

Culturas estudiantiles
Sociología de los vínculos en la escuela

Este libro constituye un abordaje novedoso en tanto incorpora en la indagación sobre la escuela y la construcción de las subjetividades y trayectorias educativas, el estudio de las emociones y la sociabilidad estudiantil en el entramado sociohistórico, sociopolítico y sociocultural en el que se inscriben.

El miedo a morir, el miedo a quedar excluido, los sentimientos de humillación, las emociones, las relaciones del cuerpo, el rostro, la mirada, son portadores de sentidos que operan en la cultura estudiantil y que este libro presenta en un conjunto de trabajos como resultado de una intensa e incesante búsqueda, producto de múltiples debates y de un esfuerzo colectivo e interdisciplinario de investigadores-docentes.

Se trata de comprender la experiencia juvenil y los vínculos que se establecen en ella desde una mirada socioeducativa, en el marco de modelos familiares, de sentidos históricos alrededor de la escuela y de las políticas educativas actuales. Esto se ha logrado a partir de la articulación del trabajo teórico con el análisis de material empírico y la sistematización de investigaciones y experiencias de algunos autores en su carácter de integrantes del sistema educativo.

Los estudiantes, las escuelas, las culturas estudiantiles conforman un universo que nos interroga cotidiana y permanentemente y este libro nos brinda algunas claves para comprenderlo a la vez que nos plantea nuevos interrogantes que ya son parte de los próximos desafíos.

ISBN 84-15295-37-5



Colección Nuevos enfoques en educación.
Dirigida por Carina V. Kaplan

MINO y DÁVILA

Carina V. Kaplan / directora

Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela

MD

Carina V. Kaplan / directora

Culturas estudiantiles

Sociología de los vínculos en la escuela

Claudia Bracchi

Lucas F. Krotsch

Victoria Orce

Clara Bravin

Marta Sipes

Carina V. Kaplan

Maria Inés Gabbai

Agustina Mutchinick

Sebastián García

Javier Peón

Virginia Saez

Pablo di Napoli

Natalia Adduci

Verónica S. Silva

Sebastián Urquiza

Juan Bautista Eyharchet

Con entrevistas a:

Claudia Bracchi

Gabriel Brener

Carina V. Kaplan

FOTOCOPIADO
CEHCE

C. 337

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN

Folio 164

S/F 4

D/F 6



MINO y DÁVILA

nominación, que no logran advertir de qué manera dejan su huella en los procesos de construcción de la subjetividad y las trayectorias escolares.

Finalmente, incorporamos en este libro un apartado con artículos y entrevistas de Claudia Bracchi, Gabriel Brener y Carina Kaplan, publicadas en otros medios a cuyos representantes agradecemos por habernos dado la oportunidad de incluirlas aquí, ya que constituyen un aporte muy valioso que enriquece las producciones que componen este libro.

Cada libro forma parte de una idea, de un proyecto, de debates y escritura, de lecturas y correcciones y de vueltas a leer. De eso se trata, de exponer ideas, reflexiones, análisis, búsquedas incesantes, tratar de comprender, brindar aportes y otras claves de interpretación.

Las páginas que siguen tienen como objetivo compartir con los lectores los avances y aportes propuestos a partir de nuestras investigaciones e invitarlos a reflexionar sobre un tema tan central como lo es el de los vínculos en la escuela.

Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho

Claudia Bracchi y María Inés Gabbai¹

El propósito de este trabajo es recuperar las principales discusiones que se han dado en el campo académico en torno de la categoría de trayectorias educativas² para indagar sobre el modo en que estas son construidas por niños, niñas y jóvenes dentro del sistema educativo.

Como punto de partida, sostenemos que los sujetos no son productos mecánicos y pasivos de condicionantes socioeconómicos y culturales. En realidad, más que considerar al individuo y a la sociedad como entidades separadas, habría que pensarlas en términos relacionales, donde las partes se constituyen interdependientemente, por lo que insistimos en destacar que ninguna persona existe por fuera de lo social.

