ámbito privado en base a una lógica economicista (quien actúa mal ve afectado su ingreso). La injerencia de la OSC en la regulación conductual del alumno becado redefine las tramas sociales tanto como las lógicas de obligaciones mutuas que anudan a los sujetos en las instituciones. Si bien una de las intenciones del proyecto de la OSC es promover la inclusión educativa de una manera de “lograr la permanencia de alumnos de bajos recursos socioeconómicos en el sistema educativo formal y contribuir a la mejora de su proceso de aprendizaje”¹⁸⁰ su propio accionar conspira contra dicha posibilidad, en tanto y en cuanto sus becados no se ajustan a las mismas reglas que sus compañeros sino a los parámetros establecidos por un agente externo, con lo que se desdibuja la posibilidad de construir un horizonte común de justicia (Southwell, 2006).

La otra dimensión que quería presentar se vincula a las representaciones existentes sobre la figura del becario. Encontramos que en las escuelas no existe una representación homogénea sobre quienes son becarios sino que su figura se manifiesta a través de innumerables matices. En algunos casos, la beca puede ser efectivamente

¹⁷⁹ Funciona como una tutoría, pero si les está yendo bien en la escuela la conversación se orienta a pensar alternativas para mejorar su capacitación (armar un CV, crear una cuenta de mail) o a presentar opciones al beneficiario sobre qué hacer en su tiempo libre (Entrevista con técnica de la OSC).

¹⁸⁰ Información extraída de la página web de la OSC.

pensada como una dádiva por las clases medias y altas de la sociedad (Gluz, 2006). En la Escuela L la recepción de una beca o de la reducción del monto mensual se presenta como una afrenta a la meritocracia que el colegio tiene como pretensión promover. En tanto la aspiración de la institución es seleccionar a los mejores, la aplicación del criterio de la necesidad es la antítesis de esa garantía. Es en este contexto donde cobra importancia la figura del “beneficiario” de la reducción del monto de la cuota, como construcción útil para establecer diferencias entre los alumnos¹⁸¹. De allí que en esta escuela los alumnos estigmaticen por su tipo de vestimenta o el calzado que usen a quienes son becados¹⁸², cuestión que examino más en detalle en el próximo capítulo. Un joven que entrevisté en esta escuela destacaba que en el ámbito de la institución:

“Vos sabés quiénes son los becados, te das cuenta que está becado por cómo está vestido (...) hay gente que los discrimina y dice <ay, mirá lo que se puso. No le combina con tal cosa, pasó de moda>.” (Entrevista Alumno, Escuela L)

La ropa que usan así como el hecho que sus compañeros, docentes y preceptores sepan que están becados en una institución con una cuota de alto valor económico, produce en quienes reciben el beneficio una marca indeleble que los acompañará a lo largo de su trayectoria educativa. La diferencia entre becarios y no becarios es una de las disyunciones que se establecen al interior de la institución, que se suman a otras como la distinción en el trato cotidiano que reciben “los tradicionales” y “los externos”¹⁸³. Es decir que las oposiciones se establecen en base a los dos principios que la institución aspira a desarrollar: la selección de los mejores y su presentación como una institución tradicional.

En las escuelas a las que asisten jóvenes provenientes de familias de sectores medio-bajos y bajos las representaciones predominantes cobran otros trazos. En el caso de la

¹⁸¹ Si bien Erving Goffman (2006) señala que el manejo de la información es realizado por los individuos desacreditables cuyo atributo no es percibido por los demás, en este caso, además de que quienes cuentan con el beneficio evitan quedar en evidencia por ser “becados”, la institución pretende resguardar su anonimato para preservar un espíritu de comunidad distintivo, basado en la selección de los mejores. Sin embargo, es necesario aclarar que los jóvenes, tal como muestra la entrevistada citada, conocen quiénes son los alumnos becados a pesar de los intentos de la Dirección por no difundir quiénes se hallan en dicha situación. Las becas son variables, por lo general se trata de una reducción en el monto a pagar en la cuota mensual, ajustable a las necesidades de cada familia.

¹⁸² En las escuelas consideradas, tal como analizo en el capítulo VI, los jóvenes señalaron que una de las principales causas de discriminación es “*por su aspecto físico, la ropa que usa*”.

¹⁸³ En el capítulo 2 analizo esta distinción con mayor detalle.

Escuela A, la obtención de la beca es consecuencia de haber superado un examen de alta exigencia, lo que es vivido como un orgullo. A pesar de que el monto de la misma es reducido, los alumnos valoran la asignación de la beca y la posibilidad de estudiar en esta institución ya que entraña la oportunidad de ser considerado/a en la distribución de uno de los bienes escasos más preciados por estos tiempos: el trabajo. Esta sensación contrasta con lo que ocurre en las escuelas V y P, donde la mayoría de los alumnos recibe algún tipo de beneficio o plan social. En el caso de la Escuela P, tal como retraté, existe una división entre los que reciben la beca de la Provincia y los que obtienen el beneficio que otorga la OSC. En este establecimiento ser “becario” es un marcador social juzgado como positivo o negativo no por los atributos de la persona sino por la opinión sobre el agente asignador. En esas situaciones, una marca estigmatizante podría transformarse en un marcado social positivo, el/la elegido/a por la OSC; aspecto valorado por los jóvenes que a la vez que perciben a los planes del gobierno como “*limosna*” aspiran a ser seleccionados por una institución del tercer sector, y como tal, investida de mayor prestigio¹⁸⁴. Una joven estudiante de la Escuela P, que recibe la beca estatal, señalaba en la entrevista que:

“Por más que se dan los planes la gente no quiere trabajar, no quiere hacer nada. Y, aparte, los planes son como una limosna del gobierno, es como para conformar a la gente. No, no me gusta eso, no me gusta nada a mí. Estaría mejor que pusieran puestos de trabajo” (Entrevista Alumna, Escuela P).

Por el contrario, en la Escuela V la distinción tiene lugar en un segundo momento. Las diferencias entre los jóvenes no se deben al tipo de beca que cobran sino que se establecen en base a si serán o no seleccionados para cumplir las pasantías en las empresas de la zona¹⁸⁵. La institución erige dos principios distributivos distintos, que

¹⁸⁴ Asimismo, esta cuestión enfatiza las dificultades que este tipo de planes genera para construir una definición de una noción de ciudadanía que incorpore como trama central el “enfoque de derechos”, el posicionamiento de los/as receptores reconociéndolos como titulares de derechos que a la vez generan obligaciones al Estado y no como *beneficiarios*. Derechos que no son individuales sino que se obtienen por la pertenencia a un grupo social (Arcidiácono, 2008).

¹⁸⁵ La escuela organiza experiencias laborales destinadas a egresados y alumnos de 2do y 3er en empresas de la zona por las que los jóvenes reciben una beca que oscila entre los \$150 y \$240. El Coordinador de Pasantías es quien selecciona a los alumnos con posibilidad de realizar la pasantía según criterios que incluyen la asistencia, el promedio de calificaciones y el comportamiento en la escuela. Luego comunica el orden de méritos establecido y confirma a los alumnos que deben realizar la entrevista en la empresa. El proceso de selección concluye con la evaluación realizada por el representante de la empresa, generalmente el jefe de personal o encargado de planta. Este proceso también toma en cuenta la elaboración de un “perfil demandado”, caracterizado por el coordinador de esta forma: “la empresa lo primero que te va a decir es ‘punto uno: la actitud’, después empezamos a ver, si hay interés por aprender, por avanzar”. Debo este comentario a Leandro Stagno, quien coordinó la realización de las entrevistas en dicha escuela.

conviven y se superponen en diferentes momentos de la vida escolar, implicando en la práctica la existencia de una pluralidad de esferas de justicia (Walzer, 2004).

5. Lógicas distributivas y matrices político-culturales

El proceso de masificación de la escuela secundaria ocurrido en la Argentina en los últimos años produjo una democratización del acceso a la escolarización –en términos de inclusión social-, aunque el deterioro de los índices sociales y el incremento de las desigualdades que se dio en forma paralela tornó más difícil la posibilidad de amplios sectores sociales para “cumplir con la ley”. Del mismo modo, así como la sanción de la obligatoriedad del nivel favorece la puesta en discusión de los criterios que servían para sostener las jerarquías tradicionales –por ejemplo al cuestionar la idea meritocrática- se construyen otros principios que sustentan una nueva trama social donde la desigualdad se presenta con una cara diferente, pero no por ello menos amenazante.

Los Programas de Becas Estudiantiles establecen como criterio principal de distribución la necesidad de la persona. Sin embargo, *necesidad* es un concepto, si bien operacionalizable, inaprensible. La necesidad puede tener diversas bases de legitimación, la definición acerca de cuál priorizar involucra una dimensión subjetiva. Michael Walzer en *Esferas de Justicia* lo expresa más claramente: “las personas no sólo tienen necesidades, tienen ideas acerca de sus necesidades, tienen prioridades, grados de necesidad, y tales grados y prioridades se refieren no solamente a su naturaleza humana sino también a su historia y cultura” (Walzer, 2004:77). En el caso de los planes provinciales observamos una correlación entre la definición técnica y la percepción de los beneficiarios, en ambos casos remiten a la cuestión de la necesidad, entendida en base a criterios socio-demográficos. Si bien los mismos no necesariamente pueden coincidir con los principios de justicia que operan dentro de la matriz político-cultural territorial, buscan apelar a un sustrato común que legitime este modo de asignación¹⁸⁶.

En el caso de las becas que distribuye la OSC, no es tan clara la relación causal entre el criterio que establece para su asignación y lo que piensan los jóvenes. La selección de

¹⁸⁶ Tal como señala Kessler (2007), la construcción de indicadores en base a las necesidades básicas insatisfechas –la modernista tecnocrática- es una de las formas características de la regulación de la pobreza para América Latina, junto a la caritativa y la asistencial-represiva.

los beneficiarios se realiza en base a diferentes principios –que no estén repitiendo el año para el que solicitan la beca, que no tengan más de una materia previa, el clima familiar, sus trayectorias así como a aspectos que involucran percepciones más subjetivas recogidas por los técnicos del proyecto durante el proceso de selección-. Este último ítem, que hace referencia a una variable poco operacionalizable como “el deseo de...” o “las ganas de...”, es un principio que pondera más que otros en el momento de definir quién obtendrá el beneficio.

El estudio de ambos programas, a pesar de sus semejanzas, deja algunas enseñanzas respecto de implementación. Por un lado, tal como muestra la experiencia de la OSC, la mera asignación de dinero por parte del Estado mediante transferencia monetaria no garantiza que la escuela se convierte en un espacio valorado por los jóvenes, no produce por sí sola la expectativa de que algo diferente puede pasar sino que es necesario desarrollar otro tipo de intervenciones en paralelo, tal como lo hace la institución del tercer sector.

Por otro lado, en momentos en que distintos actores sociales expresan su preocupación por el rol de la escuela, el modo en que está diseñada la intervención del agente externo contribuye precisamente a desdibujar dicho rol. Si toda distribución de un bien implica un vínculo entre la organización y las personas, vivido en términos de obligaciones y expectativas mutuas (Quirós, 2006), el caso de la asignación de becas por parte de una organización del sector social pone en tensión los acuerdos de compromiso entre los jóvenes y la institución escolar. Las obligaciones de los alumnos becados de la OSC son con ella y no ya con su espacio de referencia cotidiano: la escuela, sus docentes y compañeros. Si bien la obtención de la beca “EDUCÁNDONOS” distingue al individuo por sobre otros -y en tanto tal es vivida como un incentivo-, presupone un mundo de pertenencias distante, circunstancial, regido por la periodicidad de la visita de los técnicos de la OSC, aislando al individuo y fragmentando la trama de acompañamientos, solidaridades y apoyos construida en la escuela.

En tercer lugar, en ambos casos, en la distribución de la beca la premisa de la educación como derecho se presenta imprecisa. La transferencia monetaria no se justifica en la garantía de un derecho sino que hace hincapié en la necesidad de la persona y/o de su grupo familiar o en otro tipo de atributos que la persona pueda exhibir. La asignación es

a posteriori, no como derecho de todos sino que la persona que precisa una beca debe demostrar un atributo: ser pobre, tener ganas de estudiar.

Finalmente, los programas de becas enfrentan una restricción: la desconfianza de gran parte de la población en los planes sociales. En una sociedad que estructuró el acceso a los derechos sociales a partir de la posesión de trabajo, quien recibe un plan social es considerado sospechoso de no haberse esforzado lo suficiente. La figura del becario, como intenté mostrar, no es en todos los casos un estigma, sino que concentra múltiples representaciones divergentes. Sin embargo, en los discursos de los actores involucrados, incluso de los propios beneficiarios, conviven dos percepciones contrapuestas la vergüenza de la dependencia (Fraser, 1997) y la concepción del Plan como un bien limitado que no inviste a quien lo posee de los mismos derechos y dignidad que de acuerdo a las representaciones de los involucrados otorga el trabajo¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Es preciso destacar que uno de los autores a los que recurrí en este capítulo, John Rawls, también había reflexionado sobre el sentido de la vergüenza como una “emoción evocada por los golpes inferidos a nuestro autorrespeto, que es una forma especial de bien” (Rawls, 1993:489). Para Rawls, la vergüenza es diferente al pesar, ya que implica una conexión íntima con nuestra persona y “con aquellas de quienes dependemos para confirmar el sentimiento de nuestro propio valor” (Rawls, 1993:489). La sociedad argentina parecería caracterizarse por ser una en la cual todo tipo de beneficio social que no sea provisto como consecuencia de la inserción de la persona en el mercado laboral es vivido con desconfianza, y sus beneficiarios sometidos al escarnio público. Si bien existen diferencias en las percepciones de las distintas clases sociales sobre los planes sociales su deslegitimación como modo de incrementar el autorrespeto de quien lo recibe conspira contra la posibilidad de diseñar estrategias de intervención política innovadoras, imaginando otras formas de distribución de los bienes sociales.

CAPÍTULO VI

La disputa por las prerrogativas de la ciudadanía: Situaciones de discriminación, insultos y percepción de injusticias en la escuela secundaria

Así, mientras los vecinos más pobres del Raval, los mismos que solían responder de manera políticamente incorrecta a las encuestas y cuyo número provocaba la alarma mediática, llevaban a sus hijos a los mismos colegios públicos del barrio a los que acudían los hijos de los inmigrantes, con los que acababan mezclándose, los pulcros profesionales que habían adquirido pisos nuevos o lofts en la zona, que jamás contestarían de forma inadecuada a una entrevista sobre actitudes hacia extranjeros, matriculaban a sus hijos en colegios privados o concertados o en escuelas públicas alejadas del barrio, donde podrían quedar a salvo de los aspectos menos amables de la diversidad. Ellos son los “tolerantes” de estos días.

Manuel Delgado/ Sociedades movedizas

A veces cuando un negro del equipo contrario comete una falta, o falla una buena oportunidad de marcar, o también cuando no falla y cuando discute con el árbitro, me veo temblando, presa del pánico, por culpa de un presentimiento bastante liberal, dicho sea de paso. <Por favor, por favor –murmuro para mis adentros-, que nadie diga nada.> (...) Es entonces cuando un hombre de Neanderthal se pone en pie (...) es entonces cuando le llama comemierda, soplapollas o quién sabe qué otra obscenidad, y te inunda en ese momento una absurda sensación de orgullo metropolitano, de orgullo culto, porque ahí falta el epíteto, y sabes que no sucedería eso si estuvieras viendo un partido en la zona de Mersey, o en el oeste, o incluso en el nordeste del país, o en cualquier sitio donde no exista una auténtica comunidad multirracial.

Nick Hornby / Fiebre en las gradas

1. Presentación

Indagar en las situaciones de discriminación y en las injusticias que suceden cotidianamente en las escuelas tanto como preguntarse por los insultos que circulan con mayor asiduidad por sus aulas, patios y pasillos es una tarea dificultosa. Socializados en el mandato de la igualdad de oportunidades tendemos a concebir al espacio escolar como el lugar responsable de tornar tal expectativa posible. En definitiva, a pesar de que somos conscientes que la realidad de la institución escolar se encuentra bastante alejada de los ideales que suelen atribuírsele, quienes transitamos por algún nivel del sistema educativo lo hacemos creyendo que hay algo del orden de la igualdad que puede allí producirse.

Quizá lo que perdure en la institución escolar –a pesar de declives institucionales, de la disminución en la capacidad de producir marcas en las subjetividades, de los cambios en sus funciones- sea la facultad de la enunciación de la igualdad. Dicha posibilidad es lo que vuelve factible que los sujetos perciban el paso por una escuela -que a ojos extraños concentra todas las desventajas imaginables- como un camino de igualdad, entendido como la posibilidad de acceder a un espacio considerado equitativo. No quiero decir con esto que la mera enunciación implique que el sistema en su conjunto cuente con parámetros comunes de igualdad ni que los jóvenes asignen sentidos similares a su tiempo en esta instancia de socialización. Pero sí es posible sostener que cuando nos vinculamos con una instancia educativa le atribuimos sentidos igualitarios, atributos que ya no es posible asignar a otros espacios, lo que convierte a la presencia de la discriminación en la educación en un oxímoron.

Este capítulo afronta tres objetivos que pretendo analizar de manera interrelacionada como forma de indagar en las desigualdades que la escuela produce y reproduce. En los primeros apartados se busca explorar en las percepciones juveniles acerca de la existencia de episodios de discriminación en sus escuelas y describir los tipos de discriminación más extendidas. En un segundo momento, se reflexiona sobre las ideas de los jóvenes acerca de la justicia, más precisamente, indagando en cuáles son las cuestiones que en el espacio escolar son consideradas injustas por las personas jóvenes. ¿Qué desigualdades de las que produce y reproduce la escuela son efectivamente

percibidas como injustas por los jóvenes? ¿Cuáles son las temáticas que adquieren mayor relevancia?

Finalmente, en estrecha vinculación con el punto anterior, se indaga en los insultos que las personas jóvenes señalan que circulan con mayor asiduidad en sus escuelas. Sostendré que el estudio de las humillaciones más extendidas –y legitimadas por la no intervención institucional- permite conocer cuáles son las conductas y actitudes que promueve la institución, las que estipulan de modo implícito los modos correctos de desenvolverse por el espacio escolar. En todo establecimiento existen algunos insultos que los jóvenes utilizan sin pudor y otros que jamás podrán pronunciarse. También presento en ese apartado una breve reflexión sobre el impacto de esta trama escolar en los modos en que se relacionan los actores educativos con aquellos que perciben son objeto de estas humillaciones. El estudio de los niveles de desigualdad existentes en el sistema educativo –verificable a partir del análisis de las estas tres cuestiones- surge como un escenario que permite constatar los límites y posibilidades en que se desarrolla la experiencia escolar juvenil¹⁸⁸.

2. Sobre viñetas y hallazgos de la investigación educativa: de miradas divergentes sobre un mismo fenómeno

La viñeta con la cual inicié este capítulo muestra la complejidad que afrontan las investigaciones en su pretensión por reflexionar acerca de la discriminación y su contracara: la tolerancia. Manuel Delgado (2007) se pregunta en *Sociedades Movedizas* qué es ser “tolerante” o “racista” en la actualidad. El autor recupera la distinción que establece Makel Aramburu entre representaciones sobre los inmigrantes y relaciones con inmigrantes de carne y hueso, las cuales no siempre son coincidentes. Por lo general, nos recuerda Delgado, solemos alarmarnos ante la difusión de encuestas que muestran un alto porcentaje de respuestas que podríamos catalogar como racistas o discriminatorias. Sin embargo, en muchos casos esos mismos encuestados se vinculan más con vecinos extranjeros que lo que lo hacen quienes responden de acuerdo a los estándares de la corrección política (Delgado, 2007).

¹⁸⁸ En este capítulo entiendo, siguiendo a Scott (1999) que el estudio de la experiencia no debe olvidar hacer visible el examen crítico del sistema ideológico, sus categorías de representación y sus premisas acerca de qué significan y cómo operan en los sujetos. De acuerdo a la autora “no son los individuos los que tienen experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por la experiencia (Scott, 1999:64).

La viñeta interpretativa de Delgado puede contraponerse con otro escenario conflictivo, cargado de amenazas verbales y tratos despectivos entre las hinchadas rivales como suele ser un estadio de fútbol¹⁸⁹. En la segunda viñeta que utilicé, Nick Hornby exalta el orgullo metropolitano que siente cuando los insultos de los hinchas del club del cual es fanático, el Arsenal, no hacen hincapié en el color de piel del contrario. Sin embargo, sus recuerdos muestran lo paradójal de la corrección política con la que solemos pensar estas cuestiones. La ausencia en este caso del epíteto, que vincula a la consolidación de una comunidad multirracial en Londres, es sin duda motivo para confiar en un incremento de los niveles de respeto entre los distintos grupos sociales. Pero los efectos que tiene la conformación de una sociedad multicultural pueden ser diferentes según el grupo objetivo de estigmatización, ya que los distintos grupos no son víctimas de los mismos estereotipos (Baudelot y Leclercq, 2008). El mismo Hornby reconoce, en otro pasaje del libro, que algunos simpatizantes de su equipo dirigen gritos antisemitas a los del clásico rival, el Tottenham, identificado como un club con un alto porcentaje de hinchas que forman parte de la colectividad judía londinense¹⁹⁰. También es extraño que no le resulte llamativo el uso del término “soplapollas”. Ya sabemos, el fútbol es considerado un deporte viril, para *machos*, de allí que un insulto que pone en duda la sexualidad del contrario pase desapercibido. La práctica deportiva, y el fútbol en particular, es uno de los espacios donde los varones construyen su masculinidad a partir de la identificación con la heterosexualidad como única matriz posible o como la referencia normal al deseo sexual (Scharagrodsky, 2007).

Los trabajos a los que hice referencia muestran que la realidad acerca de los niveles de discriminación existentes en nuestras sociedades es mucho más compleja de lo que el nivel más visible de la discriminación permite observar. Los grupos que son objeto de un trato peyorativo en un contexto social pueden no serlo en otro, lo que no implica que no sean otros los sectores discriminados. De acuerdo al prisma que se utilice para medir los niveles de discriminación existentes en una sociedad podemos, como muestran ambas viñetas, regocijarnos por la corrección política de quienes responden a las

¹⁸⁹ En muchos casos llegando incluso a la agresión física personal.

¹⁹⁰ Un fenómeno similar al que ocurre entre las hinchadas de Chacarita y Atlanta. Si bien ambos cuentan con hinchas de la colectividad judía por su origen en el barrio de Villa Crespo, en el último tiempo los primeros suelen cantar canciones racistas contra los segundos e, incluso, en algún clásico llegaron a tirar jabones al campo de juego al ingresar el equipo contrario. En otros casos, los simpatizantes de algún club –como por ejemplo Boca Juniors– son señalados como “bolivianos y paraguayos”, a modo de insulto. Cabe destacar que en la Argentina estos actos se dan, salvo honrosas excepciones, ante la pasividad de las autoridades, dirigentes y jugadores, y, se sancionan con medidas disciplinarias leves, cuando las hay.

encuestas y del espectador de fútbol que no denigra al jugador del otro equipo por su color de piel o prestar atención a lo que acontece de manera solapada: en un caso evitar el contacto con aquellos que percibimos como *diferentes* a nosotros, en otro dudar de la *masculinidad* del contrario.

Los estudios que en el ámbito de la educación abordan estas temáticas por lo general se interrogan más por la asociación entre la discriminación y la violencia. Investigaciones recientes establecen una relación entre formas de violencia –las que denominan “incivilizadas” u “hostigamiento” y violencias propiamente dichas- y creencias estereotipadas con respecto a las diferencias de género, la naturalización de la violencia y la diversidad sexual y la xenofobia (Kornblit y Adaszko, 2008). De acuerdo a los autores, los diferentes climas sociales imperantes en las escuelas permiten explicar los niveles de violencia.

Kornblit y Adaszko aciertan al vincular los procesos de discriminación y xenofobia existentes en las escuelas con los estereotipos sobre grupos sociales vigentes en la sociedad toda, en particular con el mito del “crisol de razas” entendido como aceptación de la diversidad. También destacan con precisión que la xenofobia existente en los adolescentes remite a la reproducción de prejuicios y estereotipos arraigados, transmitidos intergeneracionalmente, que van más allá de la posición socioeconómica que detentan los grupos a los que se aplican o incluso del grado de contacto con dichos grupos.

Si bien destacan que el nivel socio-económico de los alumnos no muestra diferencias en su grado de xenofobia establecen una relación entre el buen nivel educativo de los padres y el nivel de prejuicio de los hijos. Más allá de los sustantivos aportes que realizan, el vínculo que a su entender existe entre algunas variables y el grado de xenofobia resitúa la discusión sobre la discriminación al interior de la escuela, en lugar de analizarla como parte de conductas extendidas ampliamente en la sociedad. Los autores señalan que las variables de rendimiento escolar y de clima social e institucional son indicadores para identificar a los grupos más xenófobos. Quizá debido al instrumento metodológico utilizado, que no es contrastado con otras estrategias de indagación como entrevistas o grupos focales, este tipo de estudios exhibe los límites que enfrenta para analizar estas cuestiones. Asimismo, tal como demostraron Baudelot y

Leclerq (2008) en su discusión acerca del efecto liberador de la educación, las respuestas a las escalas de prejuicios están sesgadas y no reflejan las actitudes reales ya que las personas más instruidas suelen adecuarse con mayor facilidad a la norma establecida, de manera que responden de acuerdo a los estándares de la corrección política.

Por su parte, otras investigaciones buscaron incorporar nuevos problemas y enfoques para reflexionar en torno a la violencia escolar. Esos trabajos añaden a la definición de la violencia una dimensión que considera el punto de vista de la “víctima” -tanto de quien sufrió un maltrato o herida física como si se trata de una persona que se sintió humillada- con la intención de indagar en las redes de interdependencias o configuraciones que establecen los individuos que se caracterizan por diferentes equilibrios de poder (Kaplan, 2009). Los artículos publicados en el libro que recopila los avances de la investigación dirigida por Carina Kaplan buscan evitar fijar causalidades y correlaciones entre el clima escolar o familiar y/o el estrato socioeconómico de pertenencia y las vivencias de violencia y hostigamiento para construir una explicación sistémica que brinde elementos para comprender su emergencia.

La exploración en las violencias incorporando el estudio del modo en el que jóvenes y adultos atraviesan su proceso de socialización en el marco de determinadas configuraciones dando voz a sus expectativas, emociones y sentidos implica un esfuerzo por construir desde otros ejes la reflexión sobre un tema que lenta, pero inexorablemente tiende a llevar a las ciencias sociales a una posición que repite y alimenta el sentido común más elemental¹⁹¹. Sin embargo, transitar esta línea de exploración en temáticas por las cuales aparentemente la sociedad se siente más afectada que por otras es un camino complejo en el que, por lo general, los trabajos se focalizan en el análisis de los sectores sociales que se encuentran en lo más bajo de la pirámide social; como si las violencias se concentraran en determinados estratos socioeconómicos. Estos razonamientos se refuerzan al sostener como hipótesis que el

¹⁹¹ No es un tema menor que el único Observatorio que funciona en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación se dedique a indagar en la “Violencia Escolar”. En lugar de orientar los esfuerzos de técnicos y funcionarios hacia aspectos vinculados a los conocimientos se refuerza el estereotipo que refiere a una “escuela violenta”, al actuar de manera espasmódica ante la difusión de hechos de *violencia* en instituciones educativas.

sinsentido –que refiere a las experiencias de quienes no logran sentirse reconocidos o experimentan emociones y sentimientos de descrédito amplio, de rechazo o exclusión (Castorina y Kaplan, 2009)- puede ser uno de los componentes interpretativos de los comportamientos violentos. El análisis de la violencia como expresión de la ausencia de sentido de los actos sociales (Castorina y Kaplan, 2009) obtura la posibilidad de indagar en su antónimo: los sentidos que los sujetos otorgan a esas situaciones¹⁹².

Estudios desarrollados en países vecinos aportan elementos interpretativos novedosos para analizar la violencia escolar. En su investigación en liceos de la ciudad de Montevideo, Nilia Viscardi (2008) retoma la distinción originalmente planteada por Charlot entre la violencia que afecta a la opinión pública (muerte, golpes y heridos con o sin armas, robos, vandalismo, violaciones o acoso sexual) y el conjunto de incivildades, es decir, las agresiones cotidianas al derecho de cada persona a ser respetada (palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones de y hacia los alumnos), pero le otorga un matiz diferente al incorporar en el análisis la perspectiva de los jóvenes, quienes no necesariamente concuerdan con la definición de los adultos acerca de qué es violencia en la escuela. En su trabajo encuentra que para los jóvenes “las incivildades no son percibidas como violencias, restringiéndose el concepto al de violencia física o agresión verbal” (Viscardi, 2008:88). La autora examina la construcción de un territorio considerado como propio por algunos estudiantes que se autoidentifican –y son identificados por otros- como <la barra del fondo> que estructura un conjunto de solidaridades para enfrentar y defenderse de otros. De acuerdo a sus hallazgos esto sugiere, como lo mostraron también estudios en el Brasil, la reproducción al interior del espacio escolar de una sociabilidad violenta (Zaluar, 1994; Viscardi, 2008).

Al incorporar las percepciones juveniles sobre lo que ocurre en el espacio escolar es posible inscribir las situaciones de discriminación dentro de un entramado de relaciones entre los jóvenes y entre éstos y los adultos. Este espacio, lejos de ser uno carente de conflictos, es el lugar donde se producen una serie de negociaciones, resistencias y adaptaciones cotidianas entre los actores educativos. Para algunos jóvenes, el paso por

¹⁹² Este tipo de análisis podría llevar a que de manera sumamente peligrosa tendiéramos a igualar situaciones de exclusión con emergencia de la violencia olvidando la producción de violencias por parte de otros sectores sociales que disfrutaban de soportes de inclusión –tanto por su nivel educativo como de ingresos- que los insertan en la configuración social dentro de trayectorias “respetables”.

la escuela implica una socialización violenta tanto porque muchos deben desplegar una serie de estrategias para preservarse de la misma –sea de la violencia de la institución como de la ejercida por sus compañeros- como porque en la violencia, en otros casos, es un soporte más de su construcción identitaria, más allá de que sus prácticas sean denominadas como violentas por los actores.

En las situaciones que presentaré en los próximos apartados los casos de discriminación, los insultos que circulan en las escuelas o las sensaciones de injusticia que las juventudes perciben durante su paso por la institución no surgen como consecuencia de su correlación con el clima escolar si no que es más bien el tipo de comunidad que cada institución construye la que favorece la emergencia de algunos casos caracterizados como “violencias” o “discriminación” y la invisibilidad de otros; como consecuencia ciertas situaciones contarán con mayores posibilidades de manifestarse mientras otras no son siquiera imaginables que pudieran ocurrir. Parto de la hipótesis que en toda comunidad educativa existen formas de categorizar a sus alumnos, ciertas identidades promovidas y otras identidades proscritas, grupos tolerados y fomentados; muestra de cómo algunas identidades se encuentran legitimadas mientras otras son objeto de caracterizaciones peyorativas (Valenzuela Arce, 2002). Los jóvenes –y aunque aquí no lo examinaré también los adultos-, para sentirse parte de la comunidad escolar desarrollan una serie de actitudes, disposiciones e identidades vinculadas a la política que contribuyen a demarcar un “nosotros” y un “ellos” sobre diferenciaciones que se ajustan a los clivajes que tengan una ponderación mayor en las condiciones de pertenencia estipuladas por cada institución.

3. El deseo de pertenecer: modos de organización de las diferencias en la escuela

Siguiendo una línea de indagación que ya presenté en otros capítulos, en este apartado me interesa pensar a la discriminación vinculada a los modos de construcción de comunidades que cada escuela busca consolidar. Tal como lo destacó Michael Walzer (2004), la pertenencia es el primero de los bienes primarios que se distribuyen en una sociedad, ya que demarca la posibilidad de participación o no en determinada comunidad política. Este tipo de construcción estipula los límites para el ingreso y las conductas legitimadas tanto como aquellas que serán sancionadas, lo que permite

categorizar a quienes las realizan como “inadaptados”. A su vez, el hecho de considerar al otro como parte o no de la comunidad construida condiciona el tipo de relaciones que entablan los actores escolares. ¿Quiénes serán considerados miembros de la comunidad política en cada institución? ¿Cuáles son los requisitos a cumplir? ¿De qué manera se estructurarán relaciones entre personas que eran extraños hasta poco tiempo antes de compartir la experiencia educativa?

Llegados a este punto cabe preguntarse: ¿Perciben los jóvenes situaciones de discriminación en sus escuelas? ¿Cuáles son los tipos de discriminación más extendidos? Durante el trabajo de campo aplicamos una encuesta a una división de 2^a año del por aquel entonces nivel Polimodal. En este caso, al igual que lo hice en el capítulo 4, utilizaré los datos correspondientes a las cuatro jurisdicciones que formaban parte de la investigación PAV ya mencionada, para luego enfocar el análisis en lo que ocurre en las escuelas ubicadas en Gran La Plata. Este abordaje permitirá contrastar la situación en dicha jurisdicción con las restantes, a fin de iluminar algunas cuestiones particulares del ámbito escolar de la Provincia de Buenos Aires.

Observemos los datos de la encuesta. En ella les consultamos a los alumnos si existían casos de discriminación en sus escuelas. El 39,5% de las personas encuestadas destacó que había discriminación, es decir al menos cuatro de cada diez jóvenes, porcentaje que contrasta con los datos hallados por una investigación similar desarrollada ese mismo año¹⁹³. Sin embargo, al consultarles si alguna vez se habían sentido discriminados los números disminuyen, ya que reconoce haber atravesado por dicha situación menos del 20% de las personas encuestadas (18,2%), aunque quizás aquí se ponga en juego el encubrimiento de la situación y la respuesta se halle matizada por un sentimiento de vergüenza que implicaría el haber sido objeto de discriminación¹⁹⁴.

¹⁹³ Me refiero al trabajo de Kaplan y equipo (2009), antes mencionado, que encontró que en las 16 instituciones de La Plata, Río Gallegos, Salta y la Ciudad de Buenos Aires consideradas en su investigación el 93% de los estudiantes mencionó que en su escuela había prácticas discriminatorias mientras que el 32,9% manifestó haber sido discriminado. Las diferencias entre ambas investigaciones, que utilizaron un instrumento similar, ratifica la necesidad de leer los resultados de las encuestas como tendencias y de contrastarlos con otras técnicas como entrevistas, grupos focales y observación.

¹⁹⁴ De todas formas es preciso señalar que los porcentajes logrados en la Jurisdicción Gran La Plata se encuentran en un rango medio, siendo similares a los de la Ciudad de Buenos Aires (39,4%), mayores a Salta (29,8%) y menores que en Neuquén (47%). Nuevamente es preciso aclarar que el reconocimiento de las situaciones de discriminación no es directamente proporcional a que en una Jurisdicción se extienda en mayor medida que en otras, ya que las humillaciones pueden estar naturalizadas en las prácticas de los sujetos de un modo tal que impiden su visibilidad. Los datos de la encuesta también muestran que no

Cuando comparamos los datos de la Jurisdicción Gran La Plata con las otras hallamos que la principal causa de discriminación es, de acuerdo a los jóvenes¹⁹⁵, al igual que en la Ciudad de Buenos Aires y en Salta “*por su aspecto físico o forma de hablar (vestimenta, forma de ser)*”, ítem que concentró el 31,4% de las respuestas. En segundo lugar, los encuestados señalan que se discrimina por “*nacionalidad/grupo étnico de pertenencia*” (20%) –opción que logra en esta jurisdicción y en la Ciudad de Buenos Aires, localidades que se encuentran en el centro del país porcentajes mucho más significativos que en Salta y Neuquén que comparten frontera con países limítrofes– mientras que en tercer y cuarto lugar aparecen dos temáticas que al comienzo del estudio no pensamos que iban a ganar la consideración de los estudiantes como son “*el rendimiento académico alto - nerd, traga, buchón-*” con el 11% (la más alta de las cuatro jurisdicciones) y por “*situación socio-económica*” que concentra el 10% (la segunda detrás de Neuquén que concentra para esta opción al 28,2% de las respuestas). Es decir que, en el caso de los tipos de discriminación más extendidos en sus escuelas que los jóvenes mencionan encontramos similitudes entre los datos de esta investigación y el trabajo del equipo de Carina Kaplan. Tal como lo señala Agustina Mutchinick (2009), en el estudio que llevaron a cabo tres de los cuatro los principales motivos por los cuales los jóvenes se sintieron discriminados refieren a lo *visual*: el aspecto físico (feo, gordo, flaco, etc.), el color de la piel, la vestimenta que usa y el barrio en el que vive.

En la distribución de las respuestas logran también valores relevantes temáticas como “*por división o turnos de la escuela*” y “*por grupalidad de pertenencia*” (ambos 5,7%)¹⁹⁶ mientras que no obtienen un porcentaje significativo cuestiones referidas al

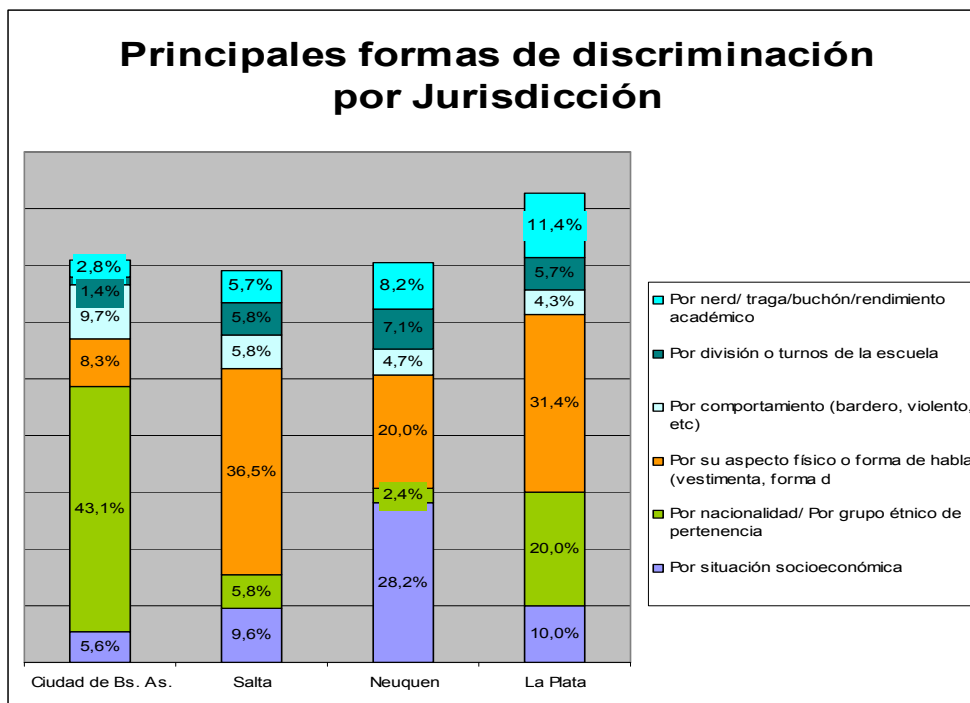
existen diferencias significativas entre la percepción de la discriminación por género (el porcentaje de mujeres que la menciona es apenas un punto superior al de varones -39,9% vs. 39,8%-) ni por nivel socio-económico –alto 35%; medio 40,5%; bajo 39,5%- aunque sí las hay de acuerdo al tipo de trayectoria escolar –“no repitió ni se llevó más de cinco materias” 36,2%; “no repitió pero se llevó más de cinco materias” 39,5%; “repitió” 46,8%-, lo que hace presuponer que estos jóvenes, que además son en mayor medida de sectores populares, se sienten en condiciones de inferioridad y soportan más humillaciones por el tipo de trayectoria educativa que realizan, concentrándose las desventajas en este grupo.

¹⁹⁵ Este porcentaje fue calculado sobre el total de respuestas de jóvenes que habían afirmado que en sus escuelas existían situaciones de discriminación.

¹⁹⁶ Las temáticas señaladas suelen tener un lugar menor en la reflexión sobre la discriminación y las categorías que se ponen en juego cotidianamente en la escuela. Este modo de organizar las divisiones entre jóvenes que provienen de un medio social homogéneo podría manifestar cierta ruptura de una representación compartida en tanto *compañeros* donde comienza a predominar un vínculo más gregario, es decir, el compartir determinada estética juvenil o el turno de una institución no significa que estas personas anuden lazos con otros jóvenes de la misma escuela que lucen otros gustos estéticos o estudian en un turno o división diferente.

“género/sexualidad”, “por rendimiento académico bajo” (ambas 1,4%) ni “por ideología” (2,9%).

CUADRO 1 – Principales formas de discriminación en las Jurisdicciones consideradas¹⁹⁷



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la investigación “Intersecciones entre desigualdad y escuela media” (Flasco, 2007)

Unas páginas más arriba hice referencia a la necesidad de que las investigaciones contrasten los datos de las encuestas con otro tipo de instrumentos de indagación. Cuando iniciamos el proyecto de investigación del que forma parte esta tesis quienes conformamos el equipo (investigadores/as y becarios/as vinculadas a la FLACSO y a las universidades situadas en las jurisdicciones seleccionadas) compartimos la preocupación con respecto a cuánto las personas encuestadas podían *acomodar* sus respuestas a lo que creían eran las que sus encuestadores deseaban escuchar, lo que despertaba algunas inquietudes sobre la fiabilidad del dato. La preocupación se convirtió rápidamente en la intención manifiesta de testear las respuestas de la encuesta en las entrevistas e incrementar el tiempo que habíamos decidido pasar en las escuelas.

¹⁹⁷ La pregunta fue: “¿Pensás que en esta escuela se discrimina a algún grupo?”. A los que respondieron afirmativamente se les consultaba: “¿A quiénes y por qué?” (La respuesta era espontánea, se registraba textualmente, ya que posteriormente fueron recategorizadas en los ítems aquí presentados).

Si bien esto no implica que hayamos logrado mayor fiabilidad en la recolección de los datos –incluso cabe preguntarse si tal cosa es posible– en algunas cuestiones hallamos similitudes entre los datos de la encuesta y los discursos de los jóvenes. Estas semejanzas son particularmente notorias en la percepción sobre la discriminación.

Las tres primeras cuestiones que los jóvenes mencionan como situaciones por las que se discrimina en sus escuelas pueden pensarse inscriptas dentro de una misma clave analítica. Si bien presentan ciertos componentes que quizá requieran de un análisis particular es posible considerar que “*por su aspecto físico o forma de hablar*”, “*por nacionalidad/grupo étnico de pertenencia*” y “*por situación socio-económica*” engloban una misma temática vinculada a la construcción de la diferencia cultural con aquel o aquella considerado/a diferente. Este proceso de diferenciación puede estructurarse sobre un eje particular que predomina por sobre los otros atributos –la estética, la pertenencia o la clase social– pero sus elementos se yuxtaponen, es decir que la preeminencia de uno no imposibilita la presencia de los otros.

El proceso de construcción de la diferencia con quien se viste o habla diferente a mí, con aquellos que no son considerados suficientemente arraigados¹⁹⁸ al lugar o el intento de establecer fronteras nítidas en base a la situación socio-económica emerge como reflejo de la tendencia defensiva con que los jóvenes enfrentan la incertidumbre del tiempo que les toca transitar. La construcción de la diferencia cultural condensa una serie de sentidos en tanto estrategias de preservación, donde se interrelacionan las desigualdades sociales - entre quien puede acceder al consumo y quien no, debido a las diferentes jerarquías estéticas y o por la clase social de pertenencia - y la desigualdad en el trato debida al país de origen del individuo.

Sin diferencias significativas entre escuelas públicas o privadas ni por género o clase social en las entrevistas los jóvenes destacan que la discriminación “*por nacionalidad/grupo étnico de pertenencia*” es una de las más extendidas en sus

¹⁹⁸ Retomo la noción de arraigo planteada por Verena Stolcke (1999) para analizar las transformaciones en la retórica de la exclusión. La autora subraya que la noción de arraigo es central como fundamento para presentar las relaciones entre diversas culturas como hostiles. En tanto existen grupos que no pueden arraigarse a los patrones culturales dominantes su justifica una suerte de particularismo cultural que deja a cada cultura en su sitio. Finalmente, la noción de arraigo sirve como vara para medir el grado de apego a determinados valores y las posibilidades que tendrá una persona o grupo de personas de ser aceptado por la comunidad conformada.

escuelas. Sin embargo, es posible encontrar que existen discrepancias en cuanto al grupo que es objeto del trato despectivo de acuerdo al tipo de institución. Las mismas se deben principalmente al tipo de distribución educativa de la población inmigrante, como señalé en el capítulo inicial.

En las escuelas a las que asisten jóvenes de sectores medios y altos los grupos más discriminados son, por lo general, los de familias de origen asiático. Un joven que asiste a un colegio privado laico situado dentro del casco fundacional de la ciudad de La Plata señala como ejemplo el caso de un compañero:

“Que es japonés, que lo ves siempre solo. Yo me acuerdo que el año pasado le dije <Che, vení> pero él sólo se apartó, no, no quiero. Pero también que los mismos compañeros no lo integran.”(Entrevista Alumno, Escuela L)

Por su parte, una joven que entrevisté en una escuela pública que depende de la universidad y atiende a sectores medios destaca que en dicha institución se discrimina:

“A los coreanos, aunque la verdad no los conozco. Es por lo que veo por ahí (...) escuché a una amiga diciendo así como algo de un chino, que era inmigrante”. (Entrevista Alumna, Escuela N)

Los relatos muestran que en los discursos de los jóvenes hay una ausencia de distinciones entre chinos, japoneses o coreanos, todos agrupados bajo la caracterización de *inmigrante*, desdibujándose la identidad particular de cada uno de sus compañeros para ser identificados bajo una nueva etiqueta que, a la vez que los coloca en el lugar del extranjero, los homogeniza como extraños.

Así como en este caso la figura del extranjero es la del joven cuya familia es de origen asiático en otras escuelas cobra fisonomías diferentes. En la Escuela M la discriminación se presenta de forma más solapada. En sus relatos los jóvenes señalan que quienes provienen de un país limítrofe se caracterizan por ser *“más callados”* o que *“no se juntan con los demás”*. Los alumnos inmigrantes, o hijos de inmigrantes –más allá del lugar de procedencia- portan para sus compañeros una serie de actitudes que los identifican como tales: andan solos, son callados, se aíslan del resto. Mediante esta operación los jóvenes otorgan a algún compañero una identidad particular que presupone un conjunto de atributos intrínsecos a su condición.

En otros casos, el eje que vertebra la construcción de la diferencia cultural es la clase social, donde se presentan imbricadas la discriminación por *la vestimenta o la forma de hablar* con la posición en la estructura social aunque presenta ciertas diferencias de acuerdo al perfil socio-económico de los alumnos de cada escuela, tal como señalé más arriba acerca de lo que acontece respecto de las representaciones sobre los becarios.

Asimismo, en otras escuelas públicas la discriminación por estas cuestiones se presente anudada a una construcción de la diferencia cultural de tintes racistas. Un joven que asiste a una escuela técnica del conurbano destaca que cuando sus compañeros se insultan suelen decir: “<tomátela evangelio> y también muchas veces le dicen <negro>” mientras que una alumna de la misma escuela señala que se discrimina “por ahí cuando son morochitos o cuando vienen chicos de otros lugares” (sin especificar de qué lugares). Por su parte una joven que asiste a una escuela pública situada en la periferia platense¹⁹⁹ relata un caso protagonizado por un alumno y un docente:

“Capaz que hay un chico que es morocho, no (...) y se hace el vivo el que te dije que está fichado ¿viste?, es muy molesto, pero no mal sino que se burla de cualquier cosa y los profesores capaz que dicen <vos tampoco sos rubio> o <no sos Brad Pitt...>”. (Entrevista Alumna, Escuela V)

La caracterización del otro como “*evangelio*”, “*negro*”, “*morochito*” o por no ser “*Brad Pitt*”, entronizado como modelo ideal de belleza y de fenotipo corporal -blanco, heterosexual, rubio, de ojos celestes, famoso- manifiesta la racialización de las relaciones de clase que unos años atrás Margulis y Urresti (1998) se ocuparon de destacar al enfatizar en la vinculación históricamente establecida entre el prestigio de cada grupo étnico y nacional y la posición económica. A partir de los relatos de los jóvenes hallamos que a la racialización señalada por los autores se suman nuevos

¹⁹⁹ Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo también fue posible encontrar que en la Escuela M la homogeneidad socio-económica del barrio pareciera actuar como contrapeso de las situaciones de discriminación. Una joven que entrevisté en la escuela ubicada en la periferia de la ciudad platense donde conviven jóvenes provenientes de barrios cercanos con alta presencia de población inmigrante afirmaba que en su escuela no había muchos casos de discriminación a pesar de que “*acá hay un montón de chicos de chicos otros países. Son todos de barrio, se conocen*”. El barrio puede actuar como una institución que establece entre sus habitantes un conjunto de solidaridades extensibles al interior de la escuela, más allá del lugar de nacimiento. El estudio del modo en que se manifiesta la experiencia educativa de los jóvenes de sectores populares haciendo hincapié en dimensiones que consideren la articulación entre barrios socialmente homogéneos y escuelas que reciben alumnos provenientes del mismo estrato socio-económico es un camino que las investigaciones si bien han recorrido requiere de ser profundizado. En este caso la escuela, que fue históricamente considerada un espacio de igualdad, es el lugar donde los jóvenes se conducen de acuerdo a las lógicas de obligaciones mutuas y las relaciones de solidaridad construidas en el entorno barrial antes que en el ámbito escolar.

atributos negativos y otra jerarquización social de acuerdo a su religión o de cuánto se acerque o aleje del paradigma corporal hegemónico.

En una investigación donde analiza la experiencia escolar de algunos jóvenes de origen extranjero que asisten a escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Mariana Nobile (2006) al explorar en la cuestión de los insultos y las burlas infiere que hay diferentes valoraciones según la nacionalidad del extranjero. Según la autora, los de origen boliviano, peruano y paraguay son blanco de burlas constantemente mientras que los orientales, dominicanos, cubanos y europeos no atraviesan por estas humillaciones. Nobile vincula estas diferencias con el proceso de constitución de la Argentina como nación en el que hubo una desacreditación de la población indígena, proceso que opera en la actualidad respecto de la población boliviana o peruana, a las cuales, “a partir de los rasgos físicos, se les otorga un origen indígena” (Nobile, 2006, 20). De acuerdo a sus hallazgos, con los chicos “de color” no se registren de modo explícito actitudes discriminatorias; tal vez aquí tiene lugar un mecanismo de “exotización” del extranjero, que si bien remarca la “rareza” de estos chicos en ese determinado contexto, en cierto modo los vuelve atractivos” (Nobile, 2006:20).

Es momento ahora de retomar el análisis de las entrevistas para preguntarnos cómo aparecen en los relatos de los jóvenes las otras situaciones de discriminación que habían señalado en las encuestas. En sus relatos, las personas entrevistadas destacan que la discriminación se organiza en torno a tres tipos de diferencias: 1) estilos juveniles/posicionamiento político, 2) por estilos juveniles/posición social y 3) por división/turnos de la escuela.

En el primer caso, una joven que asiste a la Escuela N destaca que quienes, como ella, participan en el Centro de Estudiantes son discriminados por algunos compañeros y por las autoridades en base a una categorización que articula el estilo juvenil con el posicionamiento político. De acuerdo a su relato algunos compañeros, y no menos docentes, suelen referirse al grupo que participa en el Centro de Estudiantes como “*son todos unos zurdos, son todos unos hippies*”, atribuyendo a un estilo de vestimenta determinada postura política, cuestión que analicé en el Capítulo IV. Este tipo de diferenciación también se encuentra presente en las escuelas donde concurren jóvenes de sectores populares. En dichas instituciones las diferencias se construyen a partir de

varios ejes: entre los equipos de fútbol del lugar, los barrios de donde provienen los estudiantes, las estéticas que lucen, pero también se incorporan referencias despectivas relacionadas con la participación política en algún grupo piquetero o al hecho que algún familiar del alumno reciba un Plan social, como vimos para el caso de la Escuela P y la caracterización peyorativa que implica el uso del término “piquetera” así como la imagen negativa que se erige sobre el *beneficiario de planes sociales*. En ambos extremos de la pirámide social hallamos que el compromiso político que algunos/as jóvenes asumen es objeto de una categorización que le atribuyen por esta acción determinado tipo de conducta.

El segundo eje sobre el cual se construye la discriminación, refiere al vínculo entre lucir un estilo juvenil y desarrollar conductas que se supone se derivan del tipo de vestimenta que utilizan. En algunas escuelas las grupalidades juveniles se conforman a partir de la indentificación por el barrio en el que viven, en varios casos por gustos musicales y estilos de vestimenta (“los cumbieros o los rockeros”²⁰⁰), en tantos otros ejemplos congregando a “las chicas que estudian” o “a los que hablan poco” mientras que en ciertas oportunidades las diferenciaciones se organizan sobre términos dicotómicos: ser *cool* o cheto, *normal* o *freak*; *normal-nerds*/tragas. Estos tipos de discriminación, a pesar que se hallan presentes en todas las clases sociales, asumen formas diferentes de acuerdo a si se trata de jóvenes de clases medias o de sectores populares. En este último caso, los discursos establecen una relación entre el modo en que algunas personas se visten y la ausencia de posibilidades de expresión, capacidades intelectuales o expectativas sobre la escolarización. A modo de ejemplo, vale señalar que en la Escuela V una joven, que dice sentirse discriminada por sus compañeros debido a su compromiso con el estudio, señala que la escala de diferencias respecto de ellos se organiza del siguiente modo:

²⁰⁰ En la actualidad las diferencias en jóvenes de barrios populares se expresan más bien entre *emos*, *floggers*, *cumbieros* y *villeros*. Estas búsquedas pueden leerse desde otras claves ya que no sólo los jóvenes asignan al hecho de ser de un estilo u otro una serie de conductas que se derivarían del mismo sino que en algunos casos encubren la intención de desarrollar una identidad que se desligue del estigma que se posa sobre los habitantes de un barrio y de este modo diferenciarse mientras que en otros se trata de reconvertir la marca excluyente en un motivo de orgullo por pertenecer a ese mismo barrio. Muchos jóvenes así como mienten acerca del lugar donde viven en el momento de ir a buscar trabajo desarrollan otras estrategias desde las cuales construyen sus narrativas identitarias, algunos buscan escapar al influjo del barrio, otros anudan su destino al territorio.

“Primero por la forma en que se visten, segundo por la vulgaridad con la que hablan, eh... tercero porque no sé, no entienden muchas cosas, porque no tienen... los padres en sus casas son ignorantes y ellas también son ignorantes”. (Entrevista Alumna, Escuela V)

La joven busca con sus palabras descalificar a aquellos que la discriminan, estableciendo una nueva jerarquía que invierta la creada por los otros: si para ellos lo más importante es la forma de vestir para ella es precisamente esta decisión la que connota el hecho de ser *ignorante*.

En los jóvenes de clases medias los relatos manifiestan una estrecha vinculación entre la forma de vestir y la “rareza” de la persona. Esta diferenciación la expresa un joven que asiste a la Escuela N cuando señala que en su colegio se discrimina a partir de la construcción de un nosotros-ellos organizado en torno a la supuesta pertenencia a universos culturales distantes:

“Un grupo de gente que a veces son medios raros. Tienen otro estilo de vida, la música que escuchan. Es gente que no tengo muchas ganas de entender” (Entrevista Alumno, Escuela N)

A partir de los discursos de los jóvenes es posible reconstruir el proceso mediante el cual se atribuye a ambos extremos de la pirámide social una identidad negativa a algún compañero/a. El estigma, tal como lo planteó Goffman (2006), hace a la conformación de una identidad deteriorada que afecta al joven de una manera tal que le es difícil salir de ese proceso. La distinción entre los que pagan y los becados que acontece en las clases medias y altas, entre los que van a estudiar y “*la piquetera*” así como las divisiones existentes de acuerdo a las grupalidades juveniles de las que son parte se manifiesta como expresión de los nuevos procesos de diferenciación que buscan instalar fronteras que delimitan los roles y las oportunidades al interior de un espacio escolar crecientemente homogéneo socialmente.

Finalmente, tanto en escuelas que reciben jóvenes pertenecientes a las clases medias y altas de la sociedad como a los sectores populares las personas entrevistadas refirieron a episodios que manifiestan un trato desigual de acuerdo al turno de la escuela o la división a la que asistan. En el caso del primer tipo de instituciones una entrevistada destacaba que en su división se sienten discriminados por la dirección por no llevarlos a actividades a las que van otros cursos -“*nosotros somos el grupo la oveja negra*”-

mientras otra joven señala la diferencia que se hace entre “*sociales y naturales*”. En el segundo tipo de establecimientos –por ejemplo en el caso de la escuela pública situada en la periferia platense- la diferencia es entre “*los que repitieron y los de los distintos primeros –primero primera, primero segunda*”. Esta forma de organización se mantiene en los momentos en los estudiantes de los distintos cursos comparten las clases; en esas situaciones los jóvenes se agrupan por su cuenta de acuerdo a dichas divisiones pre-establecidas. Estos modos de agrupar y categorizar a los alumnos implican una representación tanto sobre sus conductas como acerca de sus posibilidades de desarrollar una trayectoria educativa exitosa. El asistir a clase al turno mañana o tarde tanto como seguir una u otra orientación más que abrirles el abanico de oportunidades contribuye a que los otros actores escolares consoliden estereotipos sobre las capacidades de cada quien y para, tal como señaló Carina Kaplan (1997), predecir su situación a futuro.

Un porcentaje relativamente importante de jóvenes destacó que en sus escuelas se discrimina “*por rendimiento académico alto -nerd, traga, buchón-*”. Esta cuestión manifiesta el carácter ambiguo que adquiere la experiencia escolar juvenil contemporánea: por un lado los jóvenes dicen discriminar a quien se destaca –quizás porque su conducta supone desmoronar la conformación de un nosotros más o menos igualitario compartido en tanto compañeros al subvertir el principio de solidaridad que supuestamente deberían tener como estudiantes²⁰¹-. Pero por otro lado, para muchos de ellos destacarse a través del estudio puede ser una manera de volverse visibles y obtener reconocimiento, en particular en instituciones con alta exigencia académica. Los jóvenes tienen un comportamiento pendular entre la búsqueda de reconocimiento individual y la oposición con quien se destaque. Asimismo, el ser un buen estudiante conlleva para la mirada juvenil una serie de adjetivos negativos como ser nerd –lo que implica una incapacidad para desarrollar aptitudes sociales-, traga o buchón –que presupone un vínculo más cercano con docentes y directivos que con sus compañeros-.

En *La identidad en democracia* Amy Gutmann (2008) analiza a los grupos identitarios como asociaciones políticamente significativas de personas que se identifican o son

²⁰¹ En un trabajo etnográfico realizado en una escuela en Córdoba, Uanini y Maldonado (2006) hallaban un resquebrajamiento de la categoría de “compañero”, de las solidaridades que implicaba y las disposiciones y connivencias que promovía décadas atrás. Las relaciones de antagonismo, negociación y adaptación parecieran jugarse en un nivel más personal que colectivo.

identificados por otros con uno o más marcadores sociales²⁰². Tal como sostuve en otro capítulo de esta tesis, los marcadores sociales conllevan expectativas sociales acerca de las personas de un grupo en particular, cómo se espera que piensen, que actúen o hasta qué apariencia se espera que tengan. En los casos que presenté, los jóvenes “ponen en juego” diferentes marcadores sociales para asignarle determinada identidad a algún compañero, marca que conlleva una serie de expectativas acerca del comportamiento del otro: la piquetera será quilombero, el evangelio, el morochito o el de familia proveniente de un país limítrofe será callado, el becado se vestirá diferente al que paga la cuota. En base a lo que fue posible observar durante el trabajo de campo, es posible observar que los alumnos asignan estos marcadores como un modo de construir las diferencias y reorganizar el espacio escolar. Tal como señalé anteriormente, el tipo de discriminación que predomine en cada comunidad educativa se nos presenta como un escenario donde es posible observar los límites y las posibilidades con las que juventudes contemporáneas transitan la experiencia educativa. Los mismos funcionan en la práctica como un modo implícito de distribuir las oportunidades de acceder al conjunto de obligaciones, derechos y responsabilidades que suponen el ejercicio de la ciudadanía.

4. Sobre la percepción de las injusticias en la escuela

En su aspecto formal, las instituciones escolares configuran marcos normativos - expresados en el caso de la escuela secundaria en sus reglamentos de convivencia y en los proyectos institucionales- que actúan como una referencia de justicia en el momento de resolver situaciones conflictivas, además de expresar los compromisos de la institución con determinadas formas de establecer la disciplina. Abocarse al estudio de las normas escolares implica considerar a esta dimensión empírica como una posibilidad para analizar las percepciones de los jóvenes sobre la justicia en el espacio escolar, así como una oportunidad para hallar algunos indicios que permitan indagar en la forma en

²⁰² Los diferencia de los grupos nominales que se atribuyen a los individuos en la cultura popular una serie de estereotipos que pueden degradarlos o elevarlos. Es importante destacar que Gutmann responde a la pregunta de Brubaker y Cooper (2001) acerca de si necesitamos utilizar un término tan sobrecargado y ambiguo por demás como el de identidad. Mientras dichos autores optan por utilizar el término identificación, ya que ésta es intrínseca a la vida social en tanto existen innumerables situaciones donde uno se identifica y es identificado por otro que verían de un contexto a otro y por tanto “la identificación del yo y la identificación del otro son fundamentalmente situacionales y contextuales” (Brubaker y Cooper, 2001:44) para Gutmann si lo que se busca es comprender un conjunto importante de fenómenos de la política democrática el término continúa siendo útil y esclarecedor.

se estructuran los vínculos entre los actores escolares. Si bien los Reglamentos de Convivencia, así como otras normativas, funcionan como referencia para definir cuándo una situación es justa y el modo “correcto” de resolverla –y en este sentido son marcos de justicia que engloban a quienes allí son nombrados- los actores educativos también poseen una definición particular sobre qué se supone que es una solución “justa” y cuál representa “una injusticia”, más allá de lo que la ley prescribe.

La aplicación de determinado criterio para resolver un diferendo o justificar una decisión –el mérito, la necesidad, cuestiones basadas en el “carácter”, la nacionalidad, el género, etc.- provoca en las personas intervinientes acuerdos y malestares, en razón de si el principio se ajusta al que consideraban válido como criterio de justicia. Los principios de justicia operan dentro de una matriz político-cultural en la que, si bien las personas suelen apelar a un sustrato común, también pueden existir divergencias y confrontaciones entre las matrices propias del sistema escolar y aquellas consideradas válidas en otros contextos –como el barrio, el mundo laboral, la familia, las grupalidades-. Al hacer hincapié en el estudio de las percepciones de las personas -qué entienden por justicia o injusticia, qué toleran y qué no, cuáles son los criterios que consideran válidos para resolver determinada situación y cuáles para una diferente- contamos con algunas claves interpretativas de la manera de percibir las desigualdades y, a través de ellas, indagar en la socialización política juvenil.

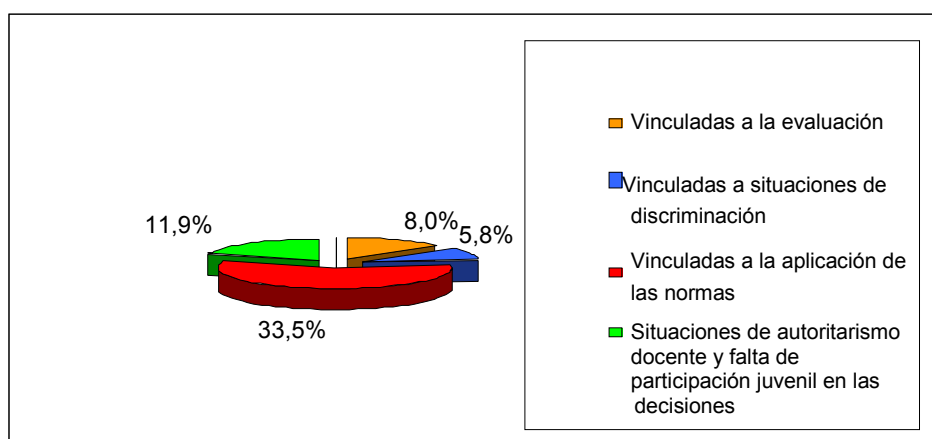
Si tomamos este camino de indagación, es preciso cambiar el foco de atención para acercarnos al análisis de aquellas situaciones que Elster (1998) denominó “casos de justicia local”. A pesar de que no examinaré aquí aspectos que llevan al análisis de los principios realmente existentes en las decisiones tomadas en diferentes naciones en torno a bienes escasos²⁰³, la conceptualización propuesta por Elster es útil para el estudio que busco afrontar en dos sentidos. Primero, y el más importante, porque se pregunta por el modo en el que las personas conciben a la justicia, cuáles son para ellos los conceptos legítimos, aceptables para considerar que una situación se resolvió de manera justa. Segundo, porque el autor dedica buena parte del libro a presentar diversos

²⁰³ Gabriel Kessler (2007) ha sido pionero en la Argentina en introducir en las investigaciones problematizaciones vinculadas a este nivel de análisis de la justicia, aunque en su caso lo hace a partir del estudio del modo de distribución privilegiado por las personas ante casos hipotéticos y no reales, haciendo hincapié en las culturas políticas nacionales dentro de las que operan.

ejemplos sobre modo de distribución que se basan en principios definidos por el estatus -es decir, principios que se sustentan en propiedades biofísicas observables o en rasgos sociales o legales que son tema de conocimiento público como la edad, el género, el estatus étnico o las características físicas, la religión, el lugar de residencia, la situación familiar- y en aquellos principios basados en “otras propiedades” de las que me interesan particularmente las que refieren a la *contribución* y al *carácter* de la persona.

Comenzaré presentando los datos globales de la encuesta. En el caso de las seis escuelas que conforman la jurisdicción Gran La Plata los jóvenes advierten que las normas no se aplican de manera igualitaria, pero no sólo porque exista una relación asimétrica con los docentes, sino que perciben diferencias en el trato respecto de sus mismos compañeros. El 33,5% de los encuestados señala que las injusticias que más se cometen en sus instituciones son las vinculadas a “*la aplicación de las normas*”, ya que se definen de manera diferente de acuerdo a quien sea el sujeto a sancionar. Por su parte, el 11,9% de los encuestados destaca como injusto que exista “*autoritarismo docente y falta de participación*”, un 5,8% hace hincapié en las situaciones de discriminación mientras que un 8% manifiesta que las situaciones injusticias ocurren en torno a cuestiones vinculadas a la “*evaluación*”.

CUADRO 2 – Percepciones juveniles sobre las injusticias – Jurisdicción Gran La Plata²⁰⁴



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la investigación “Intersecciones entre desigualdad y escuela media” (Flacso, 2007)

²⁰⁴ La pregunta fue: “¿Me podrías mencionar tres situaciones que te parecen injustas en la escuela?” (Al igual que en el caso anterior, se registraban las respuestas textuales, que luego fueron recategorizadas en los ítems presentados aquí).

Si bien este último tema es uno de los principales nudos donde universalmente se condensó el carácter selectivo de la escuela media (Fernández Enguita, 1986) en la actualidad los docentes suelen expresar una sensación de mayor invasión a su autonomía para decidir acerca de la trayectoria educativa de sus alumnos por parte de familias y estudiantes. Tal como constatamos en otra investigación, en la actualidad esto ocurre de un modo en el que pareciera que el examen hubiese sido desenmascarado en su apariencia neutral y constituyese decisiones “revisables” a demanda, aspecto que los procesos de inclusión masiva de jóvenes en la escuela secundaria parecería potenciar (Dussel, Brito y Nuñez, 2007).

Una vez presentados los trazos más gruesos de los datos de la encuesta, quisiera contrastarlos con los relatos juveniles acerca de las situaciones injustas en su escuela. Durante el trabajo de campo, se incorporaron a los instrumentos de indagación (encuestas y entrevistas en profundidad) dimensiones que buscaban rastrear las representaciones juveniles sobre la justicia en la institución, a partir de lo que ellas y ellos entendieran como justo. Eran los jóvenes quienes mencionaban las situaciones que acontecen en sus instituciones sin la incorporación de estímulos externos como la presentación de situaciones hipotéticas. En un segundo momento, reagrupé sus respuestas para conformar un esquema que permita conocer las regularidades y diferencias que aparecían en sus discursos, de acuerdo al tipo de institución en la que estudian, la clase social y el género.