Partiendo desde esta concepción del sujeto social nos posicionamos en un paradigma crítico para el análisis de la realidad social y educativa cuestionando los postulados deterministas que sostienen la naturaleza de ciertos comportamientos individuales. Estas posturas entienden que los individuos son los responsables exclusivos de sus propios éxitos o fracasos.

Para analizar y comprender las trayectorias sociales y educativas de los sujetos, es necesario considerar las posiciones

1 Investigadoras del Programa de Investigación sobre *Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos*.

2 Algunas de estas cuestiones ya han sido presentadas en distintos materiales elaborados en conjunto con la Dra. Carina Kaplan; la Mg. Claudia Bracchi y la Mg. María Inés Gabbai.

que los mismos ocupan en el espacio social y que se dan en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales, por lo que al estudiar los recorridos sociales o educativos de los estudiantes es necesario ponerlos en diálogo con el contexto sociohistórico, cultural e institucional en el que estos se desarrollan (Bracchi y Gabbai, 2009).

Hemos estructurado este capítulo proponiendo diferentes apartados en los que nos centraremos en los debates teóricos acerca de las categorías de: *juventudes*, *trayectorias educativas* y *experiencias educativas*, con el objetivo de comprender a los jóvenes desde las transiciones y condiciones que hacen posible el despliegue de las subjetividades juveniles en la trama de las trayectorias sociales y educativas plurales. Cabe señalar que en este capítulo también se incluirán algunas reflexiones sobre los procesos de cambios en términos institucionales y curriculares (refiriéndonos específicamente a la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires) ya que dichos cambios atraviesan las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes secundarios.

El campo educativo: desigualdad social y trayectorias escolares fragmentadas

Para poder abrir la discusión sobre las trayectorias educativas en el escenario actual es necesario pasar revista sobre las transformaciones socioeconómicas y culturales de las últimas décadas.

A partir de las políticas económicas neoliberales implementadas en nuestro país desde 1976 y profundizadas en la década de los noventa, Argentina y los países de la región atravesaron procesos de redefinición tanto estructurales como institucionales. El corrimiento del Estado y la presencia del mercado como organizador social trajeron graves y profundas transformaciones que en nuestro país se expresaron en procesos de desindustrialización, concentración y apertura indiscriminada de la economía que produjeron el crecimiento sin precedentes de la desocupación, la pobreza y la exclusión social.

La implementación del modelo económico neoliberal dio lugar a una nueva configuración social muy distinta a aquella que se había desarrollado en el marco de fuertes economías industriales orientadas hacia el pleno empleo y en las cuales la situación salarial constituía un factor determinante del cuerpo social (Ayo y Pla, 2008). La implementación de políticas neoliberales en las distintas áreas de un Estado que se reducía al mínimo se vio expresada en un aumento de la marginación de una gran parte de la sociedad, la degradación de la condición social de los sectores más vulnerables y el creciente empobrecimiento de los sectores medios, sumado al incremento del empleo marginal, la desocupación y la violencia. En argumentaciones de Svampa:

En este nuevo orden neoliberal, la dinámica de la consolidación de una nueva matriz estatal se fue apoyando sobre tres dimensiones mayores: el patrimonialismo (pérdida de la autonomía relativa del Estado por el proceso de privatización de empresas que eran originalmente estatales), el asistencialismo (como medida política focalizada a través de planes sociales y asistencia alimentaria a las poblaciones más necesitadas) y el reforzamiento del sistema represivo institucional (como estrategia de control de las poblaciones más pobres con un sistema de criminalización y represión del conflicto social). (Svampa, 2005: 33)

La difusión global de nuevos modos de organización social y la reestructuración de las relaciones sociales en el marco de la entrada a una nueva etapa de acumulación capitalista, condujeron a una crisis del trabajo como el gran integrador de la sociedad y la consecuente pérdida de su papel central en la construcción de relatos identitarios (Castel, 1997; 1999; 2004; Sennett, 2000; Fitoussi y Rosanvallon, 1997).

En este contexto, los sujetos se enfrentaron a otra composición de su situación laboral marcada por el cambio, la incertidumbre y la flexibilidad. La construcción de una identidad para toda la vida sobre la base del trabajo estable se vio comprometida. Por todo ello, sostenemos que las políticas implementadas en los noventa impactaron en la construcción

de las subjetividades y, más aun, en la de los jóvenes, principalmente en los que pertenecen a los sectores más vulnerables y postergados.

(...) El derrumbe económico y el grave deterioro de las condiciones de vida de grandes sectores de la población estuvieron acompañados por la profunda crisis política cuyas características principales fueron la deslegitimación de las instituciones, la falta de confianza en la dirigencia política y social y la emergencia de nuevas formas de protesta y organización populares. En este clima lo que decantó fue el brutal y más absoluto descreimiento de todos los ciudadanos en la política y en las instituciones. (Filmus y Kaplan, 2012: 29)

En este punto resulta importante destacar que recientemente la Argentina ha presenciado una serie de transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que diferencian el contexto actual del escenario de los años noventa que desencadenó en la crisis de 2001. Esto tiene que ver con las diferentes políticas desarrolladas y sostenidas en el tiempo por el gobierno nacional, que interpellaron, básicamente, el modelo socioeconómico impuesto en las décadas anteriores y que han generado cambios en el escenario social³.

3 A partir del cambio de administración, en el año 2003 se inicia un nuevo modelo macroeconómico, pasando del régimen de acumulación financiera a un régimen de acumulación productiva con inclusión social. Algunos de los datos que dan cuenta de esto es el sostenimiento de altas tasas de crecimiento de la producción: 7,1% anual entre 2003 y 2009, y la recuperación del mercado de trabajo. El crecimiento anual medio del empleo urbano total fue de 2,6% entre 2003 y 2009, y el trabajo no registrado disminuyó un -27% desde mediados de 2003 y 2009.

Este hecho se ha cristalizado en el crecimiento de la producción industrial desde noviembre de 2002. La industria ha aumentado en el año 2006 su producción en niveles similares a los que presentó en 2005, cuando subió 7,7% a lo largo del año. Siguiendo los indicadores económicos presentados por el Ministerio de Economía de la Nación de octubre de 2006, la producción industrial acumula un 59% de crecimiento desde el primer trimestre del año 2002, lo que implica una tasa anual del 10,3%. La industria textil y la metalmecánica son las que registran la mayor recuperación desde la salida de la crisis. La información precedente guarda una fuerte relación con el empleo y el crecimiento de puestos de trabajo. En el tercer trimestre del año 2006 la desocupación descendió al 10,2%. Desde el gobierno se

No obstante, sostenemos que las políticas neoliberales han dejado huellas que se extienden hasta nuestros días y que dan batallas sociales y culturales que aún tenemos que librar para que las transformaciones ocurran en instituciones como la escuela. Por tanto, destacamos la necesidad de pensar cómo la implementación del paquete ideológico neoliberal interpelló a la escuela en particular y al sistema educativo en general, dejando marcas en los niños, jóvenes y familias de los sectores más vulnerables, quienes sufrieron y sufren aún hoy los efectos de este proceso de reconfiguración societal.

Insistimos en que el escenario social de los noventa permitió la consolidación de las desigualdades sociales, la individualización y fragmentación en las trayectorias vitales, laborales y escolares que desdibujaron la construcción de certezas en torno a las formas de pasaje a la vida adulta, en general, y respecto de los procesos de inserción laboral, en particular (Jacinto, 2009).

En el marco de este contexto nos proponemos, a continuación, analizar el impacto que tuvieron las políticas neoliberales en el campo educativo, poniendo especial atención en el nivel secundario.