A partir del análisis de sus respuestas, es posible señalar que para los jóvenes que participaron de esta investigación existen, al menos, tres tipos de injusticias, las cuales se encuentran presentes con diferente validación en sus discursos, de acuerdo a los ejes de diferenciación mencionados. Presentadas aquí de manera esquemática, las temáticas que las personas entrevistadas más señalaron se organizan en torno a las siguientes cuestiones:

- a) *Percepción de injusticias vinculadas a las condiciones de la infraestructura escolar*
- b) *Percepción que las normas no son igualitarias*

- c) *Injusticias que se deben a la no intervención docente (ante situaciones de discriminación, evaluación, etc.)*

El primer tipo de injusticias se encuentra presente mayormente en escuelas a las que concurren jóvenes de sectores populares. En este tipo de instituciones, el estudiantado percibe que las condiciones de la infraestructura de su establecimiento son inferiores en comparación a otras escuelas. En una entrevista en una escuela de la periferia de la ciudad platense una joven señalaba respecto de su institución:

“La estructura así de la escuela está bien, pero medio que se cae (...) Es injusto que la escuela sea tan simple, tan chiquita. Hay otros colegios que son más grandes. No pido dos o tres pisos pero que llame más la atención” (Entrevista Alumna, Escuela M)

¿Qué relación tiene la percepción de esta injusticia con la posibilidad de denuncia de las desigualdades? En este caso la joven establece una correlación entre la situación injusta y la legitimidad de un reclamo. Según sus palabras:

“Me parece justo para reclamar por lo de los techos, porque cuando está lloviendo cae agua ahí... y a veces no podés venir a la escuela por los techos. Y los pastos, cuando jugás al voley todas las pelotas tienen...porque los pastos son re crecidos” (Entrevista Alumna, Escuela M)

La sensación de vivir una situación injusta por el hecho de estudiar en un establecimiento de condiciones edilicias precarias activa en su discurso la denuncia, y establece una relación directamente proporcional entre esta circunstancia y la legitimidad que tendría un reclamo sobre la cuestión. En tanto y en cuanto las condiciones son peores que en otras escuelas es legítimo reclamar sobre estas temáticas. Su experiencia en la escuela contribuye a organizar la cosmovisión del mundo y el tipo de reivindicaciones consideradas legítimas.

El segundo tipo de situaciones injustas que perciben los jóvenes se relacionan con la *sensación de que las normas no son igualitarias*, cuestión que aparece en todas las escuelas, más allá del estrato socio-económico al que pertenezcan sus estudiantes. Para ellos, esta desigualdad en el trato se expresa tanto en las *diferencias existentes entre docentes y alumnos* –es decir, la ausencia de un marco común de justicia para regular

las conductas de ambos- como en *las diferencias entre los alumnos que hacen algunos referentes de autoridad*.

En cuanto a la primera cuestión, varios de los encuestados mencionan una sensación de distancia con los docentes y directivos que se expresa de diversas maneras: *“a los profesores no les ponen medio falta cuando llegan tarde”, “los preceptores llegan a la hora que quieren y a nosotros nos reclaman que llegamos tarde”*. También surgen quejas históricas en torno a que *“los profesores fuman y nosotros no podemos”*.

En lo relativo a la segunda cuestión, los relatos hacen referencia tanto a regulaciones que afectan únicamente a las mujeres como a una manera desigual de actuar ante las trasgresiones de acuerdo a quien sea el sujeto que las cometió. El primer caso es constatable en una de las escuelas a las que concurren jóvenes de sectores populares, donde las mujeres deben asistir con el guardapolvo blanco. Para ellas, esta regla informal (ya que no se encuentra mencionada en el Reglamento de Convivencia sino que es anunciada por algunos carteles pegados en las paredes del establecimiento) les parece injusta ya que mientras deben asistir a la escuela con esa prenda los varones, más allá de no poder lucir ciertas vestimentas prohibidas taxativamente por la normativa vigente -como las camisetas de fútbol o las bermudas- concurren a clases como les place. A pesar de esta sensación, la gran mayoría de las jóvenes naturalizan las disposiciones de un modo tal que en sus discursos construyen diferentes justificaciones que permitan transitar de la mejor manera posible dichas regulaciones:

E: “¿Qué te parece eso (la exigencia del uso del guardapolvo a las mujeres) a vos, te parece que es justo?”

A: Sí, porque tienen razón, porque dicen que las chicas venían muy escotadas, y esas cosas, y a la escuela se viene a estudiar. Está bien si querés tener amigos... pero para venir así de escotada a la escuela... me parece bien.

E: ¿Y que le exijan el guardapolvo a las mujeres y no a los hombres qué te parece?”

A: Y sí... porque los hombres quedan ridículos con guardapolvo (Risas) Parecerían doctores, aparte cada vez vienen más grande, porque repiten tanto que vienen más grandes acá... (Risas)”

(Entrevista Alumna, Escuela M)

En la situación descrita las autoridades justifican el uso del guardapolvo para las mujeres en base a la supuesta *seducción* que sus cuerpos ejercen. Pero cabe preguntarse:

¿de qué hay que cuidarse?, ¿quién intenta seducir a quién? El control ejercido sobre las mujeres no evita que algunas alumnas perciban que los docentes les faltan el respeto con miradas lascivas. Estas percepciones también son compartidas por algunas autoridades. Por ejemplo la directora de una escuela técnica de la zona sur del Gran Buenos Aires afirma haber presenciado acercamientos “llamativos” entre alumnas y profesores.

“Se daba más esto de las chicas aprobadas y los varones no... comentarios así subidos de tono de chicas, chicas con actitudes que uno ve provocativas hacia profesores, y profesores con cierto acercamiento que vos ves llamativo hacia alumnas. Esto es así, no hay nada escrito, no hay denuncia, no hay nada, pero yo lo he podido observar porque eran mis propios alumnos, lo podía verificar allí” (Entrevista Directora, Escuela V)

Esta última cuestión, sumamente paradójica, se nos presenta como una oportunidad para leer desde otros clivajes las supuestas “transformaciones” en el ámbito escolar en cuanto a cuestiones tradicionales como la regulación de la vestimenta de los alumnos. En los últimos tiempos, el incremento de la matrícula de la escuela secundaria posibilitó el ingreso, de manera dispar, de un sinnúmero de estéticas juveniles acompañado de un discurso de mayor aceptación en el vestuario permitido. De un modo simultáneo, la contracara o la cuestión paradójica de esta situación es que este ablandamiento de las normas también implica en muchas ocasiones una mayor exigencia sobre la ropa que lucen las mujeres. Las reglas parecen tornarse más rígidas para con ellas buscando el “recato”; distinción en la apariencia por género que ya se encontraba presente en los inicios del sistema educativo²⁰⁵.

Las diferencias en el trato también son palpables en uno de los momentos donde la institución escolar concentra con mayor vigor la capacidad para categorizar a sus alumnos: la sanción. A los jóvenes entrevistados les parece injusto tanto la ausencia de correspondencia entre la trasgresión efectuada y la sanción otorgada como que a algunos alumnos les dispensen un trato diferente de acuerdo a su situación familiar o al *marcador social* que la escuela le asignó.

²⁰⁵ Inés Dussel (2003) en su análisis de la historia de los guardapolvos destaca que quién fuera postulado como uno de los inventores de los guardapolvos blancos, Pizzurno, justificaba la necesidad de regular las apariencias de las mujeres con más celo ya que por su debilidad de carácter y su tendencia a la superficialidad podían caer en tentaciones más que los hombres. El uso del guardapolvo era entonces “para garantizar su decencia y pudor” (Dussel, 2003:15).

Es posible observar, a ambos extremos de la pirámide social, que la situación familiar, como por ejemplo la profesión de sus padres o la posición económica, de las personas involucradas en una trasgresión es una de las categorías más consideradas por docentes y directivos en el momento de definir como actuar, aunque la capacidad regulatoria de la institución es claramente diferente. En las escuelas donde concurren jóvenes provenientes de las familias de los sectores de mayores ingresos parecieran haberse invertido los términos y, tal como lo señaló Hunter (1998)²⁰⁶, es la familia la que regula a la escuela. En los casos que pude observar, no se trata de cualquier tipo de regulación sino de una que en el momento de definir el procedimiento para distribuir las responsabilidades de los involucrados *pone en juego* criterios que eran considerados propios de otras esferas, como por ejemplo los que rigen las lógicas del mercado. Un joven entrevistado en un colegio de gestión privada relata una situación donde la profesión del padre es determinante para definir cómo actúa la institución ante las trasgresiones de sus estudiantes:

“Uno, tenía el papá que está en la política y el otro, el papá no está en la política. A uno lo echaron, al otro no lo echaron.” (Entrevista Alumno, Escuela L)

Es decir que, en estos sectores, las familias ponen en juego sus capitales económicos y el estatus logrado por su trayectoria laboral para incidir en esos momentos de la vida escolar. Probablemente sean las menos las que lo hagan explícitamente, pero son suficientes como para que la escuela adapte sus resoluciones de acuerdo a principios de justicia que se rigen por una lógica bastante alejada de aquella que parecía propia del sistema escolar –a la que Luc Boltanski (1999) denominó la ciudad cívica o colectiva, donde todos se subordinan al bien común, a un soberano que encarna el superior común, formado por todos cuando cada uno renuncia a su condición de particular-. Esta yuxtaposición, o contraposición, de lógicas de justicia es particularmente constatable en las escuelas de gestión privada, instituciones que suelen otorgar a los padres un lugar para participar, opinar e incidir en la educación de sus hijos desde un rol que se desdobra: por un lado son “clientes” con las prerrogativas que se desprenden de dicha situación, por otro son partícipes de una comunidad “especial”, de características

²⁰⁶ Hunter (1998) señala que antes la escuela era pensada como instrumento de civilización y disciplinamiento de las familias, mientras que ahora es la familia la que civiliza y disciplina a la escuela en nuevos valores como los del mercado y la rendición de cuentas horizontal (aconutability).

endogámicas donde “todos se conocen” y, por lo tanto, son conscientes de las jerarquías existentes y del lugar de cada quién en el espacio comunitario.

Por su parte, en las escuelas a las que asisten jóvenes de sectores populares, aunque también fue mencionado por jóvenes que concurren a otros establecimientos, algunos alumnos cargan con una marca estigmatizante, siendo esas personas las que son sancionadas habitualmente. Se ponen aquí en juego criterios para juzgar una situación que apelan no sólo a la contribución –es decir aquellos que recompensan o castigan a las personas por lo que hacen- sino de los que Elster (1998) denomina un sistema basado en el *carácter* de las personas, es decir, se los recompensa o castiga por lo que son –o se considera que son-. La sanción de una trasgresión desnuda su intención implícita no ya de “poner orden” –distribuyendo la responsabilidad en las acciones- sino de seleccionar a las personas que formarán parte de la comunidad educativa, razón por la cual los alumnos son evaluados en su carácter y fiabilidad. De este modo, las instituciones buscan preservar la histórica pretensión de regular las conductas de los jóvenes, y adaptarlos así al “oficio de alumno,” atribuyendo a quien es regularmente sancionado su incapacidad para adaptarse a lo parámetros que fijan la pertenencia a la comunidad. Es entonces cuando emerge en el escenario escolar la figura del “conflictivo”, que por lo general hace hincapié en sus características “problemáticas”:

“Hay un chico en mi curso que, digamos, ya lo tienen fichado digamos...hay algunos profesores que ya lo tienen como que dice algo y ya saben que va a hacer, que... saben que está hablando. Y no lo retan al que está hablando, lo retan a él porque... ya lo tienen como es el que más conflictivo.” (Entrevista Alumno, Escuela V)

Ambas situaciones transmiten un aprendizaje silencioso en la formación política juvenil: la necesidad de adaptarse al formato y a la comunidad escolar para no ser señalado/a como “conflictivo/a” y quedar “fichado”. Son también, la comprobación cotidiana de aquello que Guillermo O’ Donnell (2002) denominó la distancia entre el país legal y el real, ante el desdibujamiento de la idea de un tercero que intervenga en los conflictos.

La percepción, crecientemente extendida en los jóvenes, de que no existe relación entre el incumplimiento de una norma y su castigo es ciertamente uno de los motivos por los

cuales pueden considerar a su escuela insegura, tal como muestra Mutchinick (2009), pero el borramiento de la capacidad de la institución para enunciar la igualdad quizá tenga otras consecuencias más preocupantes. La imposibilidad de ser justos entre un *nosotros* a la vez que inhabilita la oportunidad de cierta práctica recíproca de justicia consolida nuevas trazas sobre las que los jóvenes deben construir sus relaciones de confianza/desconfianza con los otros, cercanos y lejanos. El debilitamiento de las normas, la ausencia de parámetros similares para actuar ante situaciones parecidas son los ejes que organizan la formación política juvenil en la escuela: no hay nadie ante quién responder, pero a la vez la posibilidad de recurrir a soportes institucionales se presenta como una alternativa de ejercicio intermitente.

Finalmente, otra de las sensaciones de injusticia que los jóvenes experimentan durante su paso por la escuela refiere a *la no intervención docente* (por ejemplo ante situaciones de discriminación o cuando alguien se “copia”). Los alumnos mencionaron que les parece injusto “*que los profesores no hagan nada cuando alguien se burla de una persona*” a la vez que padecen formas de plantear la autoridad rígidas: “*que los profesores sean estrictos, autoritarios*”. Por su parte, en las escuelas a las que concurren jóvenes de los sectores medios y altos los sentimientos de injusticia parecieran expresarse orientados hacia la demanda de intervención docente en el momento áulico. Un alumno destacaba que le parecía injusto “*que los profesores no hagan nada cuando estamos en clase y suenan los celulares*” mientras que otros señalan como situaciones injustas “*que molesten al que estudia*”, “*la discriminación porque no te gusta lo que a la mayoría*” o “*por tener poca plata*”.

En estas últimas palabras resaltan tanto la preocupación por los contenidos y por situaciones de discriminación en una escuela que se piensa como igualitaria como una demanda de intervención de los docentes. En dicha institución, fue posible hallar un notorio incremento de las injusticias que se vinculan a desigualdades en el trato relacionados a cuestiones académicas. Varios jóvenes comentaron que “*los profesores a veces son más exigentes con los que más estudian*” a la vez que no logran imponerse en otras situaciones como durante “*la evaluación, ya que hay pibes que se copian*” o en el momento de cerrar “*el promedio*”. En una escuela que tiende a la homogeneización, donde la gran masa de alumnos podría llegar a pasar desapercibida, los alumnos despliegan diversas búsquedas de individualización que permitan diferenciarse,

desplegando estrategias que les posibiliten contar con los elementos necesarios para *competir* y destacarse sobre los otros. Este hallazgo es similar a algunas cuestiones que señaló la investigación sobre formación de elites del equipo de Guillermina Tiramonti (2004) donde presentan diferentes experiencias de individualización que se construyen en la convergencia entre culturas familiares, expectativas juveniles y formas de socialización escolar.

Tal como lo destacaron Dubet y Martucceli (1998) para el caso de los liceístas franceses éstos no protestan tanto contra la autoridad sino que exigen más bien consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. Tan cierto como que la juventud contemporánea transita la escolarización secundaria desde cosmovisiones sustentadas en parámetros que descreen de cualquier tipo de obediencia supuestamente natural a la autoridad por el mero hecho de pretender encarnarla lo es que se mueven por el ámbito escolar tanteando los límites, buscando la figura adulta como referencia de contención, del saber, del cuidado, de la distribución de favoritismos y premios o del amor, entre tantas otras actitudes posibles.

El estudio de los sentimientos de los jóvenes sobre la justicia en la escuela permite incorporar nuevas dimensiones de análisis para indagar en su formación política. En sus palabras hallamos tanto la denuncia de la desigualdad en el trato debido a criterios de clase social, género, por el perfil institucional o cuestiones *morales* tanto como su afán porque el espacio educativo recupere su pretensión igualitaria. De acuerdo a Barrington Moore (1989), los límites de la obediencia y la desobediencia que toda sociedad estratificada posee se ponen constantemente a prueba. En las escuelas los actores involucrados pueden anticiparlos. Un directivo, docente o preceptor es capaz de imaginar las transgresiones que los alumnos realizarán, de intentar pensar una respuesta para cada situación, incluirlas en algún documento formal. Los jóvenes conocen la existencia de esas regulaciones, que podría denominar *legales*. Pero también saben que existen regulaciones menos visibles, pero no por ello inexistentes, como las correspondientes a los aspectos culturales y morales.

5. Aprendiendo los modos “correctos” de la sexualidad: insultos y formas de relación con las personas discriminadas

Es fácilmente observable que diferentes grupos juzgan diferentes cosas como desviadas

Howard Becker / Outsiders

Juan se sentó en el mismo banco que usaba cada mañana, pero nunca imaginó que aquel sería un día diferente. Ya estaba habituado a las cargadas de sus compañeros, a los chistes que escuchaba fingiendo no hacerlo, a que alguna que otra vez le pegaran o a pasar gran parte del día solo. Lo que no imaginaba era que cuando José -aquel joven peleador, carismático, al que las chicas adoraban y de quien siempre había tratado de mantenerse alejado- “se portó mal” la respuesta del docente fuera “*ahora te voy a sentar con este chico*”; el castigo consistió en obligarlo a sentarse al lado del “raro” de la escuela.²⁰⁷

5.1 Insultos en el espacio escolar

Ser gay o lesbiana en la escuela es una identidad difícil de tramitar (Bettis y Adams, 2005). Si bien las identidades son cambiantes, se encuentran determinadas por condiciones no elegidas por los sujetos. La propia identidad sexual considerada desviada o anormal por muchos compañeros y no menos docentes lleva en muchos casos a los alumnos a desarrollar estrategias de ocultamiento identitario que les permitan transitar por la escolaridad de manera desapercibida, evitando así las burlas y molestias. Para algunas personas jóvenes adaptarse a jugar el juego de acuerdo a las reglas impuestas por la institución implica en muchos casos tener que tornar agradable a los ojos de extraños la propia identidad, potenciando unos atributos y ocultando otros.

²⁰⁷ La viñeta es un relato ficcional construido a partir de lo que se desprende de la entrevista realizada a dos jóvenes de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires donde las autoridades no sólo no intervienen ante casos de discriminación sino que muchas veces colaboran con la marginalización de los jóvenes gays a través de mecanismos disciplinarios informales. Según su relato “*hasta las autoridades lo discriminan*” ya que cuando “*un chico se portó mal*” le dicen “*ahora te voy a sentar con este chico*”. Es decir que una forma de castigo es sentar al que se porta mal al lado de un joven señalado como “homosexual”.

La esfera educativa actúa en sintonía con los procesos de segregación que ocurren en otros espacios. En este ámbito, también es posible hallar la conformación de un discurso pedagógico moderno que estuvo estructurado por jerarquías y exclusiones (Scharagrodsky, 2007) ²⁰⁸. La estructuración de un espacio de enseñanza que, si bien compartido por varones y mujeres, constituye campos diferenciados en cuanto a los aprendizajes deseados para unos y otras, se torna palpable al examinar el proceso de construcción de masculinidad y de feminidad que acontece en el ámbito escolar²⁰⁹.

A lo largo del trabajo de campo fue posible encontrar la producción en la escuela de una matriz organizadora –en algunos casos de manera sutil, en otros explícita- de conductas de lo masculino y lo femenino estandarizadas, como si se tratase de formas ideales de comportamiento de los jóvenes²¹⁰. Las regulaciones establecidas en las escuelas, los espacios posibles o no de circulación, los márgenes para expresar opiniones políticas presentan como característica compartida el hecho de que la homosexualidad masculina –como alejamiento de un comportamiento sexual de los varones considerado como *normal*- y la tendencia a la promiscuidad en las mujeres –nuevamente como comportamiento alejado, pero en este caso respecto a una manera esperable de decoro y la decencia femenina- se presentan como temáticas centrales que las escuelas buscan regular.

²⁰⁸ Así la proclama de Comenio de “Enseñar todo a todos” donde se describía un universo excluyente prescribiendo aprendizajes diferentes para hombres y mujeres. La enseñanza de la mujer se restringía al ámbito doméstico y la de los varones al ámbito público.

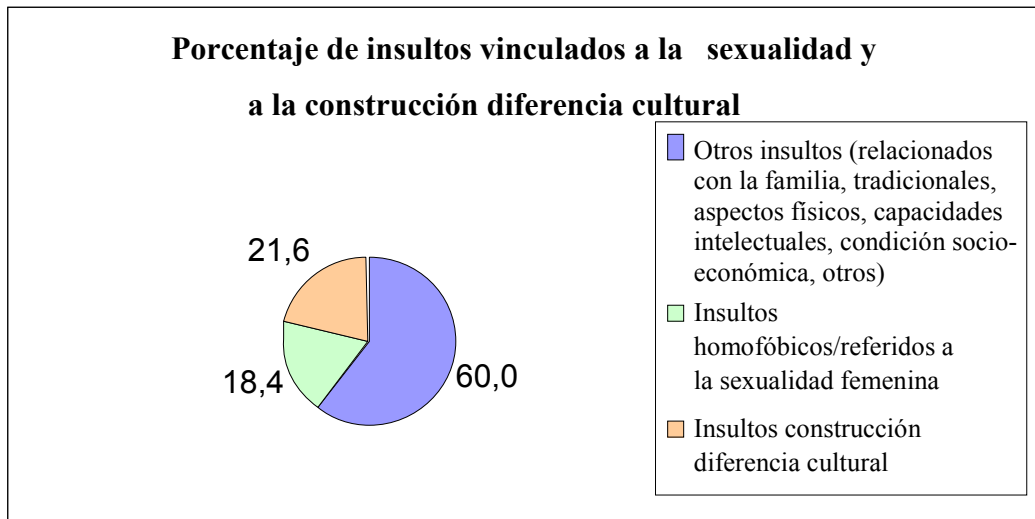
²⁰⁹ Este modo de organización del espacio escolar se reproduce en distintos momentos de la vida escolar aunque respecto de la sexualidad los obstáculos parecieran acrecentarse, en particular al momento de conversar sobre estas temáticas. Baez y Díaz Villa (2007) hacen referencia a que las demandas de educación sexual de los jóvenes no son oídas por la comunidad educativa adulta o son reformuladas a partir de sus propios marcos conceptuales. Las autoras destacan que hablar de la sexualidad en la escuela implica para los directivos hablar de prevención. Para ejemplificar, recuperan las reflexiones de Graciela Morgade en cuanto a que la prevención implica o significa más que una forma de cuidar, una de las formas de terror frente a los efectos no deseados de algunas prácticas. De manera que se asocia aquello de lo que hay que prevenirse con aquello de lo que hay que cuidarse. Estas autoras encuentran que el objetivo principal de los directivos en las escuelas es prevenir el embarazo adolescente y las enfermedades de transmisión sexual, pero también una multiplicidad de *efectos nocivos* como las drogas, el alcoholismo, el suicidio y la violencia.

²¹⁰ Este intento de análisis sobre los modos de construcción de la sexualidad juvenil en la escuela implica tener en cuenta las críticas planteadas por Silvia Elizalde (2006) acerca del carácter androcéntrico que predomina en la manera en que las investigaciones sobre jóvenes abordan las diferencias de género. Elizalde destaca que la noción de género se convierte en muchos casos en sinónimo de diferencia sexual, en otros es invisibilizado o reducido a un dato demográfico para indagar en los relatos de sus prácticas, deseos y expectativas y las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrollan sus vidas. De acuerdo a la autora, es preciso interrogarse sobre “las instituciones, discursos y prácticas que producen normatividades más o menos definitorias en torno de las maneras “apropiadas” e “inapropiadas” de ser mujer joven y varón joven” (Elizalde, 2006: 104).

En la mayoría de las instituciones que forman parte de la muestra considerada para este estudio la identidad lesbiana se encuentra invisibilizada. Si bien son pocos los estudios que en el país exploraron estas cuestiones, investigaciones realizadas en los Estados Unidos muestran que las jóvenes lesbianas desarrollan en sus escuelas diversas estrategias entre las que se encuentran el ocultamiento y la construcción de identidades *correctas* para integrarse (Petrovic y Ballard, 2005). Para muchas de éstas mujeres la escuela posee un carácter negativo donde prima el silencio sobre su identidad sexual mientras que es en otros espacios –internet, la televisión, su habitación, e incluso el transporte escolar o los juegos deportivos en la escuela- donde se sienten más confortables (Petrovic y Ballard, 2005). La situación en las escuelas de la localidad Gran La Plata mostraba un panorama similar, la contracara de esta invisibilización eran las recurrentes burlas que circulaban entre el estudiantado dirigidas a cuestionar la masculinidad de ciertos varones y a señalar la promiscuidad de algunas mujeres.

Si observamos los datos de la encuesta, encontramos que los jóvenes señalan que los insultos que circulan en sus escuelas difieren de los casos de discriminación. Efectivamente, los insultos más mencionados por los jóvenes fueron los “*vinculados a la familia*” (Ej. Hijo de puta), que concentraron el 32,8% de las respuestas. Sobre este punto, es preciso considerar que la “madre” ocupa un lugar destacado en el imaginario de estos jóvenes, representada como figura de “santidad”, “bondad” y “cuidado”. Lo llamativo de sus respuestas fue que, luego de los insultos vinculados a lo que denominé “*construcción de la diferencia cultural*” –donde sí existe correspondencia entre ambas cuestiones, ya que se también fue reconocida como una de las formas de discriminación más extendidas - que reúnen el 21,6% de las respuestas, reúnen un porcentaje importante los agravios que agrupé bajo la denominación “*homofóbicos/referidos a la sexualidad femenina*”, ítem en el cual sumamos los insultos homofóbicos (Ej: puto, trola, maricón) y los que buscan afectar la “reputación” de las mujeres (puta, trola, lesbiana). En el cuadro 3 es posible apreciar que ambos tipos de insultos suma, en el conjunto de las Jurisdicciones consideradas, el 18,4% del total. Para una mejor identificación agrupé los “*Otros insultos*”, incluyendo allí a los ya mencionados sobre la familia, los “*tradicionales*” (11,7%) –por ejemplo, boludo-, aquellos que se ensañan con los “*aspectos físicos*” (10,9%) y otros con menos menciones como son los vinculados a las capacidades intelectuales, la “higiene” o la condición socio-económica.

CUADRO 3 – Porcentaje de insultos mencionados por los jóvenes en sus escuelas²¹¹



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la investigación “Intersecciones entre desigualdad y escuela media” (Flasco, 2007)

La presencia en las escuelas, en una alta proporción, de ofensas que hacen hincapié en la condición sexual y/o en la sexualidad de la persona da cuenta de la existencia de un doble estándar sexual para juzgar a varones y mujeres (Liston y Moore-Rahimi, 2005). Mientras los insultos dirigidos a los varones hacen hincapié en resaltar su alejamiento del patrón de masculinidad considerado *normal*, según la cual deben comportarse como “hombres”, aquellos cuyas destinatarias son las mujeres invierten la ecuación. Las que se juntan mucho con los varones, tuvieron sus primeras relaciones sexuales, las que se visten de una manera considerada *provocativa*, hablan o actúan de una manera determinada así como quienes llaman la atención por la forma en que llevan el guardapolvo o el uniforme son tildadas como promiscuas, *putas*, *trolas*. En ambos casos, los insultos que circulan en las escuelas reafirman la centralidad del “hombre” en la construcción social de la sexualidad²¹². El resultado es una construcción de masculinidad en el ámbito escolar que precisa que las mujeres sean deseables, pero que

²¹¹ La pregunta fue: “¿Qué insulto de los que se dicen en tu escuela, te parece más hiriente?” (En este caso también se registraron las respuestas textuales, que luego fueron recategorizadas en los ítems presentados aquí).

²¹² Los datos que presento corresponden a la suma del total de las cuatro jurisdicciones donde se aplicó la encuesta. Las dificultades para tramitar la inclusión de un otro *extraño* que se aparta del patrón de sexualidad *considerado normal* varían de acuerdo a cada lugar del país. Hallamos que en Salta, el 25 % de las personas encuestadas, es decir la cuarta parte, señaló que en sus escuelas circulan insultos vinculados a la sexualidad. Le sigue la Provincia de Neuquén con el 21 % mientras que presenta valores similares en la Ciudad de Buenos Aires y Gran La Plata (12,8% y 12 % respectivamente). La disminución del número de jóvenes que destaca que en sus escuelas se insultan apelando a estas cuestiones se debe al descenso en la cantidad de insultos dirigidos hacia las mujeres.

oculten su propio deseo (Liston y Moore-Rahimi, 2005). Como muestran las autoras, el uso de la reputación regula la sexualidad de las mujeres.

Las escuelas parecieran tener poca capacidad para integrar a quienes no se amoldan al estereotipo tradicional de construcción de masculinidad²¹³. Los datos permiten sostener que las comunidades educativas conformadas en la gran mayoría de las escuelas consideradas para este estudio se organiza a partir del señalamiento peyorativo de la homosexualidad y de las conductas de las mujeres que disfrutaban de su sexualidad caracterizadas como disfuncionales. Tal como Judith Butler mostró fehacientemente, la esfera pública, lejos de ser aquel espacio formado por individuos autónomos que cuentan con similares oportunidades de expresión, se define a partir de determinado tipos de exclusiones, conformando un ámbito que establece también formas de reprobación y de censura (Butler, 2006). En la esfera pública, así como existen límites de lo decible y de lo mostrable que circunscriben el campo en el que funciona el discurso público rigen parámetros que establecen los límites de los modos apropiados de ser varón o de ser mujer (Butler, 2006). Unos y otras cuentan con diferentes posibilidades de hacerse oír y ver allí.

Tal como destacué en otro apartado, si bien los jóvenes señalan que los insultos referidos a la sexualidad de los que más circulan en sus escuelas esta sensación no se condice con el reconocimiento de las situaciones de discriminación vinculadas a estas cuestiones. Cuando les consultamos sobre este punto, sólo el 1,1% de las personas encuestadas mencionó que en sus escuelas se discrimina por este motivo sólo. El dato permite aventurar dos hipótesis que, pese a parecerlo, no son contradictorias. Por un lado, el trato discriminatorio hacia gays y lesbianas se encuentra naturalizado de una manera tal que no es percibido como una forma de discriminación, en muchas ocasiones, como veremos enseguida, los jóvenes atribuyen al otro la responsabilidad por la imposibilidad de la relación en base a su “anormalidad”. Por otro lado, el alto

²¹³ Son pocas las instituciones que realizan trabajos específicos sobre estas cuestiones. Tan sólo una de las escuelas consideradas para esta investigación incorpora en sus reglamentaciones estas temáticas. Se trata de una escuela técnica del interior de la provincia de Neuquén. Entre el material recogido durante el trabajo de campo obtuvimos un informe realizado por la Asesoría Pedagógica con el objetivo de trabajar sobre la cuestión de la violencia en la escuela. En ese documento se especifican los motivos más frecuentes de conflictos entre los alumnos/as pero también entre alumnos/as y docentes. En él se puntualiza que uno de los inconvenientes principales refiere a que los estudiantes muchas veces tratan de “*putas*” a las mujeres y de “*maricas*” a los varones.

porcentaje de situaciones de discriminación asociadas al “aspecto físico o forma de hablar” – la opción más señalada con el 22,9 %- puede implicar de forma solapada una discriminación referida a la sexualidad.

Es decir que existe un punto de relación entre ambas preguntas de la encuesta. Ambas cuestiones –el aspecto físico o la forma de hablar así como la sexualidad- refieren a los parámetros contruidos por los jóvenes en sus escuelas para juzgar a los otros o, dicho de forma más clara, para clasificar la forma en que los otros se presentan ante el mundo. El alto porcentaje de alumnos que dijo sentirse discriminado y/o insultado por estas razones podría indicar la existencia de una nueva jerarquización, de acuerdo a los grados de reconocimiento que cada uno de ellos pudiera obtener. Los altos valores reflejan que en las escuelas persisten las dificultades para tramitar las relaciones con otros y la producción de una desigualdad fundamentada en la menor valía de una persona por tener una forma de comportamiento alejado del patrón que definiría el modo correcto de ser varón y de ser mujer.

Howard Becker (1997) desarrolló en *Los extraños. Sociología de la desviación* algunas ideas que resulta pertinente retomar para el análisis. El autor señala que todos los grupos sociales crean reglas sociales que definen situaciones y el tipo de comportamiento apropiado a ellas. Como consecuencias, algunas acciones son consideradas correctas y otras incorrectas; su publicidad establece nuevas formas de relación con la persona considerada desviada, en quien ya no se puede confiar que podrá vivir de acuerdo a las reglas acordadas por el grupo. Frente a tradiciones teóricas que analizaban la desviación a partir de una definición estadística para señalar a quienes se apartan del promedio o como esencialmente patológica estableciendo una analogía médica, Becker entiende a la acción social como un proceso más que un evento, la cual permite pensar a la desviación como una creación social, como resultado del poder de algunos de etiquetar a otros. La desviación no es el resultado de la acción de quien trasgrede las normas sino de la imposición a un grupo de ciertas reglas como normales por lo que la misma tiene que ver no sólo con la naturaleza del acto sino con las respuestas de otros a los actos de esa persona. Más que una cualidad, la conducta desviada es un proceso que implica las

reacciones de otros ante dicha conducta, lo que otorga importancia central al proceso de interacción entre las personas y a la distribución del poder existente entre ellas²¹⁴.

Para Becker, el margen de qué tan *outsider* es la persona varía de acuerdo al caso. Existen pues diferentes grados de tolerancia a la infracción, que van desde pensar que quien cometió una violación al tráfico o se emborracha en una fiesta “no es muy diferentes al resto” y aquellos que son vistos como verdaderos outsiders. Es decir, lo que es considerado desviado no sólo varía de acuerdo al contexto histórico sino que la gradación con que un acto será tratado como desviado depende de quién lo cometa. Asimismo, una vez que la persona es identificada como desviada se ponen en juego una serie de mecanismos que ajustan los comportamientos del otro a la imagen que los demás tienen de esa persona. Los señalados como *desviados* suelen ser dejados de lado de las actividades de los grupos más convencionales, pero la causa de ese aislamiento no se debe tanto a las consecuencias específicas que podría tener la actividad considerada desviada sino al conocimiento público y la reacción ante ella. Becker lo grafica apelando a un ejemplo que es también útil como metáfora para el análisis de las situaciones escolares anteriormente descritas; según el autor “ser homosexual puede no afectar la habilidad para hacer un trabajo de oficina, pero ser conocido como homosexual en una oficina puede tornar imposible continuar trabajando ahí (Becker, 1997:34).

Retomemos una de las viñetas con las que inicié este apartado. Si bien el relato refiere a lo que ocurrió en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, es interesante contrastarlo con lo que sucedía por la misma época en las instituciones de Gran La Plata. En el caso de la escuela a la que asiste Juan sus compañeros justifican “la imposibilidad de ser homosexual en la escuela” en el modo de ser que tiene, en la actitud que él tiene, antes que en las conductas que ellos hubiesen podido desarrollar o a la matriz que organizaba las conductas escolares. Los discursos de dos entrevistados lo expresan claramente:

²¹⁴ Es necesario destacar tanto la especificidad histórica como el carácter público de la calificación de la desviación. La persona juzgada como desviada lo es porque la infracción a la norma cometida posee un carácter público, pero aquello que se considera como tal va cambiando de acuerdo al momento histórico (Becker, 1997).

“Lo que pasa que acá en el colegio le cuesta relacionarse porque es gay, el chabón crea rechazo de los demás” (Entrevista Alumna Escuela C, Ciudad de Buenos Aires).

“Lo que pasa es que...es muy molesto. Él mismo se va” (Entrevista Alumno Escuela C, Ciudad de Buenos Aires).