El nivel secundario en tiempos de neoliberalismo

La profunda crisis económica que atravesó a nuestro país en los años noventa impactó fuertemente en el sistema educativo; tanto la transferencia de las instituciones educativas que aún quedaban en manos del Estado nacional a las provin-

informa que durante el último año se han creado 325.000 empleos. Las pequeñas y medianas empresas juegan un importante rol en la generación de puestos laborales. Durante el año 2005, la ocupación de las PyMEs industriales se incrementó en un 6,8%, crecimiento similar al del promedio de la industria, lo que demuestra la alta capacidad de las PyMEs industriales en la generación de empleo. Una gran proporción de PyMEs industriales demandan operarios no calificados y técnicos especializados, y no tantos graduados universitarios. Frente a este hecho, el gobierno nacional impulsa la revalorización de la educación técnica en el país a través de la nueva Ley de Educación Técnico-Profesional para solucionar el problema de la falta de capacidades en el mercado laboral (Agis, Cañete y Panigo, 2010).

cias —en los primeros años noventa— como la aprobación y la implementación de la Ley Federal de Educación, contribuyeron a consolidar procesos de deterioro, fragmentación, desigualdad y diferenciación social al interior de la escuela. Ya no se trató solo de sostener circuitos diferenciales de educación para los jóvenes provenientes de distintos sectores sociales, sino que se fue configurando un mapa educativo donde la educación pública de gestión estatal se constituyó en el “lugar” destinado a los sectores más vulnerados, mientras que la educación privada fue el campo donde los jóvenes de sectores sociales altos y sectores medios que se acomodaban al modelo consolidaban su trayectoria escolar.

Pensemos principalmente cómo la implementación del paquete ideológico neoliberal interpeló a la escuela, al nivel secundario específicamente, dejando como saldo un diferencial en la distribución de bienes tanto materiales como simbólicos necesarios para el sostenimiento de los recorridos de los jóvenes por el sistema educativo. Varias investigaciones de carácter nacional e internacional (Tiramonti, 2004; Filmus y Kaplan, 2012) han mostrado cómo junto con la ampliación de las desigualdades sociales se produjo la consolidación de las “desigualdades escolares”. Esto se debe, entre otras razones, al crecimiento de la divergencia en la oferta brindada entre escuelas y a la generación de circuitos diferenciales de escolarización y, por lo tanto, de condiciones y posibilidades desiguales de acceso al sistema:

(...) la crisis barrió con la representación del progreso que sostenía que el mañana sería mejor que el hoy y que se podía confiar en el futuro. “Invierte en la escuela tu tiempo cotidiano, tu esfuerzo, tu interés, tu deseo, porque el mañana te premiará”, es una máxima que a los adolescentes y jóvenes les cuesta hacerla suya. Al mismo tiempo, la coexistencia de la condición estudiantil y la de trabajador o desempleado, pensada originariamente en la estructura educativa como categorías excluyentes, devino en mutua imbricación en el caso de los jóvenes. Estos son estudiantes y trabajadores o desempleados y esta mutua imbricación afectó a la mayoría de los jó-

venes y diferencialmente según sea el origen social de pertenencia. (Kaplan, 2005: 107)

Reservada para los “herederos” (Tenti Fanfani, 2008), es decir, para los hijos de los sectores dominantes, el nivel secundario era definido, hasta hace algunas décadas, como *la etapa educacional entre la primaria y la educación superior*.

La educación secundaria desempeñaba un papel esencial en cuanto a la consolidación de los conocimientos y las competencias adquiridas en la educación básica (...). (Muller, Ringer y Simon, 1992: 126)

En este contexto social marcado por la segmentación, la polarización, la fragmentación y la precarización se produjo la incorporación a la escuela secundaria de nuevos sectores antes excluidos⁴. Fue aquí donde las instituciones secundarias entraron en contradicción (Filmus, 2001): se trató de incluir a grupos sociales a los cuales las políticas implementadas en otras áreas intentaban excluir⁵.

En el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93) que consolidaba una nueva organización para el Sistema Educativo Nacional.

En rasgos generales, dicha Ley planteaba rediseñar la estructura del sistema educativo extendiendo la educación pri-

4 Los datos difundidos por el Ministerio de Educación de la Nación (www.me.gov.ar) sostienen que durante la década del noventa se registró un incremento nacional de la matrícula del nivel secundario (denominado medio o polimodal en aquel entonces) del 20%. Sin embargo, resulta pertinente aclarar que si bien los datos permiten observar este aumento de matrícula, también advierten el crecimiento de los índices de repitencia y abandono, a partir de lo cual es posible afirmar que si bien la escuela secundaria de este período recibió a más adolescentes y jóvenes, las acciones tendientes a acompañar y sostener las trayectorias educativas de los estudiantes no fueron suficientes.

5 Cabe aclarar que durante los años noventa el tratamiento de las desigualdades sociales se redujo al estudio de los pobres y a la identificación de sus falencias. La pobreza pasó a ser pensada como atributo de determinados grupos sociales o individuos y la desigualdad como carencias absolutas o comparativas en el acceso de bienes y servicios. Las políticas compensatorias fueron pensadas como el instrumento de reposición social de estas carencias (Tiramonti, 2004).

maría de siete a nueve años, produciendo no solo un recorte en los dos primeros años de escolaridad del antiguo nivel secundario sino incorporando estos años a la escolaridad primaria (primarización de dos años del nivel secundario). La educación secundaria quedaba reducida a solo tres años, bajo la denominación de “Enseñanza Media” o “Polimodal”. Otro de los puntos clave de la reforma estuvo ligado a los procesos de descentralización administrativa de los establecimientos, sin acompañamiento financiero a las provincias. Esta descentralización dio como resultado que el Ministerio de Educación de la Nación fuera un “ministerio sin escuelas”. Por último, cabe destacar que esta normativa venía acompañada por una batería de políticas focalizadas (Plan Social Educativo; Becas de Retención; entre otros) tendientes a mejorar la equidad de aquellos sectores menos favorecidos.

La Ley Federal de Educación no solo vaciaba de contenidos y de estudiantes a la escuela sino que proponía que la educación secundaria (“Educación Media” en términos de la misma) debía adaptarse a un sistema flexible capaz de contemplar y preparar a los estudiantes para la continuidad de “cualquier tipo” de estudios y para la incorporación a un mercado laboral que requería rápidas y dúctiles adaptaciones. Consecuentemente, por aquellos años, tomaron protagonismo los discursos sociales y escolares deterministas que explicaban las diferencias en los recorridos sociales y escolares en términos individuales, responsabilizando a los sujetos por sus trayectorias⁶.

El nivel secundario sufrió lo que De Ibarolla y Gallart (1994) llamaron *una nueva crisis de identidad*. La escuela secundaria fue blanco de múltiples críticas, entre ellas, que no podía cumplir con las tres promesas tradicionales que le competían en ese entonces: el acceso al mercado de trabajo en condiciones dignas, la posibilidad de continuar los estu-

6 El pensamiento neoliberal arraigado en los discursos sociales promueve el regreso de la vieja idea liberal conservadora de la responsabilidad individual, sin tener en cuenta el orden social en que se desarrollan las trayectorias sociales y educativas. El culto al individuo y al individualismo está en la base de todo el pensamiento económico neoliberal (Bourdieu, 1998).

dios superiores y la participación ciudadana plena (Filmus, 2001). Justamente, como mencionábamos anteriormente, uno de los efectos educativos más importantes como consecuencia de la crisis de los años noventa fue el impacto en las trayectorias educativas y sociales de los sujetos, especialmente de los jóvenes. Los procesos de exclusión y fragmentación social rompieron con la posibilidad de establecer narraciones sociales estables y duraderas (Sennett, 1998; Kaplan, 2009), con la representación del progreso que sostenía que se podía planificar a largo plazo y con la posibilidad de pensar a la escolarización y a la escuela como una vía segura de ascenso social.