Ambos relatos le otorgan a su compañero determinados atributos que terminan funcionando como mecanismos de exclusión; exclusión legitimada en las propias características intrínsecas del otro. Mediante esta operación, los entrevistados trasladan a él la responsabilidad y las dificultades para relacionarse, haciendo hincapié en su condición sexual como si fuera una patología que imposibilitase la relación con los heterosexuales.

En el caso de las escuelas de la Jurisdicción Gran La Plata, hallamos un sinnúmero de referencias despectivas para señalar a aquellos que se alejan de un patrón de masculinidad considerado *normal*, situación que las personas discriminadas intentan sortear a través de diversos artilugios. En el caso de una escuela técnica de la ciudad de La Plata, el alumno discriminado por su sexualidad *desviada* intenta revertir esta situación ocupándose de las gestiones concernientes a la realización del viaje a Bariloche durante el último año. Este joven, que no es reconocido por sus compañeros en su identidad sexual, busca otras maneras de obtener reconocimiento y valoración de parte de ellos. A la vez, los varones mantienen una mirada peyorativa sobre sus compañeras, sobre las que sobrevuela la crítica por el hecho de que se dediquen a tareas consideradas típicas de *hombre*. Al respecto un alumno entrevistado comentaba respecto de sus compañeras:

A: No, más vale tenerla lejos a algunas. Las de acá.

E: Otras más vale tenerlas cerca.

A: Claro. (Risas)

E: Las amigas de tu hermana

A: Claro. (Risas) En un astillero claro, tienen bigotes, olor a chivo, te dicen todos.

E2: ¿Y esa es la imagen que tienen de las chicas de acá?

A: Y sí. Más o menos. No son muy lindas, no, no son lindas.

E: Acá novia no venís a buscar....

A: No. No... Ni loco. No encima te tengo que ver ocho horas todos los días”. (Entrevista Alumno, Escuela A)

El testimonio muestra que el ingreso masivo de mujeres en ámbitos como las escuelas técnicas más que favorecer la oportunidad de trabajar cuestiones de género que contribuyan a desmontar los mecanismos de construcción de modelos de masculinidad y feminidad estandarizados reafirman una tajante separación entre ellos. Los jóvenes que se alejan del patrón de masculinidad considerado normal son discriminados por sus compañeros, y como parte de esta situación ocultan su identidad buscando obtener reconocimiento mediante la apelación a otros atributos que les permitan acceder a la amistad de los otros. A su vez, la presencia de las mujeres es perturbadora ya que corporizan dos axiomas: por un lado se destacan en las tareas a la par de los varones lo que lleva a que éstos para reafirmar su propia masculinidad las ridiculicen negándole sus atributos femeninos al señalarlas como poco agradables y masculinizadas, pero, por otro lado, la mujer debe preservar su condición de objeto a conquistar. El joven finaliza su relato reposicionando el cuerpo de sus compañeras en el lugar del deseo:

“Queda Bariloche. Con un par de copas... Sí claro... No hay bigote, no hay nada. (Risas)”
(Entrevista Alumno, Escuela A)

Esta forma de relación con los jóvenes gays ocurre también en escuelas de otras modalidades. Uno de los alumnos entrevistados en un colegio bachiller dependiente de la universidad, destaca que con sus amigos intentaban incluir a un compañero considerado “*medio amanerado*”, pero justifica la imposibilidad de lograr el cometido a las dificultades de entablar una relación debida en una supuesta disparidad de gustos:

“No, no es que lo dejamos de lado, sino que era un caso especial, medio amanerado. Y lo tratamos de incluirlo, lo llamamos y todo, lo que pasa es que no le gustaba lo mismo que a nosotros (...) se juntaba con las mujeres, lo tratamos de incluir...” (Entrevista Alumno, Escuela N)

En su relato, el alumno establece una diferencia respecto a la actitud que tiene con el joven mencionado dentro de la escuela y la que mantendría en el viaje de egresados. Mientras en el colegio se muestra dispuesto a compartir el mismo banco, señala que en el viaje de egresados preferiría evitar estar con él en espacios de mayor intimidad:

“En Bariloche no quiero que me toque la habitación con él (Risas)” (Entrevista Alumno, Escuela N).

En base a los hallazgos aquí presentados, es preciso reflexionar acerca del rol de los adultos en las instituciones educativas. La combinación de una percepción por parte de los jóvenes de sentirse cuidados y a gusto en la escuela con la discriminación que algunos padecen podría implicar que la misma se produzca más entre ellos que como consecuencia de acciones de los adultos. Sin embargo, lejos de tranquilizar las conciencias adultas, el dato obliga a preguntarse por su rol. La discriminación es expresión de un estado de situación en las instituciones, no de casos aislados. Hacer foco en algún joven que discrimina a otro serena las conciencias adultas -ya que descubrimos que siempre es otro el que tiene esas actitudes- pero imposibilita la reflexión acerca de la forma en que se organizan las instituciones y el lugar que desempeñan en ellas los adultos.

5.2 Sentimientos ante las personas humilladas

A lo largo de este capítulo presenté las percepciones de los jóvenes acerca de lo que ocurre en sus escuelas respecto de las situaciones de discriminación, los insultos o las injusticias. Este análisis permite desentrañar cuáles son los límites que organizan cada comunidad escolar; cuáles las caracterizaciones peyorativas, quiénes las personas que portan marcadores sociales negativos, cuáles son las conductas que los jóvenes deben evitar si no quieren ser juzgados como “inadaptados” o “inmorales”. En esos apartados encontramos que las oposiciones suelen estructurarse en términos binarios, pero de los que se abren una pluralidad de significados. Si por un lado, uno de los ejes de diferenciación es la nacionalidad/estatus étnico éste no se organiza únicamente en inmigrante-argentino sino que las figuras inmigrantes adquieren diferentes fisonomías en cada establecimiento y no todas son tratadas del mismo modo. En el caso de los insultos, hallamos que existe una multiplicidad de humillaciones posibles, que incluyen desde aquellas relativas a la familia –en particular la figura materna que adquiere el carácter de sagrada²¹⁵- hasta la nacionalidad. Sin embargo, en el caso de los insultos que

²¹⁵ De allí que muchos jóvenes valoren el vínculo de afecto que construyen con algunas docentes, representadas también como madres. Hace poco en una escuela de Neuquén, donde me encontraba circunstancialmente, un alumno contaba que si uno de sus compañeros llegase a pretender pegarle a la docente él intervendría ya que “es una madre”. Si históricamente la docencia fue valorada como una de las profesiones más aptas para las mujeres debido a la posibilidad de desarrollar aptitudes típicamente “femeninas” como el cuidado, el acompañamiento y la enseñanza vemos que en la representación que este joven tiene sobre sus docentes se cuele la visión tradicional combinada con la alta valoración de la figura de la “madre” en los sectores populares.

cuestionan la sexualidad de la persona el eje organizador es la matriz heteronormativa que presenta como legítimos sólo dos tipos de sexualidades.

Estos modos de organizar las oposiciones, en un caso más plurales con múltiples figuras que adquieren presencia en los establecimientos y en otros como expresión de la segregación espacial en la escuela sobre una dicotomía supuestamente insuperable, aparecían constantemente en las entrevistas que mantuve con algunos jóvenes. Sus relatos buscaban justificar el tipo de relaciones que entablan con aquellas personas objeto de humillaciones. Dichas situaciones despertaban en ellos sentimientos de los más variados, que en la práctica implicaban modos distintos de establecer las relaciones con los otros.

Durante las entrevistas, se repetía la descripción de emociones vinculadas a dos sentimientos que se complementan y potencian entre sí. Por un lado, las sensaciones de los jóvenes ante los episodios de discriminación reflejan un sentimiento común: la lástima. Para los alumnos, ver a aquellas personas que ellos mismos discriminan o insultan caminando solos por pasillos y patios, apartados de las actividades y juegos cotidianos, aislados en la inmensidad del espacio escolar les provocaba una aflicción que parecía combinar la conmiseración y el disgusto. Tal como destaca Dussel (2006a), la compasión o la victimización del otro encubre el desprecio, poniendo en suspenso la misma idea de la persona como sujeto de derechos. A modo de excusa, o quizá de encubrimiento, los jóvenes referían al hecho de que siempre son otros los que discriminan a sus compañeros, nunca ellos, -lo que permite suponer cierta empatía con la persona discriminada- a la vez que señalan que a esas personas les cuesta relacionarse con los demás, expresión del enojo contenido con el que se dirigen hacia esa figura. Los entrevistados desligan su responsabilidad en la humillación del otro, transfiriéndosela. La lástima implica un modo de vincularse con el otro que más que hacer hincapié en la posibilidad de la igualdad lo hace desde la compasión. Esas figuras son extrañas, podrán ser toleradas jamás comprendidas porque ellas mismas buscan apartarse.

Por otra parte, uno de los sentimientos más extendidos entre quienes son objeto de la discriminación es la autoculpabilización. Los relatos de estos jóvenes transitan por

sensaciones como el acostumbramiento ante el hecho de ser discriminado²¹⁶ hasta el interrogante sobre por qué siempre se excluye a los mismos. Uno de estos casos es el de Cynthia, a quien presenté en el Capítulo II, que cuenta con una trayectoria educativa signada por diversos episodios que la llevan a creer que siempre va a ser discriminada:

“Siempre a un judío lo van a discriminar. No entiendo. Nunca entendí por qué siempre a los judíos o por qué a los gitanos, que siempre les pasó lo mismo (...) ¿Qué hicimos para que la gente nos tenga bronca. Nunca entendí por qué siempre a los judíos o por qué a los gitanos, que siempre les pasa lo mismo.” (Entrevista Alumna, Escuela L)

En otras situaciones, los jóvenes desarrollan explicaciones que se vinculan a su percepción de estar transitando una etapa de la vida que los conduce hacia a la adultez, como si aquello que les ocurre durante esos años no fuese tan importante ni tuviese consecuencias a futuro. Por ejemplo, un joven que asiste a la misma escuela que la mujer recién citada asocia la existencia de situaciones de discriminación a la cuestión etaria:

“Cuando sos chico siempre te discriminan, vos te lo ganaste.” (Entrevista Alumno, Escuela N)

Por su parte, un joven de una escuela técnica de gestión privada destaca que ya se acostumbraron a convivir con un compañero que es gay, aunque cabe también preguntarse si el otro joven se acostumbró:

“Ahora él viene, habla, todo tranquilo y nosotros lo bancamos. Ya nos acostumbramos. Antes lo echábamos, <volá de acá> lo cagábamos a trompadas.” (Entrevista Alumno, Escuela A)

Finalmente, en una escuela técnica de gestión pública, uno de los jóvenes entrevistados destaca que son ellas las que buscan ser insultadas, descalificadas, agredidas²¹⁷:

“Hay grupos de pibas en el recreo que son re locas y pasan y todos las cargan, pero más se lo buscan ellas.” (Entrevista Alumno, Escuela V)

²¹⁶ Un joven que estudia en la Escuela L señalaba que: *“desde chico siempre te discriminan, yo ya estaba acostumbrado, me decían <gordo> cariñosamente pero otros se me reían”*.

²¹⁷ Es preciso destacar que no siempre el sentimiento de humillación despierta la reacción. Tal como lo mostró Mariana Nobile (2006) existen situaciones e las que las personas discriminadas le contestan a quienes los humillan, pero otros prefieren callar. Según sus palabras “Hay quienes no dicen nada pero que les da bronca que les digan esas cosas, (...), pero hacen esta opción porque creen que no van a encontrar una respuesta favorable a sus reclamos. Por otro lado, están quienes rechazan lo que les dicen sus compañeros, dicen no hacer caso a sus dichos porque no se ven reflejados en ellos, como dice Jonhatan “yo no soy eso que me dicen” (Nobile, 2006:21).

En un trabajo que realicé en colaboración con Lucía Litichever (2008) señalamos que las situaciones de discriminación descritas parecieran referir a la ausencia de mecanismos de regulación, formales o informales, por parte de las instituciones. Pareciera predominar más bien un “todo vale”, proceso que es posible inscribir dentro del conjunto de transformaciones que lo público se encuentra atravesando. Asimismo, ocurre en sintonía con las modificaciones en las formas disciplinarias. La inclusión en el espacio escolar de temáticas que hacen hincapié en la convivencia y en la “responsabilidad” de las personas como modos de regular la disciplina tiene, al menos, dos grandes repercusiones. Por un lado, y a diferencia de la vieja concepción disciplinaria, los jóvenes ya no son definidos no como sujetos tutelados, sobre los que sus padres deben responsabilizarse, sino que pasan a ser nombrados como sujetos de derecho que deben hacerse cargo de sus actos. Por otro lado, la mera enunciación de los alumnos como “sujetos de derecho”, mientras se mantienen relaciones asimétricas y normas diferentes para jóvenes y adultos potencia un proceso de creciente individuación, donde es la figura del individuo la que debe hacerse responsable de todo. Así como *fracaso* en la escuela tiende a ser pensado como una falla personal, los casos de discriminación suelen ser presentados como disputas personales.

Esta *acción por omisión* a nivel institucional –que sitúa a los casos de discriminación en el ámbito de lo privado haciendo hincapié en la responsabilidad individual- lleva a tratarla como una cuestión que sólo compete a los sujetos involucrados. Como consecuencia, se extiende en gran parte de los actores educativos la percepción de que no hay mediación alguna que la institución deba realizar ni cuestionamiento sobre qué de su formato institucional, de su cultura escolar las promueve. Las pocas experiencias de mediación o intervención de las escuelas, como el caso de la elección de delegados por curso, son valoradas por los jóvenes, pero no han logrado continuidad. Las instituciones, como regla general, parecieran situarse al margen de las situaciones de discriminación o bien señalarlas como disputas individuales.

Para finalizar este capítulo, quisiera recuperar el relato de uno de los jóvenes entrevistados en la Escuela P, donde establecía una tajante separación entre el espacio escolar y el tiempo del ocio. Según sus palabras, nunca se había sentido discriminado en la escuela mientras que cuando siente de manera palpable la segregación por el hecho de vivir en un barrio alejado y/o por no estar vestido de la manera *adecuada* cuando sale

con sus amigos. Según lo transmitió, uno de los espacios donde constantemente se discrimina es en momento del ocio, en “los boliches”:

“En los boliches, te dicen <no, con zapatillas no podés entrar>, aunque tengas la plata en la mano. Si porque tengas zapatillas no sos ni más ni menos que el otro que va con zapatos”.
(Entrevista Alumno, Escuela P)

Es interesante la distinción que establece en su discurso entre dos esferas de la vida social. Más allá de si fue o no discriminado, el espacio del ocio aparece como un tiempo de consumo, donde mientras “*tengas la plata en la mano*” se puede comprar lo que uno precise, en ese caso el ingreso a un boliche. A partir de sus palabras es posible pensar a la escuela como un lugar donde, al menos a priori, no es requisito “tener la plata en la mano”, de allí la sensación de que es un espacio de igualdad, donde todos debemos ser tratados de manera similar. El proceso que describí en este apartado da cuenta de las crecientes dificultades para hacer posible esta percepción. La presencia de mecanismos de segregación que se presentan de forma oculta o solapada en las escuelas, y de los cuales los jóvenes se apropian para señalar a quien consideran no reúne los requisitos para ser incluido en la comunidad construida, refieren a que los casos de discriminación son vividas como responsabilidad individual, tanto de quien la padece como de aquel que la ejerce.

6. Conclusiones

Las respuestas dadas por los jóvenes iluminan algunos aspectos del modo en que las nuevas generaciones se vinculan con la vida en común. El prestar atención a sus percepciones permite contar con elementos novedosos para analizar los procesos sociales contemporáneos. Para muchos jóvenes, la constatación de la ampliación de los márgenes de la desigualdad y la sensación de no contar con mecanismos de integración sólidos tiene como consecuencia que, por un lado, se incremente la incertidumbre sobre su futuro mientras que por otro provoca que sus escuelas se conviertan en escenarios donde se teatralizan fenómenos de rejarquización y violencia, históricamente presentes

en la cultura política del país²¹⁸. Esta manifestación de la discriminación pareciera implicar una disputa soterrada por los componentes de la ciudadanía, precisamente en momentos en que la misma se encuentra en proceso de reconfiguración²¹⁹. Si en sus inicios la esfera de la ciudadanía se encontraba vinculada a la inscripción de los sujetos como ciudadanos con pertenencia a una comunidad que tiene una organización estatal, en la actualidad, las prerrogativas que los individuos esperan que su ejercicio otorgue parecieran jugarse desde otras dimensiones²²⁰.

Las personas jóvenes disputan reconocimiento a partir del intento de diferenciarse de otros, pero la pregunta es si estas tensiones pueden inscribirse como intentos de respuesta a la percepción de una injusticia cultural o simbólica arraigada en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación (Fraser, 1997). En estos casos, a diferencia de las exigencias de reconocimiento de la diferencia que analiza Fraser -donde la identidad de grupo alimenta las luchas políticas- la disputa por el respeto de la particularidad construida a partir de la proximidad biográfica y/o geográfica requiere tanto de la afirmación de la propia como de la negación o del menoscabo de la identidad del otro²²¹.

²¹⁸ Las diferencias que intentan construir los jóvenes en las escuelas son desde ya preocupantes para la conformación de un espacio de civilidad, pero no son ni de lejos tan preocupantes como el racismo cotidiano, expresado por amplias capas de la población y el racismo institucional (Galliani, 1989).

²¹⁹ Recordemos que, de acuerdo al clásico trabajo de Marshall (1998) la ciudadanía es aquella condición otorgada a miembros plenos de una comunidad, iguales en derechos y responsabilidades. Para Marshall, si bien la condición ciudadana es conferida desde el Estado, se constituye como producto de luchas sociales a lo largo de la historia. En su ensayo desagrega el análisis del concepto en tres esferas: la civil, la política y la social; que son producto del camino de expansión de derechos que corresponden a cada siglo de la edad moderna. El elemento civil está compuesto por los derechos necesarios para la libertad individual de la persona, libertad de palabra, pensamiento y fe, derecho a poseer propiedad y concluir contratos válidos, y el derecho a la justicia. El elemento político refiere al derecho a participar en el ejercicio del poder político, como candidato y como elector. Finalmente con elemento social se refiere a toda una variedad de derechos, desde el derecho a una medida de bienestar económico y seguridad hasta el derecho a compartir la herencia social y llevar una vida acorde a las pautas que prevalezcan en esa sociedad. Estos ejes adquieren en la actualidad una ponderación diferente.

²²⁰ La ciudadanía parece adquirir otros significados para los jóvenes sumando una serie de preocupaciones como el uso del espacio público, el respeto-reciprocidad, el uso de la voz, la libertad, el par salud-sexualidad, la educación y acceso a la información, el mudo laboral, la preocupación por el ambiente, la pertenencia nacional, la movilidad, las prácticas culturales, transformando incorporando nuevas temáticas a los ejes más clásicos.

²²¹ En una tendencia que también encontraron investigaciones realizadas en otros países. Norbert Lechner (2004) en su análisis sobre la cultura juvenil chilena realizado en base a los datos provistos por la Encuesta de Juventud de ese año encuentra que coexiste un mayor nivel de pluralismo con un alto miedo al conflicto y de desconfianza interpersonal. El autor lo grafica apuntando la idea de que los jóvenes defienden la libertad de elegir, pero se vuelve dificultoso compatibilizar las libertades de todos.

El capítulo muestra que en las escuelas de la jurisdicción Gran La Plata la clave cultural funciona como el parámetro que determina los márgenes de inclusión y de exclusión, y como tales, sirven para legitimar la igualdad de unos y la desigualdad de otros, en base a sus *diferencias culturales*. Se trata de una construcción no exenta de paradojas, que repercute en que también ellos tengan una relación ambivalente con sus compañeros inmigrantes, que oscila entre la agresión y el trato despectivo y los intentos por incluirlos y convertirse en amigos.

Por su parte, el análisis de los insultos que los jóvenes reconocen que circulan con mayor asiduidad demuestra que en la escuela se construyen parámetros rígidos para catalogar las conductas de los alumnos, en base a las formas apropiadas e inapropiadas de ser varón y ser mujer. Las diferencias de género, que la matriz cultural vigente en cada institución contribuye a consolidar, son resultado de acciones y de políticas, y por lo tanto no pueden entenderse sólo como algo físico sino que son producidas y determinadas por la acción política y social (Scott, 1992).

En definitiva, los jóvenes parecieran reapropiarse de las reglas de juego existentes en cada institución. Como parte de su formación política las internalizan y se comportan de acuerdo a ellas. A lo largo de este capítulo intenté dar cuenta de que, así como la juventud es heterogénea en cuanto a los procesos que atraviesa y la manera de vivir la condición juvenil, existen múltiples formas en que la cultura política puede desplegarse en la escuela media. El recorrido realizado propone pensar que, así como prestamos atención a los cambios a nivel macro, resulta necesario tener en cuenta las representaciones de los jóvenes sobre las escuelas, los discursos circulantes, los vínculos que construyen; la forma en que los diferentes actores institucionales conciben la justicia en la cotidianeidad escolar.

CAPÍTULO VII

La demanda y exigencia del respeto en la escuela secundaria

What you want
Baby, I got
What you need
Do you know I got it?
All I'm asking
Is for a little respect when you come
home (just a little bit)
Hey baby (just a little bit) when you
get home
Respect (Respeto) / Aretha Franklin
Álbum: I've never loved a man
(1967)

En 1965 Otis Redding compuso el tema musical “Respect” para su álbum *Ottis Blue*. Si bien la canción no fue demasiado exitosa logró llegar al por entonces denominado Top Five de las listas de éxitos de músicos negros. Tan sólo dos años después la historia sería bastante diferente. Aretha Franklin grabó una nueva versión, modificando ligeramente la letra, que se convirtió en un éxito mundial. La mujer que en poco tiempo se transformaría en una de las cantantes de soul más singulares provenía de una familia de Memphis, al sur de los Estados Unidos. Cuando su madre los abandonó, la familia partió a Detroit donde el padre, sacerdote baptista, se ocupó de su educación. Con la publicación en 1967 de “Respect” Aretha Franklin, quien se había formado como cantante y pianista entonando los sermones y gospels en la iglesia en la que su progenitor ejercía el sacerdocio, obtuvo dos premios Grammy. A la par de su éxito comercial, logrado en una década de convulsiones sociales, la canción también cobró fama como estandarte de la lucha por los derechos civiles. Los acordes y líricas de un tema que exigía un poco de respeto para la mujer cuando el hombre volvía a la casa fue resignificada, adquiriendo otro sentido en el espacio público al ser apropiada por los grupos y coaliciones que luchaban en pos de los derechos de los afroamericanos y en contra del racismo. La canción sirvió de referencia a un movimiento por los derechos civiles que se estructuraba, entre otras cosas, a partir de pensar la igualdad desde la necesidad de respeto. Con el tiempo “Respect” fue utilizada como himno por otros grupos que exigían una igualdad de trato, especialmente la comunidad gay. La búsqueda de respeto, el trato respetuoso como manera de actuar frente al otro son hoy valores

considerados “políticamente correctos”, incluso la policía de Nueva York -aquella famosa por la implementación de la “tolerancia cero”- luce escritas en las puertas de sus patrulleros tres palabras: Professionalism, Courtesy y Respect.

1. Sobre la insociable sociabilidad: ¿por qué respetar a otros/as?

Las semblanzas sobre Immanuel Kant coinciden en describirlo físicamente como una persona de complexión enfermiza, bajo –algunos dicen que menos que de mediana estatura- con el pecho hundido y de voz débil. En la biografía que le dedicó Kulpe se lo presenta como una persona meticulosa cuyos días transcurrían en la mayor regularidad: “se levantaba a las cinco de la mañana, daba sus lecciones de siete a nueve o de ocho a diez y hasta la una hacía sus trabajos más serios. Gustaba pasar entretenido dos o tres horas de sobremesa. Después daba su paseo diario, con tal puntualidad, que servía a los vecinos para poner en hora sus relojes. A última hora se dedicaba a la meditación y a lecturas amenas. A las diez se acostaba. Le molestaban las interrupciones de esta distribución del tiempo, aunque fueran inevitables”. (O. Külpe, "Kant", ed. Labor, Barcelona, 1925)

Cuando ocurrieron los acontecimientos de la Revolución Francesa, Kant no pudo sino observar con recelo el interés que despertaron en los entonces súbditos del Imperio Prusiano, a pesar de que algunas de sus obras habían inspirado a los revolucionarios. La ambivalencia con la que observaba los procesos sociales se expresa también en el modo en el que reflexionaba acerca de los vínculos entre los individuos. En *Idea para una historia universal en sentido cosmopolita* señala la paradoja que implica el antagonismo como expresión de la insociable sociabilidad de los individuos. Para Kant, las personas no pueden soportar a quienes comparten la vida con ellas, pero tampoco pueden prescindir de ellos, de allí la tensión entre, por un lado, la inclinación a formar sociedad, por otro la resistencia constante a hacerlo.

En su trabajo *La vida en común*, Todorov (2008) examina el modo en el que las corrientes europeas del pensamiento filosófico analizan la vida en sociedad. El autor encuentra que pensadores tan disímiles como Kant, Rousseau y Smith tienen una similar concepción sobre las personas: éstas no viven en sociedad por interés o virtud sino porque no hay otra forma de existencia posible. Mientras, para Kant, los hombres se

encuentran desgarrados entre su aspiración por el poder ilimitado y su incapacidad de prescindir de la sociedad como fruto de su propia debilidad, es Rousseau quien establece un quiebre en la tradición europea a partir de concebir al hombre como un ser que “necesita de los otros”. Para Todorov, el descubrimiento del autor de *El Contrato Social* de la necesidad de ser mirado y de consideración tiene una extensión sensiblemente más grande que la aspiración al honor. Para Rousseau, la sociabilidad no es un accidente ni una contingencia sino la definición misma de la condición humana. Finalmente, Todorov halla en el pensamiento de Adam Smith una preocupación por dar cuenta de la dependencia de los seres humanos del “otro”. En la obra del economista y filósofo escocés la necesidad de ser mirado no es pensada como una motivación humana más, sino como la verdad de las otras necesidades.

Este capítulo tiene por objetivo analizar el modo en el que se aborda la cuestión del respeto en las escuelas secundarias de la Jurisdicción Gran La Plata. Dicho más concretamente, me interesa indagar en la forma en la cual los Reglamentos de Convivencia prescriben a dicha noción, a fin de contrastarla con la manera en que es significada por los jóvenes. Tal como señalé en otros pasajes de esta tesis, desde comienzos del nuevo siglo, el intento por proponer la idea de convivencia en lugar de la de disciplina implicó la pretensión de transformar las prácticas de los actores educativos. Pero estos cambios no lograron aún superar la ambigüedad, por un lado se busca promover formas de regulación más democráticas sobre los jóvenes, por otro implica la pretensión de impulsar un conjunto de valores que conforman el “carácter” de las personas. En este sentido, el análisis sugiere otra lectura, más vinculada a la pregunta por la histórica pretensión del sistema educativo respecto de la moralidad de quienes transitan por él. El capítulo propone considerar que la noción del *respeto* subsume una disputa por los significados del término que encierra una tensión entre dos moralidades en disputa: de un lado la que la escuela intenta imponer como “correcta”, del otro lo que los jóvenes consideran que es el respeto.

El capítulo presenta, en primer lugar, una discusión sobre estudios recientes de la desigualdad que incorporaron la pregunta por “el respeto”. A continuación, organiza el análisis acerca del *respeto* en la escuela media, en tres apartados. En el primero de ellos se presenta una discusión sobre el modo en que los Reglamentos de Convivencia incorporan como uno de sus contenidos centrales a dicha noción. En un segundo

momento, se indaga en los mecanismos y/o estrategias mediante las cuales las personas jóvenes consideran que *se gana el respeto* ante los demás. Todo proceso de autoafirmación –y la búsqueda y demanda de respeto puede ser leído como tal- implica la creencia en que realizando un tipo de acciones o comportándose de una manera determinada se podrá obtener el respeto ansiado. Es decir que la persona reconoce en algunos atributos propios la capacidad de ganar o demandar respeto. A través de este proceso buscan potenciar algunos atributos, que exhibirán para proyectar una imagen que posibilite ser considerado por otros, mientras intentan ocultar aquellas características que los podrían desacreditar. En el apartado que le sigue, analizo los atributos que los jóvenes consideran necesarios para investir de respeto a los adultos. La intención es polemizar con aquellos discursos que señalan “la falta de respeto” en que incurrirían las nuevas generaciones. Los atributos que los/as alumnos/as les exigen a sus docentes para respetarlos varía de acuerdo a los climas escolares vigentes en cada institución y a las identidades juveniles existentes en las escuelas, aunque antes que toparnos con tipos ideales hallamos que en la mayoría de los establecimientos coexisten múltiples razones que hacen posible el “respeto” a los adultos. La prevalencia de unas no excluye a las otras; aunque, por lo general, se distribuyen de modo diferente de acuerdo a las características que asuma la relación en cada clase.

2. Nuevas y viejas desigualdades: la centralidad de la demanda de *respeto*

En los últimos años las discusiones y debates en torno a la desigualdad han incorporado nuevas categorías y formas de abordaje. La magnitud de las transformaciones sociales ocurridas recientemente en el país llevaron a prestar atención a dinámicas desiguales que, al igual que en otros contextos, pero quizá de manera más exacerbada, son más móviles y flexibles (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). No se trata ya sólo de pensar los cambios y continuidades en términos del par igualdad-desigualdad a partir de ejes clásicos como el género, la clase o el poder sino más bien de intentar acercarse a la comprensión de la temática desde una visión que dé cuenta de la complejidad que adquiere la desigualdad en las sociedades actuales, lo cual implica necesariamente introducir nuevas conceptualizaciones.

Frente a las nuevas configuraciones sociales, el trabajo de Charles Tilly (2000) brinda elementos para pensar a la desigualdad no como un estado definido de una vez y para

siempre sino en tanto resultante de la construcción de relaciones perdurables en el tiempo entre los sujetos. Esta *desigualdad persistente* que retrata el autor se refuerza al reiterar dinámicas o mecanismos sociales excluyentes, generando una organización social de la desigualdad.

Por su parte, otros estudios orientaron el análisis hacia el intento por comprender las prácticas de los sujetos frente al nuevo escenario social. Investigaciones como la realizada por Bourgois (2006) en el Harlem latino en Nueva York situaron las prácticas ilegales de grupos de jóvenes en un marco más complejo. En su trabajo muestra cómo la ‘cultura de la calle’, monopolizada por los dealers portorriqueños del barrio, representa para muchos jóvenes ‘un lugar alternativo para la dignidad personal’, una manera de ser respetados, de demandar y negociar respeto. Una búsqueda de respeto, tal el título del libro, que brinda dignidad a jóvenes excluidos y maltratados en otros ámbitos. La experiencia laboral en los eslabones más débiles de la industria manufacturera o realizando trabajos de mantenimiento de oficinas mal pagos y –según el punto de vista de los actores – altamente feminizados, se encuentra en directa contradicción con las definiciones de dignidad personal de la cultura de la calle. Este tipo de investigaciones permite dar cuenta que los *dealers* o las bandas delictivas no están movidos exclusivamente por necesidades económicas sino que también buscan, al igual que quienes tienen trabajos “legales”, dignidad, satisfacción personal y respeto. De esta forma la cuestión del respeto y, de manera particular, cómo lo conciben los sujetos, ha adquirido un lugar central en las ciencias sociales.

La búsqueda de respeto como un deseo de satisfacción personal y de autoestima es efectivamente una explicación válida y, en muchas ocasiones, una de las justificaciones esgrimidas por quienes cometen hechos delictivos y/o violentos. Sin embargo, también instituciones tradicionales como la escuela secundaria se convirtieron en un ámbito donde la palabra adquirió relevancia. A la par de la creciente denuncia de algunos sectores acerca de “falta de respeto a la autoridad” o de la ausencia de control sobre las formas de vestir, hablar o comportarse de los jóvenes, el respeto adquirió otros significados en las representaciones juveniles sobre el mismo, las cuales confrontan con la manera en que tradicionalmente fue interpretado en la escuela. El respeto pasó a ser también una exigencia de los alumnos, una demanda que se dirige principalmente a

criticar el trato que muchos docentes les dispensan tanto como un latiguillo que utilizan en sus interacciones con sus compañeros.

La escuela, en tanto espacio donde los distintos mundos juveniles se encuentran, se transformó desde su relativa masificación en uno de los escenarios principales en los que ellos y ellas conviven, y por lo tanto en un territorio juvenil más en el que se *pone en juego* el deseo y la búsqueda de ser respetado/a. Si consideramos este último sentido, la emergencia de la demanda del respeto en las escuelas puede ser leída como consecuencia de los nuevos modos en que la justicia se torna presente en ella. Danilo Martuccelli (2007) destaca que la exigencia del respeto interindividual -si bien no reemplaza el sentimiento de injusticia- le otorga otro matiz. En tiempos donde, tal como lo ha destacado Nancy Fraser (1997) las demandas de identidad y de diferencia toman preeminencia sobre las de igualdad, también existen mutaciones en el tipo de exigencias que se manifiestan en el espacio escolar, pasando de aquellas más tradicionales vinculadas a la justicia distributiva a otras más novedosas como lo es exigencia de la justicia como reconocimiento.

Ahora bien, ¿qué es el respeto? Si nos atenemos a la definición del Diccionario de la Real Academia Española el respeto (del latín *respetus*: atención, consideración) implica, en su primera acepción, veneración, acatamiento que se hace a alguien. También puede entenderse como miramiento, consideración, deferencia así como en la cuarta definición surge la relación con el miedo, ya que el respeto también puede ser concebido como recelo.

Richard Sennett en su libro *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad* prefiere profundizar en el carácter vincular del mismo. Al respecto señala que el respeto se trata de “un comportamiento expresivo. Esto quiere decir que tratar a los demás con respeto no es algo que simplemente ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no sólo sentirlo, sino sentirlo con convicción” (Sennett, 2003:213) y, en este sentido, plantea que la falta de respeto puede ser tan hiriente como un insulto, al tiempo que nos impide el reconocimiento del otro al que no vemos como un ser humano integral cuya presencia importa. Sennett encuentra en la *conciencia de la necesidad mutua* el lugar del reconocimiento, entonces no es sólo reconocer al otro sino reconocer

la relación que se establece entre ambos. La *reciprocidad*, plantea, es el fundamento del respeto mutuo.