Uno de los mayores problemas en la implementación de esta reforma tuvo que ver con el “desdibujamiento” del nivel secundario:

(...) A los conflictos y tensiones históricas se sumaron otros nuevos; creación de un ciclo que institucionalmente sumó características de la vieja escuela primaria en su vida cotidiana, pero que a su vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la vieja escuela secundaria. (Diseños Curriculares para la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, 2007: 10)

En este contexto, ya no fue posible encontrar trayectorias lineales fuertemente predecibles, cohesionadas e integradas que posibilitaran opciones de movilidad social ascendente. Por el contrario, se observaron prácticas cada vez más permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural y educativa que delinearon un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, de novedad y de estrategias diversas. Esto impidió pensar que las trayectorias escolares de los sujetos que habitan la institución escolar fueran delimitadas, cerradas y lineales (Montes, 2009; Bracchi y Gabbaí, 2009).

¿Trayectorias escolares o trayectorias educativas? Algunas precisiones conceptuales

Estudiar trayectorias posibilita reconstruir el proceso de asignación de “personas a posiciones sociales como un pro-

ceso relacionado con el tiempo de la vida de las mismas pero a la vez con una determinada perspectiva del tiempo histórico” (Mayer, 1987: 51, citado por Dombois, 1998: 449). También permite establecer el impacto de procesos, instituciones, normas sociales y sus cambios sobre la estructuración de estas pautas. Entre las instituciones más importantes, se pueden mencionar: la escuela, los pasos de transición entre educación y trabajo y aquellas vinculadas al mundo del trabajo: las empresas, los oficios y profesiones, la formalidad de relaciones de empleos, etc. (Dombois, 1998). Como indicábamos en el inicio de este trabajo, nos alejamos de las posturas que colocan toda la responsabilidad sobre la biografía educativa y social del individuo. Estas mismas posturas entienden a los recorridos educativos como “exitosos” o “fracasados”, términos utilizados tanto en discusiones académicas como políticas que signan a los estudiantes con marcas “negativas”, sin dar cuenta de las responsabilidades de otros mecanismos agentes e instituciones y las condiciones económicas, sociales y culturales en las que estos jóvenes se desarrollan.

Por tanto, se debe ubicar a los sujetos dentro de los contextos socioculturales que funcionan como marco o bien como condicionantes (pero no como determinantes) para el despliegue de sus experiencias como así también de su subjetividad. Siguiendo a Kaplan (2008b), el análisis de trayectorias requiere poner en diálogo los límites objetivos y las esperanzas subjetivas: los límites objetivos configuran un sentido de los límites subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que se puede o no se puede proyectar para la propia carrera social y escolar.

A partir de ello, sostenemos que tradicionalmente se consideró a los recorridos escolares de todos los estudiantes de forma homogénea y lineal según los tiempos y gradualidades escolares, como si se tratara de una experiencia común para todos. Sumamos a esto que, en la actualidad y a partir de los cambios que se sucedieron en los últimos años y se han señalado en el apartado anterior, es necesario evidenciar que *la experiencia escolar de los estudiantes es diversa*

y heterogénea y adquiere rasgos propios y singulares según los diferentes grupos de alumnos.

(...) Son los actores mismos quienes, en función de sus recursos escolares y sociales, construyen su experiencia escolar, se construyen como sujetos de sus estudios. Algunos alcanzan este objetivo, otros no. Algunos lo consiguen en la escuela, otros lo llevan a cabo a pesar de ella. En todos los casos, la socialización no se reduce al aprendizaje de roles. La socialización y la subjetivación se separan así como la interiorización de los modelos y el distanciamiento de los mismos. (Dubet y Martuccelli, 2000: 211)

En un trabajo anterior hemos insistido en que más que hablar de *la experiencia educativa* de los estudiantes, en realidad estamos en presencia de *distintas experiencias educativas* no lineales ni homogéneas sino caracterizadas por la heterogeneidad. Podríamos afirmarnos, entonces, sobre la noción de *experiencias y trayectorias educativas en plural* (Bracchi y Gabbai, 2009).