Un aspecto central de la propuesta de Sennett afecta de modo directo a una de las formas más características que existen en la Argentina de vincularse con el otro desde, al menos, los inicios de las políticas de bienestar: la compasión. A lo largo de su trabajo, y apelando a su historia personal ya que la madre era trabajadora social, manifiesta la importancia de dejar al margen la compasión en el cuidado de los demás, especialmente si esta compasión es entendida como piedad, ya que la piedad siempre significa una desigualdad y allí no es posible pensar en el respeto mutuo, recíproco. Propone, por el contrario, relacionarnos teniendo en cuenta una igualdad de autonomía —a la que diferencia de la igualdad de comprensión— porque “la autonomía significa aceptar en los otros lo que no podemos entender de ellos. Al hacerlo, tratamos el hecho de su autonomía en igualdad de condiciones con la nuestra. La concesión de autonomía dignifica a los débiles o a los extraños, los desconocidos; hacer esta concesión a los demás fortalece a la vez nuestro carácter” (Sennett, 2003:264). Para el autor, estas formas más democráticas de solidaridad son a la vez más dubitativas ya que involucran dudas sobre la propia posición, la justicia del acto. En un mundo donde prima la incertidumbre y parece difícil asirse de certezas y puntos de apoyo estables reconocer, tal como promueve Judith Butler (2006), que todos somos en un sentido u otro un poco vulnerables implica salir de ese lugar de por sí tentador de poder que la implica construcción de un vínculo basado en la compasión.

Un problema adicional se presenta a la conformación de este tipo de relaciones: no todas las víctimas son igualmente víctimas. Butler (2006) en sus reflexiones sobre la sociedad norteamericana posterior al 11 de septiembre de 2001 señala que existe una distribución diferencial del dolor: algunos rostros, nombres, historias generan un sentimiento de congoja y solidaridad mayor que otros. En el caso que presentaré en los próximos apartados propongo pensar que dicha distribución determinará quién será considerado más digno de compasión y ayuda en cada institución expresando la disyunción nosotros-ellos al interior de un sistema educativo ya de por sí fragmentado. Algunos, generalmente quienes se adaptan fácilmente a las normas, los que no “hacen bardo”, aquellos cuyas historias personales conmuevan más o simplemente con quienes se genere mayor empatía son los que pueden “integrarse”. Esta frontera es una suerte de

frontera categorial (Tilly, 2000) que distribuye bienes diferencialmente a un lado y a otro, entre un actor y el otro.

3. El respeto como eje organizador de la convivencia: el caso de los Reglamentos escolares

Las experiencias de los seres humanos en las sucesivas instancias de socialización con las que nos topamos se caracterizan por el carácter ambivalente demarcado por la interrelación entre reciprocidad y hostilidad (Mouffe, 2007). En el caso de la escuela media, varios estudios resaltan la presencia de una divergencia de intereses entre jóvenes y adultos que dificultan, cuando no imposibilitan, el sostenimiento de expectativas compartidas sobre aquello que debiera ocurrir en las aulas. Las alternativas para superar esta situación incluyen diversas estrategias, algunas puestas en práctica a nivel áulico, muchas otras pensadas como programas extra escolares, pero paradójicamente dentro de la escuela a fin de tornar al espacio educativo más *habitable* –como los programas Patios Abiertos o los Centros de Actividades Juveniles-.

En este contexto, la cuestión del respeto adquirió una relevancia inusitada. Si la preocupación por la convivencia tiene una veta más preocupante –como lo es la distinción entre los jóvenes adaptables a la convivencia diseñada y otros *raros, diferentes* señalados como poco adaptables- e incorpora formas novedosas de definir la transgresión (Litichever y Nuñez, 2008) también introduce otras temáticas como la no discriminación, el reconocimiento de la diversidad sexual, la enseñanza de los derechos humanos o el respeto entre los alumnos, de éstos a los docentes y de todos los actores educativos a los símbolos patrios.

El estudio del *respeto* se nos presenta, pues, como una vía de ingreso al análisis de las jerarquías sociales que la escuela, pese a su discurso igualitario, contribuye a sostener. Siguiendo esta línea de indagación, es posible inscribir su demanda y exigencia dentro de una trama relacional que pone en cuestión la asimetría entre jóvenes y adultos. Incluso podría sostenerse que quien supuestamente ofende a otro al “faltarle el respeto” –por lo general un/a alumno/a al docente- democratiza las relaciones al poner en cuestión un presunto honor que el ofendido no logra mostrar y/o sostener. De esta manera, se desnuda una trama desigual, sostenida sobre ficciones que quedan

desenmascaradas. Sin embargo, no siempre el afán de ser respetado/a contribuye a cuestionar la desigualdad entre adultos y jóvenes. En muchos casos, esta acción puede implicar más que la búsqueda de reciprocidad la de cuidado, compasión o compañía, formas todas que ratifican el establecimiento de relaciones desiguales.

Danilo Martuccelli propone observar las formas concretas de pedido de respeto como parte de regímenes de interacción, lo que permite analizar en lo cotidiano las formas que toma en cada contexto en particular la preocupación por el honor. De acuerdo a su lectura, este debe ser preservado, en parte porque es efecto de la posición del individuo y el respeto debido a otros deriva de la posición que el individuo tiene dentro de un universo jerárquico (Martuccelli, 2007). No es novedad que la escuela secundaria busque establecer un régimen de interacción entre adultos y jóvenes que ratifica la asimetría de poder en beneficio de los primeros. Dichas relaciones se sostienen sobre una trama que circunscribe los términos de lo posible y, de este modo, establece un marco que regula las conductas que deben seguirse. Por ejemplo, la alta valoración que obtienen en la escuela determinadas actitudes de los alumnos -como el andar, los modales, la forma de vestir o de hablar- no sólo son útiles para contrastarlos con aquellos comportamientos considerados *incorrectos* sino que contribuyen a sostener un orden jerarquizado, en tanto se trata de las mismas actitudes que los adultos buscan desplegar en el ámbito escolar; su repetición por parte de los más jóvenes es una muestra para el docente del respeto implícito a la jerarquía social.

Existe, a pesar de lo dicho hasta el momento, un aspecto singular del cariz que adquirió la noción del respeto en el ámbito escolar, tal vez por su creciente utilización por parte de los jóvenes en distintos espacios. En la escuela, el concepto de *respeto* pareciera ser un comodín, útil para describir diversas situaciones: conveniente tanto para denunciar la desfachatez de los alumnos como para legitimar su exigencia por parte de los jóvenes. Es pues una demanda de los adultos, una cuestión que los Reglamentos de Convivencia pretenden regular (como el respeto a los símbolos patrios)²²² y también un reclamo por

²²² En los Reglamentos de Convivencia de cuatro de las seis escuelas consideradas la cuestión de la falta de *respeto a los símbolos patrios* es de las temáticas consideradas más graves al interior de cada establecimiento. Lo señalan con mayor énfasis las instituciones que se sitúan a ambos extremos de la pirámide social, la Escuela M y las dos instituciones donde estudian jóvenes de clases medias y altas -las Escuela L y N, aunque como vimos en el capítulo III durante los actos escolares la regulación es mucho más flexible que en otras instituciones. En el primer caso, el Reglamento especifica que es un deber de los alumnos/as el “*respetar y hacer respetar los símbolos patrios*” y especifica que es considerada

parte de los jóvenes que cuestiona implícitamente la relación asimétrica entre docentes y alumnos -que excede ampliamente el ámbito del conocimiento para manifestarse en las situaciones cotidianas- tanto como un intento por inscribir las relaciones con sus pares en un plano de mayor igualdad.

En primer término, quisiera detenerme en el estudio del modo en el que el concepto del respeto es expresado en la letra de los Reglamentos de Convivencia vigentes en las seis instituciones consideradas para este estudio. En su análisis sobre estos dispositivos escolares Lucía Litichever (2010) sostiene que es preciso reflexionar sobre el modo en el que el lenguaje utilizado en las normas establece los límites de lo posible en las escuelas y circunscribe los espacios de incumbencia de dichas normativas delineando fronteras entre el adentro y el afuera escolar²²³.

Por lo general, los Reglamentos de Convivencia incorporan la cuestión del respeto como un “valor” de los alumnos, en tanto implicaría una demostración de su adaptación al formato escolar y la ratificación del rol de los adultos. Estos Acuerdos apelan a la formulación “respeto a alumnos y docentes” como requisito para evitar la violencia. A partir del análisis de la letra de ley es posible presentar, esquemáticamente, tres formas principales de significar la noción:

- a) El primero enfatiza en el respeto como *cualidad del alumno/a para evitar la violencia* -en un sentido que señala principalmente que los alumnos deben “respetar” a sus compañeros y a los docentes, punto éste último que esconde la

merecedora de una sanción grave el “*mal comportamiento durante los actos escolares*”. En la Escuela N es considerada falta gravísima el: “*Agraviar los símbolos nacionales*”. Mientras que, por su parte, en la Escuela L es una responsabilidad/obligación de los alumnos el “*Evidenciar sentimientos de genuino amor a la Patria y de respeto por sus símbolos e instituciones, honrándolas con sus actitudes en las clases, actos y celebraciones*”.

²²³ Lucía Litichever (2010), en su estudio de los Reglamentos de Convivencia, destaca que las normas prohibitivas establecen qué es lo que “no se puede hacer” y en este mismo acto, por oposición, definen qué es lo que “sí se puede hacer”. Por su parte, las pautas prescriptivas intentan determinar qué se “debe hacer” y “qué no” ya que implícitamente al definir cómo deben comportarse los alumnos también se establece como “no deben comportarse”. Según lo expresa la autora “de manera que cuando se define, por ejemplo, que los alumnos tienen que levantar la mano para pedir la palabra, al mismo tiempo se establece que no deben hablar sin levantar la mano antes. Del mismo modo, se entiende que los estudiantes tienen permitido comer, beber y masticar chicles, mientras lo hagan fuera del aula –ya que la norma especifica que no deben comer, beber, etc., dentro del aula-. En este mismo sentido, al restringir el espacio de la aplicación de la norma, la misma parece en cierta forma habilitar (o por lo menos no restringir) fuera del espacio “inmaculado” de la escuela conductas prohibidas en él. De manera que los estudiantes quedarían autorizados para fumar cuando no visten el uniforme del colegio o consumir drogas o alcohol cuando no están en el establecimiento o no usen su uniforme.” (Litichever, 2010:mimeo)

búsqueda de “respeto a la autoridad” como modo de disminuir los niveles de violencia existentes en la institución, de los cuales serían responsables únicamente los alumnos-;

- b) El segundo se presenta como *calidad del alumno/a para con la autoridad escolar*. En este caso, el respeto a los docentes por parte del estudiantado sería consecuencia del respeto que éstos deben a la institución. La figura docente y la figura institucional se amalgaman, como si la primera encarnase a la segunda, razón por la cual se transformarían en representantes del prestigio del establecimiento, lo que legitima que los jóvenes deban respetarlos.
- c) Finalmente, el tercer sentido hace hincapié en *el respeto entre jóvenes y adultos como atributo indispensable para la acción educativa*, aspecto que si por un lado manifiesta la importancia asignada al establecimiento de una matriz relacional en la que ambos se sientan incluidos, por otro ratifica la necesidad de edificar la acción educativa sobre estas pautas como un modo de asegurar el trabajo pedagógico.

El primer sentido del respeto, como *calidad del alumno/a para evitar la violencia*, aparece en tres de los seis Reglamentos considerados. En el de la Escuela M la noción se presenta desdibujada, sin una definición concreta. En la redacción de sus normas oscila entre un aspecto que es incluido como un derecho de los alumnos, pero en otros apartados figura como su deber ya que se alude al mismo en diferentes sentidos, mezclando de manera confusa unos y otros. Por un lado, el Acuerdo expresa que es un derecho de los alumnos “*Ser respetados y cuidados*”, incorporando una dimensión novedosa que parece vincular al respeto con el cuidado que la escuela debe brindar ante un *afuera hostil* que convierte vulnerable al joven. El documento señala que también es un derecho de los alumnos “*expresarse libremente sin perder el respeto por el otro*”. Por otro lado, el primer punto del apartado *Deberes de los Alumnos* destaca que los mismos deben: “*Respetar a todos los integrantes de la comunidad educativa*”. La Escuela V es otra de las instituciones donde el respeto es pensado en el mismo sentido. En su *Introducción*, el Acuerdo caracteriza al entorno como uno en el que el deterioro de los índices sociales repercute en el surgimiento de múltiples violencias, algunas de las cuales repercuten en la institución. Por esta razón, el Reglamento enfatiza en la

necesidad de establecer consensos entre adultos y jóvenes, como modo de prevenir la violencia, cuestión que pareciera ser atribuida sólo al estudiantado. En el primer punto de la *Sección I* señala la necesidad de: “*Respeto entre todos los miembros de la Comunidad Educativa: docentes, alumnos, auxiliares, padres*”. Por último, en el Acuerdo de Convivencia de la Escuela A, se encuentra separado el trato que debe dispensarse a los adultos de aquel orientado hacia los compañeros. El documento especifica que los alumnos deben mostrar: “*Respeto al plantel docente, autoridad y personal de la empresa y la escuela: saludarles respetuosamente, evitar en su presencia gritos o palabras soeces*”. Respecto de los compañeros el trato: “*deberá ser también manifestación de auténtica consideración y compañerismo*”.

El segundo sentido -como *cualidad del alumno/a para con la autoridad escolar*- es particular de las escuelas que aspiran a formar a la elite económica, política e intelectual de la ciudad de La Plata. Los Reglamentos de ambas instituciones, una de gestión privada y otra estatal, donde estudian jóvenes de sectores medios y altos, incorporan como cuestión central el tema del trato con los otros, con un énfasis particular en el respeto a los docentes y a la institución. En el primer caso, se señala en su Acuerdo de Convivencia dentro del punto *Responsabilidades/obligaciones* de los alumnos que estos deben: “*Respetar al personal del Colegio de cualquier estamento, así como a sus compañeros, integrándose en el grupo con espíritu tolerante y solidario*”. En esta escuela son consideradas faltas una serie de cuestiones que implican una interrelación con otros como: “*Las expresiones ofensivas y el vocabulario soez, aun cuando vayan dirigidas a nadie en particular*”, “*la conducta nociva y falta de buenas costumbres en el trato para con cualquier otra persona*”, “*las “cargadas” malintencionadas, insultos, riñas, y actos violentos con los compañeros, dentro y fuera del ámbito escolar*” y “*las bromas pesadas que pudieren causar un daño a personas u objetos aún cuando este daño no se concrete en los hechos*”. Por su parte, en la Escuela N, también se encuentra presente un significado del respeto como eje que vertebra las relaciones con las autoridades, en tanto representantes de la institución. Por ejemplo es falta leve el: “*Obrar en forma contraria a la indicada verbalmente o por escrito por el personal o por las reglas de las costumbres del Establecimiento*”. En esta institución se mide con diferente vara la agresión verbal a un alumno o a un profesor, pero en este caso la divergencia parece deberse a que los segundos *representan* a la institución más que los primeros, de allí que cualquier agresión contra ellos sea considerada más grave. Su

Reglamento considera como una falta muy grave: “*Cuestionar de forma indebida las decisiones de los profesores o autoridades del Establecimiento*”. La letra del Reglamento sostiene su normativa en base a la tradición del establecimiento, de la cual son representantes los docentes, cuyo accionar no puede ser cuestionado. Este modo de organización se justifica en las *costumbres* a las que los jóvenes deben habituarse para ser considerados parte de la comunidad conformada.

El tercer sentido sólo aparece en el caso de la Escuela P, cuyo Reglamento de Convivencia especifica en sus bases que los docentes deben transmitir a los alumnos en sus actividades áulicas e institucionales los valores básicos de una sociedad democrática entre los cuales el primero es “*respetar a los demás y a uno mismo*”. Esta cuestión es resaltada en otro apartado del documento, donde se señala que el “*procurar tener buen trato con todos implica evitar la descalificación, la burla y el trato despectivo hacia los demás*”. Es notoria la diferencia con los otros Acuerdos ya que aquí aparece en primer lugar el respeto vinculado a la acción pedagógica docente, inscripto en un proceso de transmisión que fortalece la relación con los alumnos. El documento también es original ya que prioriza un abordaje preventivo de los conflictos, con pautas de acción válidas para todos los integrantes de la comunidad educativa. Entre las que competen a los alumnos la cuestión del respeto surge de maneras diversas. Por un lado, aparecen como obligaciones el “*respetar los horarios*” para el desarrollo de las actividades institucionales, “*seguir las orientaciones del equipo Docente en lo que respecta a su aprendizaje y mostrarle el debido respeto y consideración*” y “*respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus pares*”. Por otro lado, el documento señala como obligación de los alumnos el “*respetar a todos los integrantes de la comunidad educativa, cualquiera sea su función: alumnos, directivos, profesores, preceptores, bibliotecaria, ayudantes de laboratorio, auxiliares, etc.*”, entendido como “*contribución fundamental a la convivencia*”. Asimismo, se indica que se deben “*respetar los lugares específicos asignados a los recreos y evitar las salidas innecesarias del aula constituye una colaboración concreta al cuidado de los propios alumnos*”. Encontramos allí el respeto al derecho a estudiar de los otros alumnos, que incorpora dentro de un texto que sirve de marco de referencia para la comunidad educativa, una lógica cívica que se basa en la percepción de la educación como un derecho a garantizar. Esta cuestión se relaciona con la construcción de una comunidad educativa amplia, en la cual se debe respetar a todos por igual, sea docente, alumno o auxiliar, sin jerarquías de ningún tipo. La institución

muestra, en la letra del Reglamento, su preocupación por construir un marco común de justicia que se sostenga normativamente las relaciones entre los actores educativos y que sirva de referencia para la comunidad toda.

En este último reglamento, aquellas cuestiones que históricamente fueron preocupación principal que la escuela buscó regular, como el respeto a los horarios o la vestimenta, adquieren un nuevo cariz, en tanto su normativización se inscribe en el cuidado de los propios alumnos, asignando otro significado al cuidar a otro y a la *seguridad*. Finalmente, cabe destacar que el Acuerdo de la Escuela P es el único que involucra a los adultos de la escuela en la ley que rige las interacciones cotidianas, de una manera que combina la búsqueda por construir una comunidad que anude a sus integrantes sin descuidar las cuestiones vinculadas al aprendizaje.

4. “Es el Respeto, estúpido”: sobre el respeto en el día a día escolar

Un segundo núcleo de problemas permite reflexionar en torno al respeto como una manera de indagar en el modo de los jóvenes de presentarse ante los demás. La escuela secundaria, a partir de su relativa masificación, se convirtió para muchos jóvenes en un escenario más donde desarrollar una sociabilidad intra-generacional. En la institución escolar –en tanto espacio para encontrarse con e intentar agradar a otros- tiene lugar una “puesta en juego” de los atributos legítimos para “ganar u obtener” respeto. Durante su tiempo en ella, los jóvenes buscan ocultar aquel atributo que consideran los puede desacreditar ante los demás -más allá de si dicho atributo es efectivamente percibido por otros-, y encubrir y/o controlar la información en el momento del encuentro con extraños²²⁴.

²²⁴ En *Estigma. La identidad deteriorada* Erving Goffman (2006) analiza el proceso de interacción que se produce entre personas con atributos negativos y aquellos considerados *normales*. Al diferenciar entre individuos desacreditados –los poseedores de un atributo desacreditador que es percibido por los demás- y los desacreditables -cuando el atributo no es percibido por los demás- describe el manejo de la información (en el caso de individuos desacreditables) y el manejo de la tensión (para los individuos desacreditados) que implica estar con otros. De todos modos, tal como lo plantea el autor, todos los individuos tienen un defecto oculto ya que el estereotipo que sirve para medir la *normalidad* es difícil de igualar: “Por ejemplo, según el consenso general, en Estados Unidos, el único hombre que no tiene que avergonzarse de nada es un joven casado, padre de familia, blanco, urbano, norteamericano, heterosexual, protestante, que recibió educación superior, tiene un buen empleo, aspecto, peso y altura adecuados y un reciente triunfo en deportes” (Goffman, 2006:150).

En un trabajo realizado en la favela que denomina Brasília Teimosa en Recife, Brasil, Dominique Vidal (1998) señala que los sujetos se piensan más como miembros de colectivos específicos (la familia, los vecinos, los amigos) que como parte de colectivos mayores que refieren a instituciones del Estado y, por lo tanto, rigen sus comportamientos cotidianos de acuerdo a las obligaciones morales de los mismos. En su estudio, Vidal encuentra en los discursos de los habitantes de la favela, una noción de respeto que no puede confundirse con la del honor que Bourdieu y Pitt-Rivers destacaron como propia de las sociedades mediterráneas. El autor muestra que los conflictos entre vecinos por la “falta de respeto” son consecuencia de las dificultades de construcción de la identidad personal en un mundo moderno e individual antes que de la observación de un código de comportamiento imperativo. Para los vecinos de Brasília Teimosa respetar a otro consiste en no señalar su inferioridad y en valorizar los aspectos de su identidad que le son más favorables de acuerdo a los parámetros que rigen las interacciones barriales -ser un padre de familia responsable, un vecino servicial o un trabajador abnegado-. De acuerdo a sus hallazgos, Vidal señala que la denuncia de la “falta de respeto” en las relaciones sociales es la expresión de la fragilidad del lazo social.

Para los jóvenes que estudian en las escuelas secundarias consideradas para este trabajo la apelación a la noción de *respeto* pareciera ser útil a fin de inscribir las relaciones entre ellos y con los adultos en un nuevo régimen de interacción en el que se legitiman algunas conductas y se busca inhibir otras. De un modo similar al que lo plantea Vidal (1998), la referencia al respeto puede ser en algunos casos un principio de gestación de la desigualdad mientras que en otros actúa como un modo de afirmar diversas formas de igualdad entre los individuos. Una vez situados en dicho trazado, cada uno/a de ellos/as busca instalar como modos legítimos de ganar respeto a aquellos por los que quisiera ser reconocido/a. En ese plano se ponen en juego múltiples modos en que se considera que uno/a puede ganar respeto, pero sólo algunos –que por lo general se hallan en consonancia con los climas escolares y con las identidades juveniles proscriptas y *promovidas/aceptadas* en la institución- son considerados como modos válidos de obtenerlo en cada comunidad escolar.

La misma puja por definir los atributos legítimos para ganar respeto permite leer los nuevos ejes de diferenciación vigentes entre los jóvenes. Por lo general, la apelación a la

noción de respeto permite convertir un atributo desacreditable en otro positivo. Por ejemplo, si un joven varón es desacreditado por sus compañeros y/o los docentes por su dificultad para expresarse buscará instaurar como formas legítimas de obtener respeto apelando a otros modos de vinculación como el uso de la fuerza, o una joven mujer intentará recibir la misma reciprocidad y reconocimiento por parte de los varones con la que cree que se dirige a ellos. La debilidad de uno y otra en un ámbito puede traducirse como fortaleza apelando al intento por realzar o inhibir determinado comportamiento. En definitiva, cada joven entenderá a la noción de respeto –y de modo extensible a la mejor forma de ganarlo u obtenerlo- a partir de las cualidades que considera que podrá desarrollar de manera más satisfactoria.

Es momento ahora de conocer las respuestas de los jóvenes. En el marco de la investigación de la que forma parte esta tesis, aplicamos una encuesta a una división de cada institución del por entonces 2º Año de Polimodal. En una de las preguntas les consultamos a los alumnos cómo consideran que uno “se gana el respeto” en la escuela media. Se trataba de una respuesta múltiple en la cual se ofrecían una serie de opciones cerradas, pero de las cuales las personas encuestadas podían señalar hasta tres alternativas. En base a los primeros resultados agrupamos las respuestas en tres grandes núcleos: la capacidad de imponerse por la fuerza -cuando los jóvenes consideran que por su uso o haciéndose valer generan respeto del otro-, en segundo lugar las capacidades personales (siendo solidario, buen compañero, respetando a otros) y por último la confianza orientada a los aspectos relacionales (siendo auténtico, acercándose al grupo con más poder). Sin embargo, esta forma de agruparlos suscitó diversos cuestionamientos y no pocas controversias: ¿Es lo mismo hacerse valer que utilizar la fuerza? ¿Valores como la solidaridad, el ser buen compañero o respetar a otros son similares, o mejor aún, significan lo mismo en cada escuela? ¿De qué manera podemos considerar una forma de entablar relaciones más vinculada a lo que aquí he denominado *cuestiones estratégicas* como el acercarse al grupo de más poder, estando a la moda o hacerse amigo de los chicos más populares de la escuela?

En este apartado, opté por considerar cada ítem por separado y por analizar las diferencias de género y por tipo de institución. El análisis de los datos de la encuesta muestra la disímil importancia otorgada en cada escuela a la solidaridad, la reciprocidad, la violencia y las cuestiones estratégicas, configurando perfiles

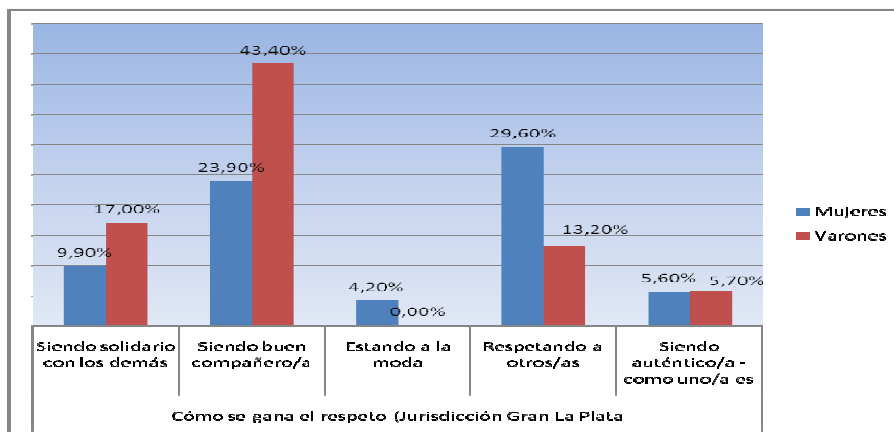
institucionales diferentes que repercuten en el modo en que los jóvenes experimentan lo político. Tal como es posible apreciar en el cuadro 1, existen diferencias de género en la valoración que los jóvenes hacen de los atributos considerados necesarios para “*ganar el respeto*”. Por ejemplo, el ítem “*siendo solidario con los demás*” es un aspecto más valorado por los varones que por las mujeres. La solidaridad aparenta ser un valor masculino, que remite a un universo de significados edificado sobre principios que anudan a los sujetos de un modo que permita creer que se puede contar con el otro²²⁵. Asimismo, ellos parecieran estimar más un valor como el compañerismo²²⁶, mientras que las mujeres aprecian aquellas cuestiones que hacen al respeto de la particularidad.

Efectivamente, las mujeres consideran que una se gana el respeto “*respetando a otros*”, más allá de cómo sea esa persona, lo que involucra una dimensión de reciprocidad, sin por ello tener que enmascararse y construir una imagen de lo que una no es (de allí el alto porcentaje de respuestas que logra la opción “*siendo auténtico/a, como uno/a es*”, ítem que muestra un comportamiento similar para mujeres y varones). Al mismo tiempo, si bien el número de respuestas es menor, parecieran ser conscientes de los límites que tiene la autenticidad ya que un 4,2% de las mujeres encuestadas destaca que es preciso “*estar a la moda*” para ser respetada. Estas diferencias de género permiten señalar que varones y mujeres parecen regirse por *moralidades contrastantes*, asignando diferente ponderación a los modos de “ganar” respeto.

²²⁵ Cabe preguntarse si ambas cuestiones –la solidaridad y el compañerismo– no se deben también a la mayor presencia de varones que de mujeres en actividades deportivas grupales así como a que ellos cuentan con una legitimidad social más alta que la de ellas para salir con amigos y conformar grupalidades con cierta autonomía de la regulación familiar, barrial, y por parte de instituciones como el Estado y las iglesias.

²²⁶ En el momento del análisis es necesario diferenciar ambos atributos –ser “*solidario*” y ser “*buen compañero*”–, ya que el primero no es para los jóvenes intrínseco a la condición de compañerismo.

Cuadro 1 - ¿Cómo se gana el respeto?²²⁷



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la investigación “Intersecciones entre desigualdad y escuela media” (Flasco, 2007)

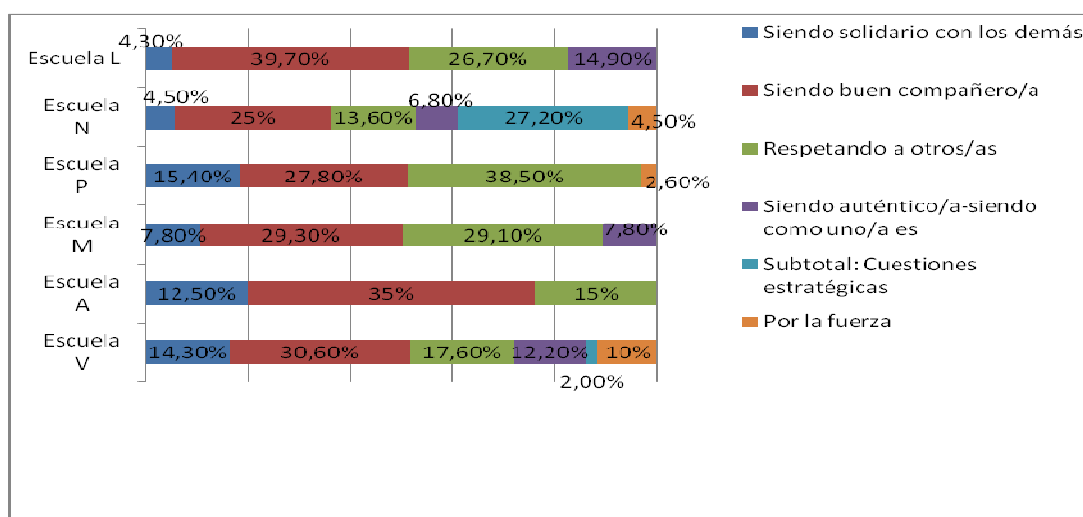
Una vez presentados los trazos más gruesos de la encuesta –donde hallamos una primera diferencia en el modo en que mujeres y varones consideran que uno/a se gana el respeto en la escuela- me interesa adentrarme en la situación particular de cada una de las seis instituciones del estudio, lo que es al mismo tiempo una excusa para establecer similitudes y diferencias de acuerdo a los climas escolares existentes, pero también respecto de la clase social de pertenencia de los alumnos que estudian en ellas. Cada una de las escuelas cuenta con un perfil particular, lo que redundará en que los jóvenes desarrollen diferentes disposiciones, actitudes e identidades como producto de su experiencia escolar.

Observemos las respuestas que ofrecen los jóvenes ante la misma pregunta. Tal como es posible apreciar en el cuadro 2, al considerar la tendencia por escuela, hallamos que el comportamiento es similar al cuadro anterior: en el momento de señalar cómo se gana uno el respeto en la escuela la mayoría de los jóvenes considera que es necesario ser “*buen compañero*” con valores superiores al 25%. La distribución de esta opción en las seis escuelas adquiere un matiz paradójico, ya que el porcentaje más alto se concentra en una institución que, si bien homogénea, podría ser caracterizada *a priori* como un lugar de competencia entre alumnos provenientes de los sectores altos de la sociedad platense. Esta opción obtiene también un número importante en las escuelas de modalidad técnica

²²⁷ La pregunta fue: “¿Cómo te parece que uno se gana el respeto de los compañeros en la escuela?”. Las personas encuestadas debían señalar hasta tres opciones en base al siguiente listado: siendo solidario con los demás, siendo buen compañero, estudiando mucho, estando a la moda, haciéndose amigo de los chicos más conocidos en la escuela, por la fuerza, acercándose al grupo con más poder, respetando a otros, siendo más comprensivo, poniendo límites/haciéndose valer, siendo auténtico/siendo como uno es, otros.

donde los jóvenes desarrollan actitudes de compañerismo -especialmente en el momento del taller, que como mostré en otros capítulos se rige por las lógicas fraternas del mundo laboral- más allá de los enfrentamientos o problemas que puedan tener entre ellos en otros momentos del día escolar.

CUADRO 2 ¿Cómo se gana el respeto? – Por escuela²²⁸



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la investigación “Intersecciones entre desigualdad y escuela media” (Flasco, 2007)

Cuando consideramos las respuestas por tipo de escuela encontramos algunas diferencias. Apreciemos las características de la Escuela L, a fin de poder hallar indicios que revelen el por qué de la alta presencia de la opción por “*el compañerismo*”. Los alumnos entrevistados caracterizan a esta institución como un espacio que presta atención a la cuestión vincular. La formación pareciera orientada tanto a la internalización de la norma que el proceso de formación de un sujeto autónomo implica como a la construcción de una comunidad que refuerza su carácter “distintivo” frente a otras.

La importancia de un atributo como “*el compañerismo*”, que podría suponerse propio de jóvenes de otros sectores sociales, quizá, sea también una consecuencia de la búsqueda por preservar la formación educativa en un marco de socialización entre *iguales*, convirtiéndose en una marca de distinción respecto de otras instituciones y de otros jóvenes. La distinción se construye más en relación con el afuera que de manera intra-escolar, lo que requiere de la construcción de un sentimiento de comunidad que

²²⁸ En este caso se presentan las respuestas de la misma pregunta del Cuadro 1 agrupadas por escuela.

convierte a todos los que comparten el espacio escolar en *especiales*, de allí que se perciban como compañeros. Asimismo, un 19,8% de alumnos de esta escuela señaló que también se gana el respeto “*poniendo límites*” mientras que el 14,9% prefirió la opción “*siendo auténtico*”, lo que implica la presencia –de un modo más solapado- de la construcción de distinciones entre ellos, a partir de la singularidad y la capacidad de imponerse sobre otros²²⁹. Es decir que, tal como mostré a lo largo de la tesis, en esta escuela una de las diferencias intra-escolares se estructura en torno a la distinción entre los becados y quienes pagan la cuota y entre “los tradicionales” y “los externos”, instaurando fronteras categoriales que en la práctica implican tratos diferentes.

Por su parte, en la Escuela V obtuvo un porcentaje importante la opción “*siendo auténtico/como uno es*” con el 12,2%, lo que nos habla de la construcción de distinciones –en este caso debido al barrio de procedencia o al estilo adoptado- en los sectores populares. Esta institución es la única donde el ítem “*por la fuerza*” logró adhesiones (el 10% de los encuestados). El respeto aparece así vinculado a la posesión de *aguante*, categoría que fue estudiada por los trabajos que indagaron en el mundo del fútbol y en el rock chabón (Alabarces, 1996, 2000; Semán, 2006; Garriga Zucal, 2007). Ahora bien, así como el aguante es el atributo que inviste de respeto a quien lo posee, esta circunstancia no implica necesariamente su uso sino que es más bien la posibilidad latente de su uso y/o el conocimiento de los otros acerca de la persona lo que hace que ese o esa joven sea respetado/a²³⁰. En la entrevista que mantuve con Carlos, uno de los jóvenes varones entrevistados en esta escuela, estableció una nítida diferencia entre un *afuera* y un *adentro* escolar, útil para distinguir entre dos formas de actuar ante otros:

“*Si estás en la calle y hay un problema me pelearía, pero porque en la calle es distinto, porque en la calle casi todos están re locos, si no te defendés...en la escuela no podés hacer eso*”.
(Entrevista Alumno, Escuela V)

²²⁹ El ítem “*poner límites*”, presente en todas las escuelas, parece más asociado a la capacidad de hacerse respetar sin apelar a la violencia que mediante su uso, ya que en las escuelas donde obtuvo valores más altos no se registraron episodios de enfrentamiento entre los alumnos (Se trata de las escuela L, A y N, con el 19,8%, 10% y 9% respectivamente)

²³⁰ El atributo del aguante va acompañado por otros. Garriga Zucal (2007) menciona brevemente las palabras de sus entrevistados que otorgan importancia al prestigio ganado por distribuir bienes y dinero o seguir al grupo en los consumos de alcohol y drogas ilegalizadas, tanto como el uso de la fuerza.

Sus palabras, así como la escasa presencia de situaciones de violencia²³¹ entre los jóvenes en la institución, permiten aventurar que muchos de ellos confían en obtener respeto por la posibilidad de amenaza de su puesta en acto –obtenido en situaciones ocurridas en el pasado- que debido a su uso concreto²³². Su relato permite también entrever que incorporó en su conducta las “reglas de juego” escolares para evitar “problemas” y ser sancionado por las autoridades. En la confrontación entre la moralidad barrial y la escolar se impone la segunda, logrando que los jóvenes “se adapten” a la institución para evitar ser señalados como “peligrosos”.

Por su parte, en el conjunto de la muestra, la segunda opción elegida por los jóvenes en la encuesta fue “*respetando a otros*” como modo de “*ganar el respeto*”. Es decir que sus respuestas enfatizan en la importancia del reconocimiento y la reciprocidad (con valores que oscilan entre el 13,6% en la Escuela N y el 38,5% en la Escuela P). La tercera opción que más respuestas logró fue “*siendo solidario con los demás*” –que logra los valores más altos en las dos escuelas de modalidad técnica (V y A) y en la Escuela P con el 14,3%, 12,5% y 15,4% respectivamente-.

Finalmente, un conjunto de estudiantes eligió las opciones “*acercándote al grupo de más poder*”, “*estando a la moda*”, y “*haciéndose amigo de los chicos más conocidos*”. Opté por agrupar dichas temáticas en un mismo eje ya que -si bien por razones diferentes- todas remiten a una acción calculada, que busca obtener determinado logro a partir de ajustar el comportamiento en una dirección. El punto lo denominé “*cuestiones estratégicas*” precisamente porque involucra la confianza en que si se actúa de acuerdo a la estrategia trazada –que puede ser acercarse a los que tienen poder, lograr ser parte de un grupo adoptando el gusto estético o buscar amistades entre los que a su vez cuentan con un mayor número de relaciones- se obtiene el respeto. Estas opciones aparecieron en valores muy bajos en la mayoría de las escuelas (en la Escuela V 2%, en

²³¹ De más está decir lo problemático que es definir qué es violencia, cuestión para la que remito a los trabajos de Garriga Zucal (2007) y de Gabriel Noel (2008) antes citados.

²³² Son sumamente sugerentes para el análisis de estas cuestiones las ideas planteadas por Sennett (2002) sobre los roles que asumen las personas en el encuentro con extraños. De acuerdo al autor, en un medio de extraños no se cuenta con la experiencia de conocer las acciones que las otras personas hubiesen realizado en el pasado, por esta razón, la creencia en lo que el otro dice depende de la manera en que “se comporte, según las conversaciones, gestos, movimientos y vestimentas, dentro de la situación misma” (Sennett, 2002:97). Sennett lo grafica apelando al ejemplo del diálogo de dos personas que se encuentran y en el cual una le cuenta a la otra que “está deprimido”, sentimiento que el otro sólo creerá si el extraño “actúa el sentimiento de depresión”(Sennett, 2002:97). En muchos casos, en las escuelas como en tantos otros espacios, los jóvenes “actúan” a través de la vestimenta que usan, el lenguaje que utilizan o sus movimientos corporales una pose “violenta” que entre sus elementos supone el posible “uso de la fuerza”, aunque ésta no se materialice.

la P 2,6% y en la L con el 3,3%), pero fue notorio el porcentaje que reunió en la Escuela N (27,2%).

Es preciso entonces prestar atención a las características específicas de esta institución, a fin de reunir elementos que permitan comprender el por qué de esta diferencia. Tal como sostuve más arriba, se trata de una escuela donde las relaciones intergeneracionales se presentan de forma más horizontal, en comparación con otras instituciones, a partir de reconocerse tanto docentes como alumnos como pertenecientes al ámbito universitario. Asimismo, los jóvenes están diferenciados de acuerdo a sus *estilos*. Tal como lo comentaba una de las entrevistadas, en su escuela conviven distintos grupos:

“Por ahí por estilos, qué se yo, los estilos que eligió cada uno, los lugares donde se mueven, viste, a dónde sale los sábados, la música que escucha, el humor que tienen...hay de todo por eso se elige de todo” (Entrevista Alumna, Escuela L).

El “*hay de todo*” que señala la entrevistada tiene un límite: hay de todo en un contexto social similar, donde la mayoría de los alumnos proviene de familias de buen nivel educativo y que son profesionales, comerciantes o empresarios. En una institución que premia la singularidad -expresada por quien más se distingue, sea por su talento, esfuerzo, habilidades o estilo- los jóvenes buscan diferenciarse apelando a diversos artilugios. En este caso, parecería que nos encontramos ante una *moralidad compartida* entre jóvenes e institución. Las oportunidades de lograr “éxito escolar” parecieran ser directamente proporcionales a la capacidad de desplegar estrategias de diferenciación: cuanto mayor la concordancia de moralidades entre las propuestas escolares y las actitudes juveniles mayores también las posibilidades de desarrollar una trayectoria educativa exitosa.

5. Distribución/asignación de respeto: comprensión, miedo, argumentación y admiración

Este apartado se examina otro aspecto del modo en que la noción del “respeto” es conceptualizada en la escuela media. Más precisamente, me interesa analizar la relación entre alumnos y docentes e indagar en las características que los primeros demandan a los segundos para “respetarlos”. Utilizaré como fuente tanto las entrevistas en

profundidad como la información relevada en los grupos focales realizados con estudiantes secundarios²³³.

Como fue ampliamente señalado por varias investigaciones, la escuela media ya no concentra el monopolio de la cultura legitimada. El auge de las nuevas tecnologías, la velocidad de circulación de la información, los diferentes tiempos en que transcurre la vida de las nuevas generaciones afectan las funciones más tradicionales del nivel secundario. Sin embargo, el debilitamiento del carácter sagrado de los saberes que son enseñados y aprendidos en la escuela no lleva a un rechazo por parte de los alumnos de los contenidos que se les transmiten sino que más bien, frente a una instancia legitimada de transmisión del saber, los jóvenes establecen relaciones contradictorias de integración y conflicto que cambian con el tiempo (Feixa, 1999).

¿De qué manera se encuentra presente el *respeto* en las relaciones que entablan alumnos y docentes? ¿A quiénes respetan los alumnos? La realidad en las escuelas que conforman la muestra es diversa, en ellas encontramos que sobresalen algunas cuestiones que parecieran referir a las características del perfil institucional de cada establecimiento, el cual hace posible la presencia de una forma particular de concebir las relaciones entre los actores educativos.

Por ejemplo, en la Escuela P, el discurso de dos alumnas, Catalina y Sandra, coloca en el centro de la experiencia educativa el aprendizaje de la relación con los otros. En la escuela uno aprende, señala la primera de ellas, al entablar relaciones con docentes, preceptores y compañeros: “*el saber respetarlos*”. Sus palabras dan cuenta de la conformación de un espacio escolar donde “*escuchar/ser escuchado*” pasa a ser marca de diferenciación de la institución. Asimismo, el respeto en la relación entre los alumnos y entre los alumnos y profesores nos habla de un espacio escolar que los “*ayuda a madurar*”, tal como acota Sandra.

²³³ En todas las jurisdicciones se realizaron seis grupos focales divididos por sexo y clase social. De esta forma se constituyeron tres grupos de varones y tres de mujeres, uno correspondiente a cada clase social. Los grupos fueron conformados con un 50% de alumnos de las escuelas de la muestra, completando el porcentaje restante con jóvenes que asistieran a instituciones de perfiles similares. En las cuatro jurisdicciones se utilizó la misma guía de entrevistas, la que incluía una parte general y preguntas específicas para cada eje.

En las palabras de las jóvenes que asisten a esta institución llama la atención la importancia asignada a una matriz vincular donde el respeto es central como muestra de igualdad. Entre los atributos que los alumnos destacan que debe tener la autoridad para ser respetada se encuentran “*porque te escucha*” o porque “*está atento a los problemas del aula*”, lo que otorga cabal importancia a las cualidades personales y a una manera particular de entablar los vínculos por parte de los adultos. El respeto mutuo parece clave para pensar la convivencia en las escuelas en tanto “*se puede llegar a acuerdos*”. De esta manera, pareciera existir una suerte de regla informal que propicia la construcción de expectativas comunes que facilitan la socialización inter-generacional.

La Escuela P suele ser caracterizada por los jóvenes –y también por varios docentes entrevistados cuando refieren a la comparación con otras experiencias educativas- como un espacio más abierto, con altos grados de horizontalidad y autonomía de los sujetos o, al menos, percibido como tal, por los alumnos. Varios de los alumnos entrevistados destacan que “*podes hablar con cualquiera*” de los directivos, docentes o preceptores. Las posibilidades de un uso del espacio escolar más autónomo, y de cuestionar algunos aspectos de la dinámica escolar produce en esta institución un sentimiento de pertenencia de mayor intensidad. Catalina señala que a los docentes y preceptores “*les brindas afecto y ellos también; en otros colegios, no pasa eso*”. Sus palabras resaltan la percepción por parte de los jóvenes de la escuela de un lugar de proximidad, donde los alumnos reconocen en los adultos –docentes, preceptores, auxiliares y directivos- personas con las cuales logran conversar abiertamente y plantear problemas.

Los discursos presentados destacan la posibilidad de la construcción de una comunidad educativa a partir de un modo de entender el respeto vinculada a la *comprensión* que el otro brinda. Una comprensión que, si bien no puede ser leída como igualdad de autonomía en el sentido de Sennett, difiere tanto de la contención como de la compasión, maneras de construir los vínculos con los jóvenes a los cuales varias instituciones parecen haberse habituado.

En otras escuelas el contraste es evidente. En el caso de la institución A, cuando les consulté a los alumnos acerca de las relaciones de respeto y autoridad, su discurso refería a una estructura rígida, apegada a los formalismos, que apelaba la idea de las “responsabilidades” que debían asumir los jóvenes. Por ejemplo, una de las alumnas

señaló que la escuela *“te va enseñando responsabilidad”* y a *“respetar”*. Esta idea de las “responsabilidades” por sobre los derechos pareciera contribuir a configurar un espacio escolar que inhibe, o, al menos torna más dificultosa, la posibilidad de plantear demandas hacia las autoridades. Durante las entrevistadas, varias personas comentaron que en esa institución *“hay que tener coraje para hablarle al director”*. Sensación compartida por otros compañeros, quienes señalaban que al director *“le tenes miedo”*. Las palabras de los jóvenes que asisten a esta escuela, al igual que las de quienes concurren a la Escuela M, señalan el ingreso de distintos tipos de discursos para estructurar las relaciones en la institución. Lógicas diferentes que rigen los modos de pensar los vínculos, en este caso relacionadas a la seguridad y la penalidad. En instituciones donde *“el director le mete miedo a los docentes también”*, el aprendizaje cotidiano del ser ciudadano se encuentra signado por diversas situaciones que van desde aquella que genera en los jóvenes la sensación de que *“si te encuentran que no estás en el aula vas preso”*, con preceptores/as que caminan como *“policías”* en una institución que *“es como una cárcel, tienen a todos controlados”*.

¿Qué perfil institucional tienen estas escuelas? ¿Existe alguna característica particular que condicione el tipo de relaciones que se entablan? Veamos el caso de dos establecimientos claramente diferentes tanto por la formación que proveen y su proyecto institucional como por el número y el perfil de sus alumnos. Tal como la describí en el capítulo 1, una de las escuelas en las cuales la autoridad es respetada por *temor* fue creada a mediados del siglo XX, vinculada a una empresa donde los alumnos realizan las prácticas profesionales al llegar a tercer año. Estas características de pertenencia a la institución ayudan a constituir una comunidad con rasgos endogámicos que sí por un lado permite un cuidado atento de los estudiantes, por otro obstaculiza la posibilidad de visualizar la necesidad de cambio y plantear críticas al interior de la institución. En tanto la escuela siempre funcionó de la misma manera, y es percibida como exitosa por los diferentes actores educativos, se naturaliza la existencia de relaciones de respeto y autoridad ancladas en la tradición más jerárquica.

Por su parte, en la Escuela N, una de las escuelas más tradicionales de la ciudad de La Plata; institución que cuenta con un alto porcentaje de alumnos desaparecidos durante el proceso militar, uno de los entrevistados comentaba que algunos profesores *“terminan siendo unos milicos”* y que *“los respetas por miedo”*. Otro de sus compañeros, un año

menor, señalaba que al docente *“tenes que obedecerlo, no te queda otra”*. El sentido del respeto que se encuentra vigente en esta escuela es, de acuerdo a sus palabras *“una idea de respeto como de poner límites”*. Estos mismos jóvenes perciben en la cotidianeidad escolar que *“los profesores dicen “me falta el respeto” pero son ellos lo que no cumplen las normas y reglas”* ya que muchas veces *“te tratan mal”*. Se perfila un espacio escolar donde a los docentes no se les puede contestar *“porque son capaces de echarte de la escuela”* y en el cual en más de una ocasión la forma de sanción muta ya que el docente *“no te pone amonestaciones si no que te va a desaprobar”* si siente que se le falta el respeto. El respeto se estructura a partir de una cadena jerárquica que establece las reglas a cumplir y por quiénes. En definitiva, tal como señala Diego, muchos docentes y directivos:

“Tienen una cosa de superioridad, se creen que no te tienen que respetar a vos.” (Entrevista Alumno, Escuela N)

Estos discursos destacan la persistencia del miedo como mecanismo de disciplinamiento de los alumnos. En definitiva, la emergencia del miedo en los relatos, que como señalan pensadores clásicos de la teoría política como Hobbes, es un elemento central de la política, permite reflexionar sobre los distintos significados que el par miedo/seguridad adquiere a través de los años y cómo funciona en tanto articulador de un tipo de relaciones propensas a la desconfianza, las miradas extrañadas, los temores más que a la promoción de relaciones de reciprocidad. El análisis que realiza Espósito (2003) en torno a Hobbes nos recuerda que para el filósofo inglés el miedo tiene una carga no sólo destructiva sino también constructiva, no sólo inmoviliza o dificulta las relaciones entre las personas sino que es también fuente de relación y unión. En el paso al Estado civil la violencia originaria propia del estado de naturaleza no desaparece sino que cambia de nivel. Tal como señala Espósito, tendemos a pensar al miedo como disgregación pero mucho menos como elemento central no ya de las formas degeneradas sino sobretodo de las legítimas y positivas del Estado.

A través de los relatos de alumnos de las dos últimas escuelas presentadas podemos cuestionarnos sobre el lugar desde el cual se construye la autoridad en la institución educativa, y el significado que asignamos al respeto. Señalan en definitiva la persistencia de una trama relacional autoritaria, con un dejo de nostalgia por un tiempo

de control y de jerarquías sostenidas. Sus palabras dan cuenta de una manera de pensar la noción de autoridad según la cual aquellos investidos de la misma parecen ser sólo los docentes y directivos, siendo el principio primordial que la sustenta el cargo que ocupa.

Asimismo, es preciso rastrear si estas concepciones sobre el respeto y la autoridad son consecuencia de las tradiciones asentadas en las escuelas o remiten a un universo de significados más amplio. En su estudio *Los alemanes*, Norbert Elias (1997) destaca la manera en que los sentimientos nacionales son constitutivos de procesos políticos a partir de la existencia de una subjetividad que es determinante de los acontecimientos políticos. Elias señala que el proceso de formación del Estado presenta particular significación para entender el habitus nacional, entendiendo a este último como saber social incorporado. En este sentido, en el caso alemán, la dificultad para aceptar el declive de su posición de superioridad, negando la realidad de su propia declinación es uno de los elementos principales que permiten analizar la emergencia del nazismo²³⁴. El trabajo de Elias nos habla de las formas de sentir, de imaginar, de aquel territorio compartido de sentidos en cada sociedad donde se desarrollan las luchas sobre el significado de los conceptos, obligándonos a prestar atención al predominio en nuestra cultura política de determinadas tradiciones, en este caso autoritarias, que condicionan la manera en que entendemos los conceptos. Este abordaje otorga profundidad histórica al análisis, al insertarlo en procesos sociales más amplios por los que el país atravesó. Permite pensar que esta manera de considerar al respeto se interrelaciona con la construcción de una autoridad burocrática en términos weberianos –reforzada quizás por la tradicional– mientras que la anterior, basada en los vínculos, potencia la emergencia de la autoridad carismática²³⁵.

Ahora bien, los significados del respeto no son unívocos. Cuando planteaba la importancia del respeto como analizador es que permite, dada su polisemia, dar cuenta de las distintas maneras de entenderlo y lograr así analizar las dinámicas desiguales

²³⁴ Los otros tres son: la posición geográfica/territorial de frontera, la formación del estado con discontinuidades y la incorporación de modelos militares por parte de la clase media.

²³⁵ Agradezco este comentario a Gabriel Noel.

entre las escuelas y al interior de las mismas²³⁶. Es en este sentido que, así como vimos la conformación de relaciones a partir de un respeto vinculado al temor, pero también por la comprensión que se brinda, varios entrevistados señalan otras maneras de entenderlo. Son varios los puntos de referencia, los atributos que se deben destacar en el otro para respetarlo.

Llegados a este punto cabe resaltar algunas diferencias de género y de clase social que tienen lugar en cuanto a las cualidades esperadas en los docentes por los alumnos. En el caso de las mujeres que asisten a escuelas de sectores medios-altos, se destaca una dimensión que se encuentra vinculada a la *argumentación*, a quienes inspiran respeto por como hablan o porque explican bien. Los relatos comienzan a diferenciar el temor de la presencia: *“se lo respeta por la presencia, no impone miedo”*. Para ellas el/la docente, para ser respetado/a tiene que contar con un *“buen discurso”* mientras otra alumna señala que *“si no me convence no lo respeta”*. Varias jóvenes destacan que el respeto se obtiene *“con argumentos”* ya que lo logran los docentes *“que tienen contenido”* y *“un discurso acompañado de acción”*. Estas palabras señalan la demanda, por parte de jóvenes mujeres de los sectores sociales medio-altos, más que de un diálogo horizontal de una argumentación convincente que sustente la autoridad que se tiene que respetar.

Por su parte, los varones pertenecientes a estos sectores sociales hacen hincapié en un tipo de acercamiento novedoso en cuanto a las maneras de enseñar antes que respecto de la solidez de los argumentos. Ellos valoran, y recuerdan más, a quienes despliegan en las aulas intentos diferentes y dinámicos para transmitir los conocimientos. Las palabras de los entrevistados refieren a la presencia de algún docente a quien se lo respeta *“porque es profesor, porque se relaciona bien con nosotros”*, otros hacen hincapié en los modos de enseñanza y valoran cuestiones como que *“busca maneras de enseñarte”*, *“te da más tiempo para estudiar”* o *“no es todo el tiempo formal en su materia”* hasta el caso excepcional en una escuela de una profesora *“la de lengua, que al llevarte bien y tener buena relación la respetas”*. Son esos docentes, que reúnen características distintivas, quienes logran respeto por parte de sus alumnos. Es en sus cursos donde *“se*

²³⁶ Alejandro Grimson (2004) en un trabajo con Marcela Cerrutti sobre las organizaciones de desocupados destaca la polisemia del concepto de lucha. La lectura de este sugerente abordaje llevó a preguntarme también acerca del respeto como un término polisémico.

genera una relación de aprecio con el docente” que hace que “no dé para hacerle quilombo” o incluso que los alumnos se digan entre sí “vamos a bancarlo”. Aspecto que ilumina una condición poco considerada en los estudios como lo es el de la construcción de reglas informales y la conformación de acuerdos al interior del aula, indispensables para la transmisión de conocimientos. Los jóvenes varones provenientes de sectores medios y altos que asisten a colegios estatales y de gestión privada, además de la típica frase respecto a que respetan a quien “tiene respeto hacia nosotros” o “cuando es recíproco”, destacan que el o la docente tiene que ser “buena persona, dentro y fuera de la escuela”. En definitiva, sus relatos enfatizan en una dimensión en la cual la admiración por lo que hace el docente es vital para lograr el respeto por parte de los alumnos.

Para finalizar, quisiera hacer referencia al discurso de uno de los entrevistados, en el que establecía una distinción entre respeto y miedo, útil para reflexionar sobre los significados que adultos y jóvenes otorgan a ambos conceptos:

“El respeto es distinto al miedo. Así, al profesor que le tengo miedo no hago las pruebas, me la llevo, no quiero saber más nada.” (Entrevista Alumno, Escuela N)

Ese dejar la cara, el cuerpo presente, pero estar ausente, esta pequeña muestra de resistencia, que generalmente es leída como apatía, puede ser reinterpretada a partir de sus palabras. Más que hacer hincapié en la supuesta abulia o falta de interés de las nuevas generaciones tanto como en la “crisis de autoridad” por la que atravesaría la escuela media, su discurso brinda nuevos indicios para reflexionar en torno a los desafíos que enfrenta la institución escolar para incorporar las expectativas de los jóvenes.

6. Conclusiones: apuntes para repensar el respeto en la escuela media

En este capítulo propuse pensar al “respeto” como un concepto desde el cual es posible leer una disputa encubierta entre jóvenes y adultos en torno a los significados del mismo. Dicha disputa refiere a universos morales distantes. De un lado, una noción del respeto vigente en la mayoría de los Reglamentos de Convivencia de las escuelas, que intenta producir una transformación de la moral juvenil. Estos documentos establecen en sus fundamentaciones los modos correctos e incorrectos en que los alumnos deberían

comportarse. También instituyen los parámetros para definir si se respeta o no a los adultos a través de la presentación de un listado de acciones y *hechos violentos* que podrían realizar sus estudiantes, que son consideradas como “problemas de conducta” y, consecuentemente, “una falta de respeto a la autoridad”. Por otro lado, el ingreso parcialmente masivo de los jóvenes a la escuela media posee, entre sus implicancias más concretas, la presencia en el ámbito escolar de un conjunto de transformaciones culturales protagonizadas por ellos; muchas de sus prácticas confrontan subrepticamente con los intentos de regulación conductual por parte de las autoridades escolares. Sin ser tan visibles, detrás de la noción del *respeto* se ponen en juego distintas valoraciones del mismo por parte de adultos y jóvenes y de los varones y las mujeres. En ese plano se ponen en juego múltiples modos en que se considera que uno/a puede ganar respeto, pero sólo algunos son considerados modos válidos de obtenerlo en cada comunidad escolar. En algunos casos, existe una concordancia de moralidades, en otros moralidades que confrontan, en tantas situaciones más se avizora la presencia de matices que revelan nuevos contrastes, diferentes de acuerdo a si los que apelan al “respeto” son los varones o lo hacen las mujeres.

Los datos de la encuesta muestran que, para los jóvenes, existen diferentes formas de obtener el respeto, expresadas en una manera distinta de interpretarlo por género y de acuerdo al tipo de institución a la que asisten –tanto por el perfil institucional y el clima escolar como por los modos de ser joven y de ser adulto que allí predominen-. Las mujeres hacen hincapié en la demanda de respeto por reciprocidad y en la posibilidad de ser como una es, sin necesidad de adaptarse a los gustos de “otros”, mientras para los varones su apelación involucra una dimensión más grupal, que remite a la solidaridad y el compañerismo. Esta divisoria en sus opciones remite tanto a un afán de mayor consideración como a la reproducción de una matriz que delimita una serie de comportamientos esperados/fomentados y otros vedados para unas y otros. Al analizar los datos por escuela hallamos que los componentes de la condición de compañero descansan sobre cuestiones que no necesariamente involucran la solidaridad, sino que más bien pueden estar guiados por el proceso de identificación con el par. Asimismo, encontramos que, de acuerdo al tipo de institución, existen atributos y significados diferentes; el compañerismo como modo de distinción respecto de otros jóvenes y otras escuelas, pero también como fruto de las relaciones entabladas en el espacio del taller, como es el caso de las escuelas técnicas.

Las respuestas de los jóvenes otorgan también una gran importancia a “la reciprocidad”, como sinónimo del respeto, aunque este significado fue señalado más por las mujeres y en instituciones que se caracterizan por construir una comunidad integrada, con fuertes vínculos inter-generacionales sin por ello descuidar el aprendizaje. Por su parte, la opción “por cuestiones estratégicas” fue mencionada en establecimientos homogéneos en cuanto al perfil de su matrícula, pero que premian la singularidad. Finalmente, la percepción que “usar la fuerza” puede ser un modo de hacerse respetar fue mencionada por estudiantes en entornos territoriales donde su uso pareciera legitimado en el contexto barrial. En todos los casos las características del establecimiento contribuyen a delinear una u otra actitud.

A lo largo de este capítulo también intenté hacer hincapié en el análisis de los atributos que los alumnos exigen a sus docentes para “respetarlos”. Tal como mostré, en algunas instituciones hallamos la persistencia de una idea del respeto basada casi exclusivamente en el miedo, lo cual peligrosamente remarca la desigualdad. Sin embargo, a través del análisis de las experiencias escolares fue posible observar que los alumnos entablan relaciones estratégicas con los adultos, a través de las cuales invisten de respeto al otro. Este punto sugiere la necesidad de prestar atención a la emergencia de significados del respeto, que son diferentes de acuerdo a las maneras en las que los jóvenes transitan su experiencia escolar. Lo dicho no implica que los alumnos se respeten todos entre sí, o que efectivamente respeten sin más la autoridad, pero permite tomar distancia de los análisis que desde miradas esencialistas intentan comprender lo que ocurre en las escuelas a partir del señalamiento de las características intrínsecas a un grupo en particular. El comprender las actitudes de los jóvenes enfocando el análisis en aquello que piensan y sienten respecto al trato que le dispensan los adultos en la escuela brinda una perspectiva más amplia para pensar la tan mentada “falta de respeto”, al inscribirla en un nuevo régimen de interacción generacional donde unos y otros ponen en juego diferentes significados sobre el respeto; en algunos casos coincidentes -por lo que facilitan el encuentro entre generaciones-, en tantos otros se produce una lucha por los significados del concepto que incrementa las distancias entre jóvenes y adultos.

Algunas conclusiones

La experiencia escolar juvenil en tiempos de incertidumbre

1. La escuela para los jóvenes

En un trabajo de inicios de la década del ochenta, que recientemente adquirió notoriedad, O'Donnell (2004) señaló que la sociedad argentina se caracterizaba, en comparación con la brasileña, por ser relativamente igualitaria y autoritaria a la vez, ya que se trataba de una sociedad que había contado con altos niveles de movilidad social ascendente, pero que también había experimentado durante varias décadas la presencia de gobiernos autoritarios. Tal como mencioné en distintos pasajes de esta tesis, la matriz integracionista del país descansaba principalmente sobre dos pilares: el desarrollo de un sistema educativo homogéneo para todo el país y la extensión de los derechos sociales vía la integración en el mercado de trabajo, lo que brindaba a los sujetos la sensación de contar con garantías igualitarias de justicia (Jelin, 1996). En el imaginario social ocupaba un lugar central la idea que la educación promovía las mismas oportunidades para todos, y que se trataba de un espacio donde estudiantes de diferentes orígenes sociales compartían una experiencia “común”, que tendía a tratarlos como iguales.

Este mundo ya no existe: quedan tan sólo retazos de esas características “incluyentes” por las cuales la sociedad argentina gustaba de considerarse “diferente” en el contexto latinoamericano. La matriz integracionista estaba conformada por trazos hoy desconocidos por las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan a la escuela secundaria. Los procesos de fragmentación escolar que se suceden a la par del de segregación socio-espacial llevaron a que la población que estudia en cada escuela tienda a provenir de la misma clase social, lo cual no significa que los jóvenes se consideren entre sí como iguales, tal como analicé en el capítulo inicial de esta tesis.

Existe algo inquietante en la constatación de la desigualdad en el espacio escolar. Las escuelas son instituciones centrales en la producción de una idea de unidad, de pertenencia a un común. Se encuentran extendidas en todo el territorio, utilizan programas similares, los actos escolares presentan una teatralización con varios puntos coincidentes, las maneras de resolver los conflictos y las temáticas más reguladas

presentan también semejanzas. Son espacios nodales donde se interrelacionan lo que Tocqueville denominó mucho tiempo atrás *el carácter nacional* y los procesos institucionales.

La persistencia de la desigualdad en el espacio escolar contrasta con la vigencia en el imaginario social del discurso igualitarista respecto de la educación. La esfera educativa continúa siendo percibida por amplios sectores sociales como aquel espacio que *produce* la igualdad. Cualquier análisis más detallado acerca de las condiciones de escolarización de las distintas generaciones –no sólo de quienes son jóvenes en la actualidad- desmitifica este rol y, tal como ha sido profusamente señalado por cientos de investigaciones a lo largo de los años –y hemos constatado en estas páginas-, la escuela produce y reproduce desigualdades. Además de aquellas vinculadas a la clase social o el género hoy se construyen nuevas fronteras entre las personas escolarizadas. Fronteras que tienen como objetivo tanto reforzar la distancia con el “otro” cercano como destacar que algunas personas, más que otras, reúnen las condiciones exigidas para ser incorporadas a la comunidad educativa conformada. El imaginario igualitarista se fragmenta en múltiples trayectorias escolares y en una pluralidad de grupalidades juveniles que se piensan de modo insular, sin relación entre sí.

En la actualidad, instituciones tradicionales como el trabajo, la familia, la escuela o la política asumen una morfología diferente, producto de las transformaciones socio-culturales ocurridas en los últimos años. De manera paralela, en los últimos tiempos se produjo una notable masificación del nivel secundario, proceso que ocurrió de modo simultáneo a otros cambios sociales que supusieron variaciones en lo que se ha dado en llamar “la condición juvenil”. En este contexto, se combinan la creciente precarización de las relaciones laborales y las dificultades para lograr la emancipación –con buenos ingresos, derechos sociales, y acceso a la vivienda- que deben enfrentar quienes hoy son considerados jóvenes con la preeminencia en sus prácticas de la producción identitaria vinculada al consumo así como la presencia de pautas diferentes de entender la relación entre sexos, la política o la “vida en común”. Tal como sostuve en distintos pasajes de este trabajo, muchas de las acciones protagonizadas por las personas durante su tiempo en estas instituciones implican transformaciones culturales de gran escala, que merecen, al menos, un análisis tan preciso como la denuncia de los procesos de “exclusión” que tienen lugar en ellas. Esta necesidad es mayor en el caso de “la escuela media”,

paradigmático por diversas razones: gran parte de la población, algunos trabajos académicos, y el discurso de ciertos medios de comunicación contribuyen a sostener una idea de “crisis” y de ausencia de sentido de la experiencia educativa contemporánea.

La obstinación con la que ciertos discursos advierten sobre la ausencia de sentido de la experiencia escolar de los jóvenes indica tanto la dificultad para comprender otros sentidos posibles asignados por las nuevas generaciones a su paso por la escuela como la persistencia de una visión nostálgica de la propia juventud/escolarización que otorga a las opiniones un cariz extemporáneo y refuerza la jerarquía de la voz adulta. Siempre es otro quien carece de la posibilidad de otorgarle sentido a sus experiencias, otro que requiere de la guía, de la tutela ante su incapacidad para discernir sobre el camino correcto. Dicho más concretamente, la preocupación por la presencia o ausencia de sentido que atravesaría la escolarización de las nuevas generaciones esconde la persistencia de discursos moralizantes que buscan regular un cuerpo ansiado como dócil, que acepte sin cuestionamientos la distribución de la piedad y del castigo como caras de una misma moneda y elementos centrales de la formación de individuos definidos a partir de sus características peyorativas.

En los capítulos iniciales de esta tesis mostré que, así como es posible entrever en los discursos de los actores educativos, algunos rasgos que remiten a los sentidos más clásicos respecto de la escolarización secundaria predominan hoy nuevas conceptualizaciones; son otros los sentidos que los jóvenes atribuyen a su tiempo en la escuela. Los nuevos modos de ser joven suponen también una relación diferente con la institución escolar. Si bien lejos están de poder generalizarse, es posible intentar leer a través de las biografías que presenté en el segundo capítulo, algunos aspectos de la experiencia escolar juvenil en tiempos de incertidumbre. La escuela mantiene, para muchos de ellos, la promesa de inserción social mas ya no la de lograr ascenso social. En ninguno de sus relatos los jóvenes asignaron esta posibilidad a la escuela. Más allá de ciertos sentidos comunes surgen otros definidos a partir de su experiencia cotidiana fuera de los establecimientos educativos. La escuela media perdura en el imaginario juvenil como una institución que prepara para el trabajo, para estudiar en la universidad, que otorga un futuro, pero también posee otros significados, diferentes de acuerdo al modo en que estos jóvenes realizan su aproximación a la vida adulta.

La escuela es, para los jóvenes de sectores populares, la garantía de la conversión personal, la institución que certifica que van por un buen camino para “*ser una chica bien*”, “*no ser un desertor*” o “*conseguir trabajo*”. La pretensión aquí es romper con la trayectoria que supuestamente augura el contexto social en el que viven. En los jóvenes de sectores medios-altos la institución también es percibida como una “garantía”, pero en este caso de la preservación de la homogeneidad entre socialización familiar y socialización escolar. Por esta razón, sus familias eligen instituciones que garanticen el encuentro con otros “similares”. Estos contextos de socialización actúan como una presión sobre los jóvenes por mantener el éxito profesional, pero también los valores así como los capitales sociales y culturales –en el sentido que les da Bourdieu- de sus familias. Esta herencia no puede ser desaprovechada, pero, en caso de que esto ocurra, no será la institución escolar la responsable sino que el individuo es el señalado como *anormal*, por no ser igual a su familia. Es él o ella quien será considerado “un no profesional” o no tendrá la respuesta adecuada ante la pregunta de sus hijos. El futuro no sólo es percibido más en términos individuales que como tramado de deudas y obligaciones para con el conjunto de la sociedad y el país (Arroyo, 2004) sino que la intención es agradar al entorno familiar y social con el que se vincula.

Mientras en un caso se trata de convertirse en algo diferente al origen social, desprenderse del entorno familiar y del contexto barrial para sobresalir y obtener reconocimiento por contar con atributos que otros no poseen –y esto es sostenido generalmente más por las familias y algunos actores escolares que por la institución como conjunto- los sectores medios y altos cuentan con todas las condiciones para lograr los mismos éxitos que las generaciones anteriores, con los recursos económicos o culturales -de acuerdo al caso- que le aseguran un clima escolar sin sobresaltos con la pretensión de preservar la homogeneidad social.

Para todos los jóvenes entrevistados, más que la garantía para continuar los estudios u obtener un trabajo, la escuela brinda respetabilidad social. Esto involucra una dimensión más personal, otorgando menor importancia a los aspectos estructurales. Los jóvenes se saben –aunque no lo verbalicen y sea más bien algo implícito- pertenecientes a espacios sociales distantes, de los cuales algunos tratan de salir y otros de preservar. En tanto el ingreso a la vida adulta se da a partir de una serie de aproximaciones sucesivas la importancia otorgada a los diferentes artificios que puedan incorporar varía. En su

socialización educativa la posibilidad de obtener o preservar atributos cobra tanta o mayor importancia como la de lograr otros saberes brindados por la escuela.

Por otra parte, tal como mostré en el capítulo 3, donde analizo lo que sucede durante la realización de los actos escolares, estos momentos de la vida escolar son espacios nodales en la conformación de las comunidades educativas. Durante su realización, tiene lugar una puesta en escena que implícitamente establece los requisitos que se exigen para ser considerado parte de las mismas. Estas situaciones escolares, en muchos casos, más que convertirse en un espacio para ratificar que compartimos unos “mínimos comunes” -que permitiría reconstruir un horizonte de justicia universal- se transforman en un espacio de demarcaciones entre *nativos* y *extranjeros*, hecho particularmente constatable en las escuelas a las que asisten jóvenes de sectores populares. A su vez, otras experiencias muestran que pueden ser lugar de construcción de una *communitas* donde cuidado y pedagogía se presenten amalgamadas. En esos casos, encontramos un esfuerzo por “producir” un espacio de civilidad donde haya cosas del otro que molestan sin que eso impida su reconocimiento. Vale la pena aquí recordar el relato de Albert Camus en *El primer hombre* acerca de sus expectativas al llegar al liceo –nuestra escuela media-. Camus destaca que junto a su amigo Pierre, ambos provenientes de hogares humildes se sentían en el liceo *ciudadanos teóricos de una nación imprecisa*. En la actualidad, muchos de los actos escolares que describí, parecieran transmitir a las nuevas generaciones una idea imprecisa de su pertenencia a un común.

Entre las múltiples preguntas abiertas que deja esta tesis se encuentra la discusión acerca del lugar de la “contención” en la escuela. Desde hace unos años, la institución escolar se constituyó en uno de los pocos espacios “públicos” donde tramitar los efectos de las transformaciones sociales recientes, lo que llevó a que la tarea de “contener” eclipsara en muchos casos la labor pedagógica. El sistema educativo se vio atravesado por una tensión entre ambas actividades. Por un lado, “la contención” parecía dejar de lado funciones más tradicionales de la escuela, como la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos. Por otro lado, algunas instituciones lograron congeniar amor, pedagogía y contención de una manera que redundaba en la concreción de un mejor ambiente educativo a nivel áulico gracias al tipo de relación entre los actores educativos. Pero así como *el cuidado del otro* como tarea primordial de la escuela puede ser terreno fértil para construir niveles de confianza que contribuyan a sostener las experiencias

escolares, en muchos casos, se instala como el lugar de una desigualdad irremediable “que puede condenar a los otros a permanecer eternamente en esa situación que se juzga como inferior” (Dussel, 2006a:153). En estas páginas sólo esboqué algunos de los efectos que estos procesos podrían tener a futuro, en tanto y en cuanto la víctima nunca es percibida como alguien capaz de decisión política.

Finalmente, los capítulos iniciales de esta tesis ponen en cuestión la discusión existente en el ámbito de los estudios de juventud entre enfoques de la “transición” y los que argumentan por la necesidad de contemplar a las “culturas juveniles”. Las biografías presentadas, sin cuestionar el lugar de la escuela como etapa que hay que transitar, nos hablan de otras cuestiones a las que los jóvenes prestan atención durante dicha transición –propias de las características que en cada caso conforman su condición juvenil-. He aquí una oportunidad para leer sus prácticas desde enfoques que busquen combinar más que oponer perspectivas teóricas²³⁷. Permiten asimismo, y según el prisma utilizado, cuestionar la transitoriedad o tornar visible otras de sus dimensiones: la importancia asignada al logro de artificios, entendidos como beneficios convertibles en atributos personales positivos²³⁸. Estos atributos, que para muchos de ellos, definen lo que serán en un futuro, se obtienen o se pierden en el presente, no en un futuro hipotético.

2. Ni nueva ni vieja, una forma política propia de estos tiempos

Hace unos años acompañé a una estudiante de Estados Unidos, que realizaba un programa de intercambio en la Argentina, a entrevistar a algunos jóvenes que participaban de las elecciones del Centro de Estudiantes en una de las escuelas más tradicionales de la Ciudad de Buenos Aires. Entre las muchas cuestiones que me sorprendieron, hubo una que llamó poderosamente mi atención: la lista que había obtenido el tercer lugar tenía como nombre *Spiderman*. Por ese entonces me encontré con el afiche con las caricaturas del Che Guevara y de algunos personajes de *Los*

²³⁷ Tal como destaca Casal (2002) se atribuyen, como fruto de un equívoco, dos significados al término *transición a la vida adulta*. Por un lado se tiende a pensar la transición como un vacío, en tanto tiempo de espera hasta la llegada de acontecimientos supuestamente más importantes mientras que el término vida adulta haría referencia a la estabilidad biográfica. Sin embargo, siguiendo los aportes del autor, es posible pensar las políticas para la juventud desde un enfoque que priorice la diversidad de biografías de los jóvenes.

²³⁸ De acuerdo al diccionario un artificio es un procedimiento o medio ingenioso para conseguir, encubrir o simular algo.

Simpson que habían preparado unos estudiantes de una escuela secundaria de Florencio Varela; también con las palabras de algunos jóvenes entrevistados que explicaban sus posicionamientos políticos apelando a las posturas de algunos cantantes de rock.

El nombre de una lista, tanto como el afiche que reconcilia a los personajes de Los Simpson con la figura del Che Guevara, son imágenes que procuran remitir a un universo de significados compartidos. La intención de apelar a una serie de referencias comunes, ciertamente disímiles entre sí, pero que por razones diversas son expresión de la “rebeldía” juvenil, encubre la búsqueda de lograr que los jóvenes se identifiquen con el grupo que las promueve. Las referencias compartidas pretenden funcionar como signos y símbolos generacionales, y así lograr que los alumnos sientan que comparten algo *a priori*.

El capítulo IV permitió descubrir, al conocer las historias de Gabriela, Nora y Cynthia, el graffiti en la puerta de una escuela, los intentos fallidos por conformar un Centro de Estudiantes, los *reclamos por mediación* o la posibilidad de incidir en el modo en que se organiza el tiempo escolar, la ambivalencia con la cual “la política” y “la participación” asoman en los discursos de los jóvenes. Hay allí algunos elementos para reflexionar sobre las interacciones cotidianas en el espacio escolar, la distribución del poder, las relaciones intergeneracionales y el lugar de cada quien en la institución. El análisis mostró también los cambios en el modo en el que los jóvenes se vinculan con la política, la participación y la ciudadanía –y en este aspecto su estudio permite dar cuenta de las posibilidades con las que cuentan- pero de manera simultánea enseñó los límites que enfrentan y el acceso diferencial y selectivo e intermitente y efímero a la ciudadanía.

Asimismo, en la mayoría de las escuelas encontramos que efectivamente existen pocos desafíos al “orden institucional”, y que los cuestionamientos solían expresarse más en términos de actitudes individuales y no colectivas. El recorrido realizado permite pensar que el sentimiento de pertenencia que se genera en la escuela media se orienta más al pertenecer a determinada institución o garantizar la finalización de los estudios que a la conformación de comunidades políticas de mayor horizontalidad. Las injusticias del mundo cotidiano tienden a percibirse de manera crecientemente personalizada, que

puede dar lugar a episodios de *participación intimista*, es decir vinculada al grupo de referencia, amigos y familiares cercanos, antes que a grandes epopeyas colectivas.

La escuela es de por sí un espacio de relaciones asimétricas entre jóvenes y adultos. Sin embargo, de manera sumamente paradójica, al mismo tiempo que la autoridad pedagógica y la capacidad regulatoria de la escuela se erosiona, se preserva la jerarquía de los adultos en el modo de distribución de las voces y del poder en el espacio escolar. En momentos en que más se enfatiza en la “crisis de autoridad” de los adultos, son ellos los que hegemonizan las decisiones, precisamente en un ámbito como el de la política, que podría pensarse más horizontal que el de la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos.

Durante gran parte del siglo XX la escuela asumió su papel de “formadora de ciudadanos” con el objetivo de promover una serie de conductas y valores que supuestamente se ajustaban mejor a lo que la sociedad esperaba. En la actualidad, el ingreso masivo de las más diversas estéticas juveniles y la incorporación en la curricula y en los distintos dispositivos escolares del discurso del respeto por la diversidad posibilitaron la aparición de nuevas temáticas que en otro contexto serían inimaginables. Esto contribuyó a la emergencia en el espacio escolar de formas políticas –que combinan elementos “nuevos” y “viejos”- a través de las cuales las personas jóvenes resignifican y practican la política y lo político²³⁹.

La presencia o ausencia de acciones políticas protagonizadas por jóvenes en las escuelas secundarias no puede analizarse a partir de rasgos intrínsecos a su condición –son apáticos- sino que es necesario vincular sus representaciones y prácticas al contexto en el que experimentan su condición juvenil. Para muchos de ellos, estar en la escuela representa una sensación de privilegio en comparación con otros jóvenes. La institución

²³⁹ El variado repertorio de formas participativas protagonizadas por los jóvenes nos habla de prácticas políticas que escapan a un análisis restringido a la dicotomía entre las formas *adecuadas o normales* de participación política y aquellas *alternativas* así como de la *vieja* y la *nueva política*, categorías que suelen utilizarse para el análisis del escenario político argentino. En ambas existen tradiciones, costumbres, modos de decir y de hacer compartidos; el énfasis en una de ellas dificulta la comprensión de los fenómenos políticos locales y su imbricación en las prácticas escolares. Lo institucional es una forma más de participar pero que en los jóvenes pierde la centralidad que tiene para los adultos. A su vez, al denominar a ciertas prácticas políticas como alternativas muchas veces se reafirma la misma normalidad de lo institucional de la que pretende despegarse. Este tipo de abordaje dificulta la posibilidad de encontrar en dichas prácticas elementos compartidos con otros grupos etarios o tradiciones políticas ciertamente reactualizadas pero no por ello no transmitidas (Kropff y Nuñez, 2009).

escolar puede ser también un espacio en el que se sientan preservados de las injusticias del mundo –sean estas los abusos familiares, la violencia policial, la socialización violenta en el espacio público o el maltrato laboral-. Esto no implica, ni mucho menos, que las escuelas no produzcan desigualdades, pero sí que en la actualidad el tránsito de los jóvenes por ellas los coloca ante una institución donde sienten que aprenden sobre sus derechos, se sienten contenidos, cuidados o respetados, sentimientos que varían de acuerdo al tipo de institución. Sus sensaciones dan cuenta de formas desiguales de estar en la escuela, pero muestran como rasgo compartido una percepción de la institución como un refugio, donde se pueden plantear cosas, con diferentes lenguajes, que no logran esbozar en otros sitios.

Las situaciones que describí en esta tesis, particularmente en el capítulo 4, muestran la importancia de indagar en las prácticas políticas juveniles, y en el modo en que entienden a “la participación”, pero también sugieren que sostener la posibilidad de la enunciación de la igualdad precisa del accionar y el compromiso de los adultos para tornar la institución más habitable para los jóvenes. La construcción de un espacio escolar más justo e igualitario requiere de ampliar los límites que organizan la experiencia educativa, sin que por eso los adultos se replieguen de su lugar como guía de quienes inician un nuevo camino difícil de transitar.

3. Nuevos ejes de análisis de la experiencia escolar juvenil: sobre la justicia y el respeto

Los capítulos que conforman la segunda parte de este trabajo –los números cinco, seis y siete- muestran que la justicia –y también el respeto, otro de los sentimientos que se expresa con mayor énfasis en la escuela en los últimos tiempos- involucran implícitamente la necesidad de la reciprocidad, del establecimiento de un marco común donde se expresen las relaciones entre las personas y en el cual jóvenes y adultos puedan ser justos entre sí. Cuando conocemos los sentimientos de los jóvenes en torno a las situaciones injustas en la escuela hallamos una preocupación ante la falta de una autoridad equitativa, de una referencia que actúe con sentido de la justicia. En los casos presentados, la asimetría entre jóvenes y adultos que debiera organizar el espacio escolar, -tan ansiada por estos últimos- parece desdibujarse ya que los referentes de autoridad no apelan en esos casos a un vínculo que implicaría roles diferentes para

adultos y jóvenes en la escuela, donde los primeros tendrían otras posibilidades para organizar el conocimiento o proteger frente a situaciones de discriminación (Dussel, 2006a).

Agnes Heller en *Más allá de la Justicia* (1993) se ocupó de recordarnos que a lo largo de la historia existieron cuatro formas de entender a la justicia: a cada cual lo mismo, a cada uno según sus méritos, criterios basados en la excelencia y finalmente los que se basan en el rango de la persona. Estas formas se relacionan, a grandes rasgos, con tres maneras mediante las cuales los sujetos representan la idea de lo justo: el mérito, la necesidad y el derecho. Sin embargo, Heller incorpora una variable más a su análisis: una comunidad justa será aquella que permita una práctica de justicia relativamente recíproca, una interacción entre los diferentes niveles sociales, que posibilite el ser justos e injustos entre ellos borrando la dependencia personal. Más allá de las diferentes interrelaciones y combinaciones de representación para cada caso la justicia implica un plano de igualdad básica entre los individuos, donde la aplicación de reglas y normas sea común para diferentes grupos sociales. Tal vez, esta aspiración de estar comprendidos por un marco de justicia que construya un “nosotros” que anude a jóvenes y adultos como espacio de aspiración de la igualdad, sea una de las demandas más sostenidas de manera implícita por las personas jóvenes en la escuela, y, al mismo tiempo, menos considerada.

En el momento de reflexionar sobre las situaciones de discriminación, las humillaciones e insultos que se manifiestan en el ámbito escolar muchas veces no nos atrevemos a preguntarnos sobre el rol de los adultos y de la matriz tradicional de la escuela en su producción. Tal vez porque hacerlo sería reconocerse en las prácticas de los jóvenes, tomar conciencia de que sus modos de interpretar la ciudadanía son, al menos en parte, consecuencia de los contextos escolares que ayudamos a consolidar. Preguntarnos acerca de estos temas sería sensibilizarnos para acompañarlos a transitar por la incertidumbre sin pretensión alguna de imponer un modelo valorativo homogéneo sino creando las condiciones para que las personas jóvenes puedan transformar su entorno y lograr imaginar futuros más venturosos.

Hace unos años Inés Dussel (2006b) retomaba el trabajo del historiador Martín Jay sobre las imágenes de la justicia a través de la historia para reflexionar sobre el modo en

el que la escuela educa la mirada ante los demás. En aquel artículo, Dussel partía de la pregunta de Jay acerca de si no sería deseable pensar en una justicia bi-fronte, con una parte vendada y otra abierta al mundo como una afirmación de la igualdad ante la ley, pero también en tanto una manera de garantizar la consideración de la singularidad y la particularidad de cada ser humano.

Tal como vimos en el capítulo donde analizo los procesos distributivos que tienen lugar en la escuela, las políticas sociales tienen la difícil tarea de reconciliar ambas garantías. El estudio de las formas de distribución de bienes escasos permite precisar algunos límites que enfrentamos como sociedad, en tanto contribuye a desentrañar el tipo de comunidad que cada institución contribuye a delinear a través de sus acciones y del modo en que asigna beneficios. A la vez, la conformación de estas comunidades implican modos diferentes de entablar las relaciones entre los sujetos -algunas más cercanas a la reciprocidad, otras que ratifican la asimetría entre los que pagan la cuota y los becados, los que reciben un plan u otro, los que son beneficiarios y los que no cuentan con ayuda para asistir a la escuela-. Mucho más nos dice sobre el lugar de cada quien en el espacio común que se constituye en cada institución.

La escuela distribuye a las personas, a decir de Walzer “no sólo su futuro sino también su presente” (Walzer, 2004:72). Esta distribución se organiza a través de múltiples y complejos dispositivos –uno de los cuales es la asignación de becas estudiantiles- que permiten presentar a determinadas prácticas desiguales como debidas a las diferencias *naturales* existentes entre las personas-, como si la institución –y los que la conforman así como los actores estatales y de la sociedad civil que toman decisiones sobre el modo en que se adjudican los recursos- no tuviesen responsabilidades en su producción. La implementación de planes de Becas Estudiantiles antes que generar lazos de pertenencia a un común donde se comparten derechos, contribuye a constituir universos culturales distantes, que se piensan desconectados entre sí. Esto obliga a preguntarnos por la vigencia de una cultura política, en las definiciones técnicas de los planes, en docentes y directivos de las escuelas, en los decisores técnicos, en el ámbito estatal o del tercer sector e incluso en los propios beneficiarios y en las definiciones técnicas de los planes sociales, que -con diferentes justificaciones- no se propone generar beneficios basados en derechos sino en necesidades.

Finalmente, en el capítulo 7, presenté el análisis de la forma en la que los Reglamentos de Convivencia incorporan como una de sus prescripciones a la idea del *respeto*, exploración que contribuye a complejizar la indagación en estas temáticas. El estudio de estas cuestiones requiere de precisar los conceptos que circulan con asiduidad en el ámbito educativo, y que muchas veces son utilizados para describir la situación de la escuela secundaria. En los Reglamentos de Convivencia hallamos una primera tensión entre la noción de respeto y la de autoridad. La muletilla “respeto a la autoridad” puede llevar a que igualemos uno al otro o tendamos a confundir ambos términos²⁴⁰. Para los propósitos de ese capítulo consideré al respeto como un concepto con su propia potencialidad. Busqué *desnaturalizar* la idea del respeto como algo que los alumnos deben demostrar a los adultos²⁴¹, intentando más bien comprender el significado que los jóvenes asignan al mismo y cómo promueve o dificulta diferentes maneras de construir la autoridad así como tipos distintos de relaciones entre los alumnos y entre éstos y los docentes.

Tal vez sea el momento de encontrar para la escuela un discurso que logre superar los hábitos de una autoridad anclada en visos de autoritarismo, de un respeto entendido como sostenimiento de la jerarquía antes que como reciprocidad entre los diferentes actores institucionales. Una construcción de autoridad que además del temor que, como vimos es un elemento central de la política, apele a sustentar la veneración, el acatamiento que se hace a alguien, el miramiento, la consideración o la deferencia no sólo en el miedo sino apelando al conocimiento, a maneras diferentes de organizar las clases, de comprender la situación de los alumnos, a la palabra, a generar admiración.

El comprender las actitudes de los jóvenes enfocando el análisis de aquello que piensan y sienten respecto al trato que se dispensan entre sí y el que brindan a los docentes ofrece una perspectiva más amplia para pensar los fenómenos contemporáneos. Se trata, en definitiva, de hallar indicios para comprender el modo en que la condición juvenil se

²⁴⁰ Las anécdotas de los docentes suelen ser recurrentes acerca de la “falta de respeto” con la que sus alumnos los tratan.

²⁴¹ Si por el contrario buscara focalizar en este aspecto podríamos pensar que la muletilla subsume otro tipo de cuestiones como por ejemplo la erosión de la autoridad docente y las crecientes dificultades de los adultos para restaurarla ya que la misma no se logra por el sólo hecho de la enunciación del lugar y cargo sino que se obtiene de manera situacional. En tanto la autoridad nombra a un a un complejo proceso de dependencia (Sennett, 2006) dicha dependencia alumno-docente se construye de modo diferente en cada clase y en cada institución, de acuerdo a los climas escolares predominantes y a las expectativas –así como los malentendidos- que contribuyan a la relación.

articula o confronta con la matriz tradicional de la escuela media argentina y para indagar en las habilidades, acciones y actitudes en las que los jóvenes confían en el momento de relacionarse con otros.

Los casos que presenté dejan abierto el interrogante acerca de si la institución escolar contribuye a valorizar o a señalar la inferioridad de los jóvenes. Crear las condiciones educativas para *convivir* con aquellos a quienes no soportamos requiere construir marcos comunes de justicia donde la pluralidad de moralidades tenga al menos la oportunidad de ser reconocidas. La alternativa es la imposición de la convivencia como mandato, decisión que encierra la intención de homogeneizar y borrar las diferencias que teóricamente se busca promover.

4. Lo último

La política en la era de la desconfianza –tal como la denomina Rosanvallon –muestra modos diferentes de expresión que requieren de análisis menos lineales sobre la relación juventud-participación²⁴². Estos procesos nos obligan a incorporar nuevas dimensiones para comprender los fenómenos políticos y sociales contemporáneos. La participación política juvenil adquiere similares características volátiles a otros ámbitos de su vida, lo que en muchos casos contrasta con la formalidad, la rigidez y la institucionalización de la esfera política. Esto permite pensar la política y lo político de manera amplia y no restringido a ciertos esquemas institucionales o acerca de cómo debería ser la participación. Implica también que es posible que en los jóvenes ejerzan formas de participación no coincidentes con las desarrolladas por los adultos o que incluso que no serían denominadas como *participación*.

Más allá de nombrar de un modo la participación que se espera por parte de los jóvenes o preocuparse por incluir temáticas relacionadas a las “culturas juveniles” como si ésta fuera externa a la sociedad en su conjunto -lo que puede llevar a interpretaciones equívocas tanto sobre el rol de los jóvenes en la escuela como respecto del lugar de los

²⁴² Rosanvallon destaca que la confianza es importante por su papel temporal, porque permite presuponer “el carácter de continuidad en el tiempo” (Rosanvallon, 2007:23). Probablemente, futuros estudios tengan que prestar mayor atención a esta dimensión.

adultos- es vital pensar en maneras innovadores de impulsar la participación política juvenil. La promoción de la “participación juvenil” en el espacio escolar requiere de incorporar diferentes puntos de vista sobre la definición de los problemas sociales – aquellos que una sociedad elige priorizar en su reflexión- y considerar, aquí sí, las voces de los jóvenes en relación a las cuestiones que hacen a la vida en común.

Tal como mostré en distintos pasajes de esta tesis, las diversas grupalidades restituyen un principio igualitario entre aquellos y aquellas considerados entre sí iguales por ser parte del mismo grupo. La confianza se reduce a dicho círculo de pertenencia para el cual parecieran regir criterios morales particulares, que no se vinculan con los de otros grupos o con los promovidos por las diversas instituciones. Este discurso particularista emerge como condensación de los sentidos con que los jóvenes expresan las formas de estar juntos, en tanto expresión de las dificultades para establecer un horizonte universal. Sin embargo, estas grupalidades, lejos de ser de una vez y para siempre, se caracterizan más bien por su inestabilidad. Más que con identidades de largo plazo nos encontramos con una superpoblación de grupalidades inestables, que anudan de diferentes modos a los jóvenes, pero cuya temporalidad se rige por el corto plazo.

Es posible sostener, siguiendo lo planteado por Pierre Rosanvallon (2007), que lejos de buscar un modelo ideal para la vida democrática de lo que se trata es de explorar en un problema a resolver. En el estudio de la cultura política juvenil es preciso evitar apelar a cuestiones morales que muchas veces impelan a los jóvenes a asumir en la sociedad una serie de compromisos como si fuera su *deber* para pensar los aprendizajes y prácticas juveniles vinculadas a la política desde sus formas de entender los fenómenos sociales.

Asimismo, probablemente hasta que surja otro mito con tanta fuerza como lo tuvo la creencia en que la violencia política podía llevar a hacer posible la justicia, la política mantendrá un tono mucho menos épico, heroico y atractivo para los jóvenes. La deslegitimación de la violencia política unida a la creciente preocupación por la convivencia y el deterioro de las condiciones socio-económicas genera en las escuelas maneras particulares de vincularse a lo político que llevan a representar a la institución escolar como un lugar donde estar, con bajos niveles de conflicto y en el que los distintos actores buscan entablar relaciones intergeneracionales de mayor proximidad; que paradójicamente niegan a la política la posibilidad de transformar la realidad.

Frente al debilitamiento de los mecanismos de integración social tradicionales los jóvenes recrean lazos de co-responsabilidad que asumen un carácter selectivo. En una sociedad habituada a pensar la ciudadanía emparentándola a la nacionalidad las prácticas juveniles nos hablan a la vez de la importancia de la proximidad biográfica y territorial y de las dificultades para la construcción de un horizonte común de justicia. La relación con la política y lo político es más fugaz, inestable, plagada de incertidumbres. Los comportamientos alternan muchas veces actitudes violentas e intolerantes con otras solidarias e igualitarias. Aprenden y practican la política un poco a tuestas, lejos de los referentes de certidumbre con los que creían contar los colectivos políticos juveniles de antaño.

Los casos presentados muestran que las juventudes de este tiempo ya no cuentan con certezas durante su tiempo en la escuela y en su relación con la “política”, pero precisamente estos modos de involucramiento en la vida en común desnudan uno de los componentes decisivos de la práctica democrática como lo es la incertidumbre (Lefort, 2004). Tal como nos enseña la historia, las generaciones enfrentaron con éxito dispar las incertidumbres de su época, pero siempre lo intentaron. El análisis de la socialización política juvenil en la escuela secundaria nos muestra que existen múltiples maneras de transitar por un mundo de incertidumbres. También enseña que los jóvenes despliegan prácticas políticas originales, ciertamente con mayor grado de inestabilidad que las producidas por las generaciones precedentes, pero que afianzan visiones de lo político que suponen no sólo desafíos al modo en que concebimos los fenómenos sociales sino, principalmente, transformaciones culturales por venir.

ANEXO

FOTO 1 – Fotografía que ilustraba la nota “La violencia en las aulas, reflejo de una sociedad desigual y con padres ausentes”, publicada por el diario Río Negro que se edita en dicha provincia, el 14 de mayo de 2006. Ante ambas imágenes se les proponía a los jóvenes que expresaran “¿qué veían allí?”.



FOTO 2 - Fotografía de autor inédita aportada por la Dirección de Investigación de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Al mostrar la imagen se pedía a las personas entrevistadas una reflexión similar a la del caso anterior.



BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMOWSKI, Ana (2006) “‘Un amor bien regulado’: los afectos magisteriales en la educación”, en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela [comps.] *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires: Del Estante.
- ABRAMOWSKI, Ana (2009) *Los “afectos magisteriales”, una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea*, Tesis de Maestría, Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Buenos Aires: Flacso.
- ADAMS, Natalie y BETTIS, Pamela (2005) *Geographies of girlhood. Identities in-between*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- AGUILERA, Oscar (2008) *Moviditas, movilizaciones y movimientos. Cultura política y Política de las Culturas juveniles en el Chile de hoy*, Tesis doctoral, Barcelona: UAM.
- ALABARCES, Pablo (1996) *Cuestión de pelotas. Fútbol, deporte, sociedad, cultura*, Buenos Aires: Atuel.
- ALABARCES, Pablo (2000) *Crónicas del aguante. Violencia, masculinidad y cultura de las clases populares en el fútbol argentino*, ponencia presentada en el *Encuentro Anual de Investigación*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- AMIT-TALAI, Vered (1995) “The waltz of sociability: intimacy, dislocation and friendship in a Quebec high school”, in AMIT-TALAI, Vered & WULFF, Helena [ed.] *Youth cultures. A cross-cultural perspective*, London & New York: Routledge.
- AMUCHÁSTEGUI, Martha (2002) *Los actos escolares con bandera: genealogía de un ritual*, Tesis de maestría, Escuela de Educación, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- ANDERSON, Benedict (2006) [1983] *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México: Fondo de Cultura Económica
- ANDRENACCI, Luciano (2002) *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*, Buenos Aires: UNGS-Ediciones al Margen.
- ANTELO, Estanislao (2007) “Variaciones sobre el espacio escolar”, en BQUERO, Ricardo, DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela [comp.] *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante.
- ARCIDIACONO, Pilar (2008) “Políticas sociales con perspectiva de derechos. La agenda pendiente en Argentina”, en *Revista Aportes Andinos*, N° 21 “Derechos Humanos y Políticas Públicas”, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- ARENDETT, Hannah (2003) [1996] *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona: Ediciones Península.
- ARENDETT, Hannah (2005) *¿Qué es la política?*, Buenos Aires: Paidós.
- ARFUCH, Leonor [comp.] (2005) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires: Paidós.
- ARINGOLI, Federico y CERROS JARAMILLO, Alfredo (2009 en prensa) “Juventud y política. Tensiones culturales en la posmodernidad”, en CHAVES, Mariana [coord.] *Estudios sobre juventudes Argentina 1*, La Plata: EDULP-REIJA.
- ARROYO, Mariela (2004) “¿Hay algo en la escuela que tenga que ver con un proyecto común?. Reflexiones sobre las relaciones entre la política, la solidaridad y la escuela”, en TIRAMONTI, Guillermina [comp.] *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires: Manantial.

- AUGUSTOWSKY, Gabriela (2007) *Informe Análisis del registro fotográfico*, Investigación PAV, Intersecciones entre desigualdad y escuela media: Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social, FLACSO.
- AUSTRAL, Rosario y otros (2006) “Construcciones de autoridad y uso de normas sobre el gobierno escolar en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires: perspectivas de los estudiantes”, Ponencia presentada en el 8° Congreso de Antropología Social, septiembre 2006, Salta: UNSa.
- AUYERO, Javier (1993) *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- AUYERO, Javier (2007) *La zona gris*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- BAEZ, Jesica y DÍAZ VILLA, Gabriela (2007) “Solemnidad- irreverencia frente al sexo en el vínculo intergeneracional docente- estudiante: un problema de justicia”, en *Actas Electrónicas IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*, Instituto Gino Germani.
- BALARDINI, Sergio (1999) “Políticas de juventud: Conceptos y la experiencia argentina”, en *Revista Última Década*, N° 10, Valparaíso: CIDPA.
- BALARDINI, Sergio (2000) “Prólogo”, en Balardini, Sergio [comp.] *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, Buenos Aires: CLACSO.
(<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/prologo.pdf>)
- BALARDINI, Sergio [comp.] (2000) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, Buenos Aires: CLACSO.
- BALARDINI, Sergio y MIRANDA, Ana (2000) “Juventud, transiciones y permanencias”, en *Pobres, pobreza y exclusión social*, Buenos Aires: CEIL/CONICET.
- BALARDINI, Sergio, NUÑEZ, Pedro y TOBEÑA, Verónica (2007) *Informe Encuesta de Juventud*, Buenos Aires: Fundación F. Ebert.
- BAUDELLOT, Christian y LECLERCQ, Francois (2008) *Los efectos de la educación*, Buenos Aires: Del Estante.
- BAUMAN, Zygmunt (2002) *La modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt (2003) *Comunidad*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- BECCARIA, Luis (2001) *Empleo e Integración social*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, Ulrich (1997) *Hijos de la libertad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- BECKER, Howard (1997) [1966] *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*, New York: The Free Press.
- BENGOA, José, MARQUEZ, Francisca y ARAVENA, Susana (1999) *La desigualdad. Testimonios de la sociedad chilena en la última década del siglo XX*, Colección de Estudios Sociales, Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- BLANCO, Rafael (2004) “Generación pos dictadura. Algunas características del discurso emergente desde una perspectiva comunicacional”, en AA.VV, *Los Jóvenes. Múltiples miradas*, General Roca: CENESPA-UNCO.
- BOBBIO, Norberto, MATEUCCI, Nicola y PASQUINO, Gianfranco (1983) *Diccionario de Ciencia Política*, México: Siglo XXI Editores.
- BOLTANSKI, Luc (1999) *El amor y la justicia como competencias*, Buenos Aires: Amorrortu.
- BONALDI, Pablo (2006) "Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria", en JELIN, Elizabeth y SEMPOL, Diego [comp.]

- (2006) *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno, Social Science Research Council.
- BONVILLANI, Andrea (2009) *Subjetividad política juvenil. Estudio comparativo en jóvenes cordobeses de procedencias sociales contrastantes*, Tesis doctoral, Directora: Dra. Alicia Gutiérrez. Co-Director: Dr. Fernando González Rey. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Inédita.
- BONVILLANI, Andrea, PALERMO, Alicia Itatí, VÁZQUEZ, Melina, y VOMMARO, Pablo (2008) “Aproximaciones a los estudios acerca de juventud y prácticas políticas en la Argentina (1968-2008)”, en *Revista Argentina de Sociología*, N° 11, año 6, 44-73.
- BOURDIEU, Pierre (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (1998) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (2004) [1964] *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURGOIS, Philippe (2006) [1996] *In search for respect. Selling crack in El Barrio*, New York: Cambridge University Press.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1986) *Informe de situación de la juventud argentina*, Buenos Aires: CEAL.
- BRUBACKER, Rogers y COOPER, Frederick (2001) “Más allá de la identidad”, en *Apuntes de investigación*, CECYP, Año 5, Vol. 7, Buenos Aires, pp. 30-67.
- BUTLER, Judith (2006) *Vida precaria. Poder del duelo y la violencia*, Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, Judith y SPIVAK, Gayatri Chakravor (2007) *Who sings the Nation-State?*, New York: Seagull Books.
- CAGGIANO, Sergio (2005) *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*, Buenos Aires: Prometeo.
- CAILLET, Valerie (2002) “Les élèves face au sentiment d’injustice : les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle”, *Cahiers de l’Ecole*, N° 2, París.
- CARLI, Sandra (2006) “Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La Universidad Pública y la sociabilidad estudiantil”, en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela [comps.] *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires: Del Estante.
- CASAL, Joaquim (2002) “TVA y políticas públicas sobre juventud”, en *Revista de Estudios de Juventud*, N° 56, Octubre, Madrid: Injuve.
- CASANOVAS, Joan, COLL, Joaquim y MONTES, Pep (2002) “Razones y tópicos de las políticas de juventud. Qué quieren ser las políticas afirmativas”, en *Revista de Estudios de Juventud*, N° 59, Octubre, Madrid: Injuve.
- CASTORINA, José Antonio y KAPLAN, Carina (2009) “Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa”, en KAPLAN, Carina [dir.] *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASTRO, Soledad (2007) “Jóvenes, escuela media y participación política en el conurbano bonaerense”, en *Actas electrónicas 1º Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes*, La Plata: Red de Investigadores en Juventudes Argentina –DINAJU.

- CATTARUZZA, Alejandro (1997) “El mundo por hacer: una propuesta para el análisis de la cultura juvenil en la Argentina de los años setenta”, en *Revista Entrepasados*, Año 6, N° 13.
- CHAVES, Mariana (2005a) “Creando estilo. Alternativos en La Plata”, en SANCHÉZ, S. [comp.] *El mundo de los jóvenes en la ciudad*, Rosario: Ceacu.
- CHAVES, Mariana (2005b) *Los espacios urbanos de jóvenes en La Plata*, Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, Inédita.
- CHAVES, Mariana y NUÑEZ, Pedro (2010) “Estudios sobre juventud en Argentina: juventud y política en la Argentina democrática (1983-2008)”, en evaluación *Revista Young* para Número 1, 2011.
- CITRO, Silvia (2000) “Estéticas del rock en Buenos Aires: Carnavalización, fútbol y antimenemismo”, en LUCAS, María Elizabeth y MENEZES BASTOS, Rafael [orgs.] *Pesquisas recentes em estudos musicais no Mercosul.*, Porto Alegre: UFRGS. pp. 115-140.
- CLARKE, John, HALL, Stuart, JEFFERSON, Tony & ROBERTS, Brian (2000) “Subcultures, cultures and class”, in HALL, Stuart & JEFFERSON, Tony (eds.) *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Postwar Britain*. London-New York: Routledge. [1st published in 1975 as Working Papers in Cultural Studies N° 7/8, The Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham]
- COHEN, Stanley (2005) *Estados de negación*, Buenos Aires: British Council/Facultad de Derecho UBA.
- DA MATTA, Roberto (2002) *Carnavales, malandros y héroes*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- DE CERTEAU, Michel (2000) [1984] *La invención de lo cotidiano I*, México: ITESO.
- DEL CUETO, Carla (2007) *Los únicos privilegiados*, Buenos Aires: Prometeo/ UNGS.
- DELGADO, Manuel (2007) *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*, Barcelona: Anagrama.
- DIKER, Gabriela (2008) “¿Cómo se establece qué es lo común?”, en FRIGERIO, Greiciela y DIKER, Gabriela [comps.] *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires: Del Estante.
- DOLBY, Nadine & DIMITIRADIS, Greg (2004) “Introduction”, en DOLBY, Nadine, DIMITIRADIS, Greg y WILLIS, Paul, *Learning to Labor in New Times*, New York: Routledge.
- DUBET, François (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en TENTI FANFANI Emilio [org.] *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- DUBET, François (2006) *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*, París: Seuil.
- DUBET, François y MARTUCELLI, Danilo (1998) *Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, Emile (1997) *La educación moral*, Buenos Aires: Losada.
- DUSCHATZKY, Silvia (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, Inés (2003) “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”, en *Historia de la Educación Anuario N°4-2002/3*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Buenos Aires: Prometeo.

- DUSSEL, Inés (2005a) “Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglo XIX-XX)”, en *Pro-Posições*, v. 16, n° 1 (46) jan./abr.
- DUSSEL, Inés (2005b) “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10, n° 27, México DF. pp. 1109-1121.
- DUSSEL, Inés (2006a) “Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo”, en FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela [comps.] *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante.
- DUSSEL, Inés (2006b) “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”, en DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniela [comp.] *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires: Manantial/OSDE/FLACSO
- DUSSEL, Inés (2009) “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”, en TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy [comp.] *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*, Buenos Aires: Manantial.
- DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam (2009) “Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva”, en *Revista El Monitor*, Ministerio de Educación de la Nación, N° 21, Junio.
- DUSSEL, Inés, BRITO, Andrea y NUÑEZ, Pedro (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria*, Buenos Aires: Santillana.
- ELIAS, Norbert (1997) *Os alemanes*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ELIAS, Norbert (1998a) “Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados” en Elias, Norbert (1998) *La civilización de los padres y otros ensayos*, Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- ELIAS, Norbert (1998b) *Sobre o tempo*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ELIZALDE, Silvia (2003) “Intervenciones desde el género. Participación y empoderamiento entre mujeres jóvenes de sectores populares”, en *Serie Políticas Sociales*, Revista de la CEPAL, N° 74, Santiago de Chile.
- ELIZALDE, Silvia (2005) *La otra mitad. Retóricas de la 'peligrosidad' juvenil. Un análisis desde el género*, Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Directora: Dra. Dora Barrancos, Co-directora: Lic. Silvia Delfino. Inédita.
- ELIZALDE, Silvia (2006) “El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles”, en *Revista Última Década*, N° 25, Diciembre 2006, Valparaíso: CIDPA.
- ELSTER, Jon (1998) *Justicia Local*, Barcelona: Gedisa.
- ESPÓSITO, Roberto (2003) *Communitas: Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires: Buenos Aires.
- FALCONI, Octavio (2004) “Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?”, en *Actas electrónicas VII Congreso de Antropología Social*, Córdoba: UNC.
- FALCONI, Octavio (2007) “Experiencia formativa y prácticas culturales de los jóvenes-alumnos en la encrucijada de las condiciones de escolarización y del trabajo docente”, en *Actas electrónicas I° RENIJ*, La Plata: Red de Investigadores en Juventudes Argentina-UNLP.
- FATTORE, Natalia (2007) “Apuntes sobre la forma escolar <tradicional> y sus desplazamientos” en Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio [comp.] *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante.

- FEIXA, Carles (1999) [1998] *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona: Ariel.
- FEIXA, Carles (2000) “Los espacios y los tiempos de las culturas juveniles”, en MEDINA CARRASCO, Gabriel (comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México: El Colegio de México.
- FEIXA, Carles y FERRÁNDIZ, Francisco (2005) “Epílogo”, en FEIXA, Carles y FERRÁNDIZ, Francisco [eds.] *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia*, Barcelona: Anthropos.
- FEIXA, Carles, MOLINA, Fidel y ALSINET, Carles [eds.] (2002) *Movimientos juveniles en América Latina. Pachuchos, malandros, punketas*, Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1986) *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*, Barcelona: Laia.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (2008) “Escuela y ciudadanía en la era global”, en DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela [comps.] *Educación: Posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires: Del Estante.
- FILC, Judith (1997) *Entre el parentesco y la política. Familia y dictadura, 1976-1983*, Buenos Aires: Biblos.
- FITOUSSI, Jean Paul y ROSANVALLON, Pierre (1997) *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires: Manantial.
- FOGLINO, Ana María, FALCONI, Octavio, LÓPEZ MOLINA, Eduardo (2009) “Experiencia escolar y subjetividad en adolescentes en condiciones de pobreza: nuevas interpelaciones a la escuela media”, en *Actas electrónicas 3er Foro Interdisciplinario Sobre Educación*, Montevideo: IAE.
- FOOTE WHYTE, William (2005) *Sociedade de esquina*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. [Versión original: 1943 Street Corner Society, Chicago, The University of Chicago Press].
- FOUCAULT, Michael (1989) [1976] *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRANCO, Rolando (1996) “Los paradigmas de la política social en América Latina”, en *Revista de la Cepal*, N° 58, Santiago de Chile.
- FRASER, Nancy (1997) *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»*, Bogotá: Universidad de los Andes/Siglo del Hombre Editores.
- FRASER, Nancy (2006) “Reinventar la justicia en un mundo globalizado”, en *New Left Review*, N° 36.
- FREDERIC, Sabina (2004) *Buenos vecinos, malos políticos*, Buenos Aires: Prometeo.
- FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (2005) *Educación, ese acto político*, Buenos Aires: Del Estante.
- FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela [comps.] (2006) *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires: Del Estante.
- FUNES, Jaume (2004) “Cómo explicar, cómo analizar, la diversidad adolescente. Una propuesta de análisis a partir de los “territorios” escolares” en REGUILLO, Rossana, VALDEZ, Mónica, PÉREZ ISLAS, José Antonio, FEIXA, Carles y GOMEZ GRANELL, Carmen (coord.) *Tiempo de híbridos. Entresiglos Jóvenes México-Cataluña*, México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- GALLART, María Antonia (2006) *La construcción social de la escuela media*, Buenos Aires: Stella/La Crujía.
- GALLINI, Clara (1996) *Giochi pericolosi. Frammenti di un immaginario alquanto razzista a construcción social de la escuela media*, Roma: Manifestolibri.
- GAMALLO, Gustavo (2008) *Variaciones en el acceso a la educación de gestión estatal y privada en Argentina (1997-2006)*, Documento de Trabajo N° 2/08, Buenos Aires: CEPP.

- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo.
- GARCÍA, Sebastián (2009) “La experiencia emocional de los estudiantes secundarios. Exploraciones en torno a las violencias, el miedo y la inseguridad en la escuela”, en KAPLAN, Carina [dir.] *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GARGARELLA, Roberto (1999) *Las teorías de la justicia después de Rawls*, Buenos Aires: Paidós.
- GARRIGA ZUCAL, Javier (2007) *Haciendo amigos a las piñas. Violencia y redes sociales de una hinchada del fútbol*, Buenos Aires: Prometeo.
- GAYOL, Sandra (2002) “Elogio, deslegitimación y estéticas de las violencias urbanas”, en GAYOL, Sandra y KESSLER, Gabriel [comp.] *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires: Manantial/UNGS.
- GAYOL, Sandra (2007) “Calumnias, rumores e impresos: las solicitadas en La Prensa y La Nación a fines del siglo XIX”, en CAIMARI, Lila [comp.] *La ley de los profanos. Delito, justicia y cultura en Buenos Aires (1870-1940)*, Buenos Aires: Universidad San Andrés/Fondo de Cultura Económica.
- GINGOLD, Laura (1996) “Control ciudadano del des-control policial”, en VVAA *Vida cotidiana y control institucional en la Argentina de los 90'*, Buenos Aires: Nuevo Hacer.
- GLUZ, Nora (2006) *La construcción socio-educativa del becario*, Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- GOFFMAN, Erving (2006) [1963] *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZALEZ BOMBAL, María Inés (1997) “1983: El entusiasmo democrático”, en *Revista Ágora*, N° 7, Buenos Aires.
- GRAMSCI, Antonio (1975) [1949] “La question dei Giovanni”, en *Quaderni del carcere*, Turín: Einaudi.
- GRIMSON, Alejandro [comp.] (2004) *La cultura en las crisis latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO.
- GRIMSON, Alejandro [comp.] (2007) *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Ensayo Edhasa.
- GRIMSON, Alejandro y CERUTTI, Marcela (2004) “Buenos Aires, Neoliberalismo y después. Cambios socioeconómicos y respuestas populares”, en [www.prc.utexas.edu/urbancenter/ documents/grimsoncerutti.pdf](http://www.prc.utexas.edu/urbancenter/documents/grimsoncerutti.pdf), agosto de 2004.
- GRIMSON, Alejandro y SEMÁN, Pablo (2005) “Presentación: la cuestión cultura”, en **Etnografías contemporáneas**, Año 1, N° 1, Buenos Aires: UNSAM, pp. 11-22.
- GRUMET, Madeleine (1997) "Restaging the Civil Ceremonies of Schooling," in *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, Vol. 19, No. 1, pp. 39-54.
- GUTMANN, Amy (2008) *La identidad en democracia*, Buenos Aires: Katz Editores.
- HALL, Stanley, (1915) [1904] *Adolescence: It's psychology and its relations to physicology, sociology, sex, crime, religion and education*, Nueva York: Appleton Century Crofts.
- HALL, Stuart y JEFFERSON, TONY [eds.] (2000) [1975] *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Postwar Britain*, Routledge, London-New York.
- HELLER, Agnes (1993) *Más allá de la justicia*, Barcelona: Crítica.
- HIGUERA RUBIO, Diego (2008) “La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires”, en *Revista Propuesta Educativa*, N° 30, FLACSO, Año 17, Noviembre, pp.109-116.

- HIRSCHMAN, Albert (1976) *Salida, voz y lealtad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- HOBBSAWM, Eric (1991) *La era de la Revolución*, Barcelona: Labor Universitaria.
- HOBBSAWM, Eric (1998) [1991] *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona: Crítica.
- HOBBSAWM, Eric (2003) [1994] *Historia del siglo XX*, Buenos Aires: Crítica.
- HOMANS, George (1974) *Social behavior: its elementary forms*, New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- HOPENHAYN, Martín (2004) [coord.] *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*, Santiago de Chile: OIJ/CEPAL.
- HORNBY, Nick (2008) *Fiebre en las gradas*, Barcelona: Anagrama.
- HUNTER, Ian (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona: Pomares Corredor.
- ILLOUZ, Eva (2007) *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*, Buenos Aires: Katz.
- INFANTINO, Julieta (2005) "Los nuevos artistas circenses en la ciudad de Buenos Aires. Identidad, trabajo y cultura" en MARTIN, Alicia [comp.] *Folclore en las grandes ciudades. Arte popular, identidad y cultura*. Buenos Aires: del Zorzal, pp. 133- 158.
- JAMES, Daniel (1999) [1990] *Resistencia e Integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina 1946-1976*, Buenos Aires: Sudamericana.
- JAY, Martin (1999) "Must Justice be blind? The challenge of images to the law", in DOUZINA, Costas & LYNDIA, Nead [comp.] *Law and the image. The authority of art and the aesthetics of law*, Chicago & London: University of Chicago Press.
- JELIN, Elizabeth (1996) "La matriz cultural argentina, el peronismo y la cotidianeidad", en *Vida cotidiana y control institucional en la Argentina de los 90'*, Buenos Aires: Nuevo Hacer.
- JELÍN, Elizabeth (1997) "Ciudadanía de las mujeres en América Latina", en Revista Agora. Cuaderno de Estudios Políticos, Número 7-Invierno de 1997.
- JELIN, Elizabeth (2002) "Introducción", en JELIN, Elizabeth [comp.] *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- JELÍN, Elizabeth (2003) *The family in Argentina: modernity, economic crisis, and politics*, paper de discusión, Buenos Aires: IDES.
- JELÍN, Elizabeth y VILA, Pablo (1987) *Podría ser yo. Los sectores populares urbanos en imagen y palabra*, Buenos Aires: Ediciones La Flor.
- KANT, Immanuel (2002) [1941] "Idea para una historia universal en sentido cosmopolita", en *Filosofía de la historia*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- KANTOR, Debora (2007) "El lugar de *lo joven* en la escuela", en BAQUERO, Ricardo, DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela [comp.] *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante.
- KAPLAN, Carina (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- KAPLAN, Carina (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KESSLER, Gabriel (2002) *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IPE- UNESCO.

- KESSLER, Gabriel (2004) *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires: Paidós.
- KESSLER, Gabriel (2006) “Inseguridad subjetiva, sociedad y política: aportes para un debate latinoamericano”, en Moro, Javier [editor] *Juventudes, violencia y exclusión*, Guatemala: Magna Terra.
- KESSLER, Gabriel (2007) “Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía”, en GRIMSON, Alejandro [comp.] *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Edhasa.
- KESSLER, Gabriel (2009) *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- KORNBLIT, Ana Lía y ADASZKO, Adam (2008) *Violencia escolar y climas escolares*, Buenos Aires: Biblos.
- KOZAK, Claudia (2004) *Contra la pared. Sobre graffitis, pintadas y otras intervenciones urbanas*, Buenos Aires: Libros del Rojas.
- KRIGER, Miriam (2007) “La identidad nacional como epifanía: un estudio de las representaciones de los jóvenes argentinos en el contexto post-2001”, en *Actas electrónicas 1º Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes*, La Plata: Red de Investigadores en Juventudes Argentina –DINAJU.
- KROPFF, Laura (2007) “La reapropiación del género fanzine en el circuito heavy-punk mapuche. Notas sobre corporalidad, moralidad y política”, en *I Reunión de Investigadores/as en juventudes*, La Plata: UNLP.
- KROPFF, Laura y Nuñez, Pedro (2009 en prensa) “Relatoría Eje Acción, participación, opciones y estrategias políticas”, en CHAVES, Mariana y otros [coords.] *Estudios sobre juventudes en Argentina 2007*, La Plata: RENIJ-EDULP.
- LACLAU, Ernesto (2005) *La razón populista*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LECHNER, Norbert (2004) “Cultura juvenil y desarrollo humano”, en *Revista de Estudios Jóvenes*, Número 20, enero-junio, México DF: Instituto Mexicano de la Juventud.
- LECHNER, Norbert (1987) *Cultura política y democratización*, Santiago de Chile, CLACSO-FLACSO-ICI.
- LEFORT, Claude (2004) *La incertidumbre democrática. Ensayos sobre lo político*, Barcelona: Anthropos.
- LICHTMANN, Verónica y LITICHEVER, Lucía (2007) “Los jóvenes y la biblioteca, un lugar donde se estructuran relaciones diferentes”, en *Actas Electrónicas 1º Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventud*, La Plata: UNLP.
- LISTON, Delores y MOORE-RAHIMI, Regina (2005) “Disputation of a bad reputation: adverse sexual lables and the lives of 12 southern women”, in ADAMS, Natalie y BETTIS, Pamela (org.) *Geographies of girlhood. Identities in-between*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- LITICHEVER, Lucía (2008) “Los marcos normativos de las escuelas medias, ¿un intento por promover espacios más democráticos y menos desiguales?”, en *Actas V Jornadas de Sociología*, La Plata: UNLP.
- LITICHEVER, Lucía (2010) *Los Reglamentos de Convivencia en la escuela media. Un camino posible para analizar las dinámicas de la desigualdad*. Tesis de Maestría en Ciencias Social con Orientación en Educación, FLACSO, en proceso de escritura.
- LITICHEVER, Lucía y NUÑEZ, Pedro (2007) “Ideas de comunidad y de convivencia en la escuela media”, en *Actas 1º Reunión de Investigadores en Juventudes*, La Plata: UNLP-RENIJ.

- LITICHEVER, Lucía y NUÑEZ, Pedro (2008) “Lo masculino y lo femenino, una producción que se recrea en la escuela”, en *Actas III Jornadas de Diversidad Cultural*, Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- LITICHEVER, Lucía y NUÑEZ, Pedro (2009) “Cultura Política en la escuela media. Diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil”, en TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy [comp.] *La escuela media en debate*, Buenos Aires: Manantial.
- LITICHEVER, Lucía, MACHADO, Luciana, NUÑEZ, Pedro, ROLDAN, Soledad y STAGNO, Leandro (2008) “Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media”, en *Revista Última Década*, N° 28, julio, Valparaíso: CIDPA.
- MACHADO PAIS, José (2002) “Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida”, en *Revista de Estudios de Juventud N° 56*, marzo, Madrid: Injuve.
- MACHADO PAIS, José (2007) *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Barcelona: Anthropos.
- MAGRO, Viviane (2003) *Meninas do graffiti: educacao, adolescencia, identidade e genero nas culturas juvenis contemporâneas*, Tesis doctoral, Campinas: Faculdade de Educacao da UNICAMP.
- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo (1996) “La juventud es más que una palabra”, en Margulis, Mario [ed.] *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires: Biblos.
- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo (1998) *La segregación negada: cultura y discriminación social*, Buenos Aires: Biblos.
- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo (1998) *La segregación negada: cultura y discriminación social*, Buenos Aires: Biblos.
- MARSHALL, Thomas (1998) *Ciudadanía y clase social*, Buenos Aires: Ed. Losada.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (1993) *Estrategias de juventud. Jóvenes, estudios, trabajos y clases sociales*. Tesis Doctoral, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2005) “La construcción de los problemas juveniles”, en *Revista Nómadas*, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Octubre 2005, N° 23, Bogotá: Universidad Central.
- MARTUCCELLI, Danilo (2007) *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires: Losada.
- MAYER, Liliana (2007) “Juventud y democracia: una aproximación la relación de los jóvenes de la ciudad de buenos aires con las instituciones estatales”, en *Actas electrónicas 1° Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes*, La Plata: Red de Investigadores en Juventudes Argentina –DINAJU.
- MC LEOD, Julie y YATES, Lyn (2006) *Making modern lives. Subjectivity, schooling and social change*, New York: State University of New York Press.
- MC WILLIAM, Erica (1999) *Pedagogical Pleasures*, New York: Peter Lang.
- MCLAREN, Peter (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*, México: Siglo XXI.
- MEAD, Margaret (1977) *Cultura y compromiso*, Barcelona: Granica.
- MERKLEN, Denis (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, Buenos Aires: Gorla.
- MILLER, David (1996) “Introducción”, en MILLER, David y WALZER, Michael [comp.] *Pluralismo, justicia e igualdad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- MIRANDA, Ana y CORICA, Agustina (2008) *Las transformaciones en el mercado de trabajo en la Argentina de los últimos 10 años: desigualdad y precariedad entre los jóvenes trabajo*, trabajo presentado como ponencia en el III Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población [ALAP], del 24 al 26 de Septiembre de 2008, Córdoba.
- MOORE, Barrington (1989) *La injusticia. Bases sociales de la rebelión*, México: IIS/UNAM.
- MOUFFE, Chantal (2005) “Política y pasiones: las apuestas de la democracia”, en Arfuch, L. (comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Buenos Aires: Paidós.
- MOUFFE, Chantal (2007) *En torno a lo político*, Buenos Aires: Paidós.
- MUSGROVE, Frank (2008) “La invención del adolescente”, en PEREZ ISLAS, José Antonio, VALDEZ, Mónica y SUAREZ, María [coord.] *Teorías de la juventud. Las miradas de los clásicos*, México: Porrúa. [Traducción de MUSGROVE, F. (1964) *Youth and the social order*, Bloomington, Indiana University Press.]
- MUTCHINICK, Agustina (2009) “La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar”, en KAPLAN, Carina [dir.] *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- NOBILE, Mariana (2006) “La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales”, en *Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe*, Programa Regional de Becas CLACSO, Buenos Aires.
- NOEL, Gabriel (2008) “Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos”, en *Revista Propuesta Educativa* N° 30, FLACSO, Año 17, Noviembre, pp. 101-108.
- NOZICK, Robert (1988) *Anarquía, Estado y Utopía*, México: Fondo de Cultura Económica.
- NUÑEZ, Pedro (2003) “Aportes para un nuevo diseño de políticas de juventud: La participación, el capital social y las diferentes estrategias de grupos de jóvenes”, en *Serie Políticas Sociales* N° 74, Santiago de Chile: por la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).
- NUÑEZ, Pedro (2008) “La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina. Un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela media”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, CINDE, Manizales, Colombia, Vol. 6 N°1, enero-junio, Colombia: CINDE - Universidad De Manizales.
- NUÑEZ, Pedro (2009a) “La inscripción de la ciudadanía juvenil: posibilidades y límites de un vínculo intermitente”, en *Revista Observatorio de Juventud*, Instituto Nacional de la Juventud de Chile, Año 6, N° 22, Julio, 23-35.
- NUÑEZ, Pedro (2009b en prensa) “Arreglos territoriales y nociones de justicia en pugna. Estudio de caso de un asentamiento en el sur del Gran Buenos Aires” en VV.AA. *Reconfiguraciones del mundo popular: Política y territorio en el conurbano bonaerense* Área de Sociología, Instituto de Ciencias: Buenos Aires, Ed. UNGS.
- O'DONNELL, Guillermo (2002) “Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina” en MÉNDEZ, Juan, O'DONNELL, Guillermo y PINHERIO, Paulo [eds.] *La (in)efectividad de la ley la exclusión en América Latina*, Buenos Aires: Paidós.

- O'DONNELL, Guillermo (2004) [1997] “¿Y a mí que mierda me importa?”, en *Contrapuntos*, Buenos Aires: Paidós.
- OLLIER, María Matilde (2005) *Golpe o Revolución. La violencia letigimada, Argentina 1966-1973*, Buenos Aires: EDUNTREF.
- PARSONS, Talcott (2008) “La edad y el sexo en la estructura social de Estados Unidos”, en PEREZ ISLAS, José Antonio, VALDEZ, Mónica y SUAREZ, María [coord.] *Teorías de la juventud. Las miradas de los clásicos*, México: Porrúa. [Traducción de PARSONS, T. (1942) “Age and Sex in the Social Structure of the United States”, in *American Sociological Review*, num. 7, october.]
- PASSERINI, Laura (1996) “La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años cincuenta)”, en LEVI, Giovanni y SCHMITT, Jean Claude [comp.] *Historia de los jóvenes*, 2 tomos, Madrid: Taurus.
- PEIRÓ, María Laura (2008) “Participación económica, perfiles ocupacionales y condiciones de trabajo de los jóvenes del Gran La Plata en el período 2003-2006”, en *Revista de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*, Sistema de Información del Mercado Laboral (SIMMEL), N° 4.
- PEREYRA, Ana (2008) *La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada*, SITEAL, Boletín N° 8.
- PEREZ ISLAS, José Antonio (2008) “Juventud: un concepto en disputa”, en PEREZ ISLAS, José Antonio, VALDEZ, Mónica y SUAREZ, María [coord.] *Teorías de la juventud. Las miradas de los clásicos*, México: Porrúa.
- PETROVIC, John y BALLARD, Rebecca (2005) “Unstraightening the Ideal Girl: lesbians, high school, and spaces to be”, in ADAMS, Natalie y BETTIS, Pamela [org.] *Geographies of girlhood. Identities in-between*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PINEAU, Pablo (2001) “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es la educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inés, CARUSO, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós.
- POPKEWITZ, Thomas (2007) Educación y cosmopolitismo: la producción de la infancia como producción de lo social, *Conferencia dictada en Flacso-Argentina* los días 1 y 2 de Noviembre 2007.
- POUSADELA, Inés (2007) “Argentinos y brasileños frente a la representación política” en GRIMSON, Alejandro [comp.] *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires: Edhasa.
- QUIROS, Julieta (2006) *Cruzando la Sarmiento. Los piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*, Serie Etnográfica, Buenos Aires: Editorial Antropofagia y Centro de Antropología Social del IDES.
- RANCIÈRE, Jacques (2007) *En los bordes de lo político*, Buenos Aires: La Cebra.
- RAWLS, John (1993) [1971] *Teoría de la Justicia*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- REGUILLO CRUZ, Rossana (1993) *En la calle otra vez. Las bandas, identidad urbana y usos de la comunicación*, Guadalajara: ITESO.
- REGUILLO CRUZ, Rossana (2000) *Estrategias del desencanto. La emergencia de culturas juveniles en Latinoamérica*, Buenos Aires: Norma.
- REGUILLO CRUZ, Rossana (2006) “Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas”, en DUSSEL, Ines y GUTIERREZ, Daniela

- (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires: Manantial/OSDE/FLACSO.
- REMONDINO, Georgina (2005) "Jugar en la ciudad. El cyber: niños y jóvenes buscando un lugar", en Sánchez, Silvana [coord.] *El mundo de los jóvenes en la ciudad*, Rosario: Laborde - Ceacu.
- REPETTO, Fabián (2004) *Capacidad estatal: requisito necesario para una mejora política estatal social en América Latina*. Documento de Trabajo N° I-52, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington DC: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social [INDES].
- ROSANVALLON, Pierre (2008) *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*, Buenos Aires: Paidós.
- SAINTOUT, Florencia (2009) *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*, Buenos Aires: Prometeo.
- SALVIA, Agustín y LÉPORE, Silvia (2004) *Problemática Juvenil en la Argentina Actual*, Departamento de Investigación Institucional, Observatorio de la Deuda Social, San Miguel: Universidad Católica Argentina.
- SARAVI, Gonzalo (2004) "Segregación urbana y espacio público, los jóvenes en enclaves de pobreza estructural", en *Revista de la CEPAL*, N° 83, agosto, Santiago de Chile.
- SARLO, Beatriz (1998) *La máquina cultural*, Buenos Aires: Ariel.
- SCHARAGRODSKY, Pablo (2007) "Masculinidades valuadas y devaluadas", en BAQUERO, Ricardo, DIKER, Gabriela y FRIGERIO, Graciela [comp.] *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante.
- SCOTT, Joan (1999) "Experiencia", en *Revista Hiparquia*, Vol. X, N° 1.
- SEGURA, Ramiro (2008) "La persistencia de la forma (y sus omisiones). Un estudio del espacio urbano de La Plata a través de sus ciudades análogas", en *Actas Electrónicas IX CAAS*, Misiones.
- SEMAN, Pablo (2006) *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*, Buenos Aires: Gorla.
- SEMAN, Pablo y VILA, Pablo (1999) "Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neo-liberal", en Filmus, Daniel [comp.] *Los noventa: política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires: Eudeba.
- SENNETT, Richard (2002) [1978] *El declive del hombre público. Un sugestivo ensayo sobre la crisis actual en la vida urbana y cómo la <<sociedad íntima>> ha privado al hombre de su espacio público*, Barcelona: Ediciones Península.
- SENNETT, Richard (2003) *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona: Alfaguara.
- SENNETT, Richard (2004) [2000] *La corrosión del carácter*, Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, Richard (2006) *The culture of the new capitalism*, New York: Yale University Press.
- SERRANO, Claudia (2005) "Familia como unidad de intervención de políticas sociales. Notas sobre el Programa Puente - Chile solidario", en *Reunión de Expertos: Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales*, 28-29, Junio, Santiago de Chile: CEPAL.
- SIDICARO, Ricardo y TENTI FANFANI, Emilio [comps.] (1998) *La Argentina de los jóvenes*, Buenos Aires: Losada/UNICEF.
- SIEDE, Isabelino (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires: Paidós.

- SIMMEL, Georg (2003) [2002] *Cuestiones fundamentales de sociología*, Barcelona: Gedisa.
- SMULOVITZ, Catalina (2008) “Organizaciones de la sociedad civil que invocan derechos. Sociedad civil y representación en la Argentina”, en *Revista POSTdata*, agosto, Buenos Aires: SAAP.
- SOUILLA, Susana (2009) “La violencia escolar a través de tres medios gráficos: Clarín, La Nación y Página 12”, en *Actas Electrónicas 1º Encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, La Plata: UNLP.
- SOUTHWELL, Myriam (2004) “La escuela y la construcción de la legitimidad”, en *El monitor de la Educación*, N° 2 - Época V, Noviembre 2004, Buenos Aires: Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- SOUTHWELL, Myriam (2006) “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata”, en MARTINES, Pablo y REDONDO, Patricia [comp.] *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires: Del Estante.
- SOUTHWELL, Myriam (2009) “¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades”, en *Revista Propuesta Educativa*, Año 17, N° 30, Buenos Aires: FLACSO, pp. 23-35.
- SPERONI, Mariana (2009) *Nadie vibrará su desconsuelo. La tierra y el agua como sustituciones de la Argentina post dictadura militar*. Tesis de Maestría, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, disponible en: http://www.sedici.unlp.edu.ar/search/request.php?id_document=ARG-UNLP-Lib-0000000013
- STOLCKE, Verena (1999) "Nuevas retóricas de la exclusión en Europa", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, N° 159, Marzo.
- SUSINOS, Teresa y CALVO SALVADOR, Adelina (2006) “Yo no valgo para estudiar... Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social”, en *Contexto Educativos. Revista de Educación*, N° 8-9, Universidad de La Rioja.
- SVAMPA, Maristella (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires: Taurus.
- SVAMPA, Maristella y Pereyra, Sebastián (2003) *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*, Buenos Aires: Biblos.
- TENTI FANFANI, Emilio (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires: IPE – UNESCO.
- TENTI FANFANI, Emilio (2003) *Algunos desafíos actuales de la escolarización de los adolescentes*, Ponencia presentada en el seminario Internacional Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y los países del Cono Sur, Buenos Aires: MECyT-Embajada de Francia.
- TENTI FANFANI, Emilio (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- TILLY, Charles (2000) *La desigualdad persistente*, Manantial, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina [comp.] (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Manantial, Buenos Aires.
- TIRAMONTI, Guillermina y otros (2007) *Informe Final de Investigación Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia educativa*, Fundación Carolina/FLACSO, disponible en www.flacso.org.ar

- TIRAMONTI, Guillermina y SUASNÁBAR, Carlos (2001) “La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación”, en AAVV *Modernización educativa de los 90'*, Buenos Aires: FLACSO/TEMAS Grupo Editorial.
- TIRAMONTI, Guillermina y ZIEGLER, Sandra (2008) *La educación de las elites*, Buenos Aires: Paidós.
- TODOROV, Tzvetan (2008) [1995] *La vida en común. Ensayo de antropología general*, Buenos Aires: Taurus.
- TYACK, David & CUBAN, Larry (1995) *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Cambridge MA & London: Harvard University Press
- UANINI, Mónica y MALDONADO, Mónica (2006) “La sociabilidad en el experiencia escolar de los alumnos adolescentes”, Ponencia presentada en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación: “Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación”*, Marzo.
- URRESTI, Marcelo (2000) “Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico”, en Balardini, Sergio, *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del Nuevo Siglo*, Buenos Aires: CLACSO.
- URRESTI, Marcelo (2008) *Ciberculturas juveniles*, Buenos Aires: La Crujía.
- VALENZUELA ARCE, José Manuel (2002) “De los pachucos a los cholos. Movimientos juveniles en la frontera México-Estados Unidos”, en FEIXA, Molina y ALSINET (2002) [eds.] *Movimientos juveniles en América Latina*, Barcelona: Ariel.
- WALZER, Michael (2004) [1993] *Las Esferas de la Justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- WEBER, Max (1993) [1944] *Economía y sociedad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- VIDAL, Dominique (1998) *La politique au quartier. Rapports sociaux et citoyenneté à Recife*, París: Editions de la Maison des Sciences de L’Homme.
- VILA, Pablo (1985) “Rock nacional, crónicas de la resistencia juvenil”, en JELIN, Elizabeth *Los nuevos movimientos sociales*, Vol 1, N° 124, Buenos Aires: CEAL. pp. 83-156
- WILLIS, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal.
- WILLIS, Paul (1990) *The youth review*, Londres. The British Journal of Sociology, Vol. 41, No. 1, Marzo, The London School of Economics and Political Science.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid: Morata.
- VISCARDI, Nilia (2008) “Violencia en las aulas. práctica educativa y conflicto escolar y exclusión social”, en PATERNAIN, Rafael, SANSEVIERO, Rafael [org.] *Violencia, Inseguridad y Miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?*, Montevideo: FESUR. pp. 143-158.
- VOMMARO, Pablo (2007) *Dos experiencias de organización social en Quilmes analizadas desde el protagonismo juvenil: las tomas de tierras y los asentamientos de 1981 y el MTD de Solano*, I Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventud, La Plata: UNLP.
- VVAA (2008) *La escuela media en foco. Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*, Buenos Aires: Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación del GCBA.
- ZALUAR, Alba (1994) *Cidadãos não vão ao paraíso: juventude e política social*, São Paulo: Escuta.

ZIEGLER, Sandra (2004) “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”, en TIRAMONTI, Guillermina [comp.] *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.