¿Por qué optamos por llamar a los recorridos que realizan los estudiantes trayectorias “educativas” y no “escolares”? Podría parecer que es una distinción semántica pero en realidad, a la hora de hablar de *la heterogeneidad de experiencias o de experiencias en plural* que construyen los estudiantes según sus contextos, esta diferencia de términos cobra mayor sentido. “Trayectorias escolares” supone pensar –y sobre todo reconocer– los diferentes caminos, recorridos y formas de atravesar cualquier institución dentro de la educación formal. Con esta conceptualización solo se estaría pensando en “los que están dentro”, es decir, los jóvenes estudiantes que atraviesan únicamente sus procesos formativos dentro del sistema educativo, no dejando ver para el análisis otras experiencias que también son formativas y conforman su trayectoria social general. La perspectiva de las “trayectorias educativas”, en cambio, permite considerar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van constituyendo las biografías y los recorridos de los estudiantes (el primer trabajo, variadas experiencias laborales, actividades y participación política,

permanencia en instituciones educativas no formales, entre otras). Estas trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones. Para analizar e intentar comprender tales recorridos es necesario centrar la mirada en ese mosaico complejo en el que el sujeto se va configurando a medida que avanza en el recorrido escolar. Estudiarlo implica referirse a los avances, a las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros, los cambios de escuelas realizados, entre varias situaciones posibles (Bracchi y Gabbai, 2009).

No quisiéramos pasar por alto que algunos interrogantes que se presentan al momento de estudiar las trayectorias están vinculados con el concepto de juventudes. ¿Qué supone ser joven? ¿Qué supone ser joven e ir a la escuela? ¿Se es joven solo a partir de un corte o definición etaria? ¿Hay un solo modo de experimentar y vivenciar esta etapa de la vida?

Siguiendo lo expuesto en apartados anteriores, podemos inferir que las trayectorias sociales y educativas no son lineales y homogéneas, por el contrario, hay una gran heterogeneidad en ellas, dado que las formas de constitución de las propias biografías sociales de los jóvenes son diversas. La propia definición—qué supone ser joven— respondería siempre a una forma única de lo que es o debería ser la juventud. Ya desde hace varios años la literatura académica argentina y latinoamericana viene insistiendo sobre la necesidad de desnaturalizar esta categoría y conceptualizarla en términos socioculturales (Gabbai, 2012). De hecho, varios de los análisis desarrollados (Braslavsky, 1986; Margulis y Urresti, 1996; Reguillo, 2000; Miranda, 2007; Pérez Islas, 2000; Chávez, 2005; Kaplan, 2009; Tenti Fanfani, 2008; entre otros) interpelean a aquellos posicionamientos ideológicos que promueven una visión única y unificadora de los jóvenes—y por ende de los estudiantes— sosteniendo la necesidad de pensar a las juventudes en plural.

(...) Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura

social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos diferenciados y desiguales. (Reguillo, 2000: 9)

A partir de ello, rescatamos el concepto de “condición juvenil” (Reguillo, 2011) ya que nos resguarda de la tendencia a nombrar a los jóvenes como si fueran una esencia, un grupo homogéneo. Problematicar la heterogeneidad y asumirla implica sostener que hay un contexto social que atraviesa las biografías juveniles; es afirmar la necesidad de analizar aquellas situaciones de despliegue de la subjetividad.

(...) La condición juvenil es el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes. (...) La condición juvenil refiere a posiciones. (...) No es lo mismo ser un joven de clase social vulnerada o formando parte de un colectivo punk, que floggers (...). No es lo mismo el joven en la escuela que el joven en la calle (...). (Reguillo, 2011: 61)

Resulta interesante vincular la categoría de “condición juvenil” con la de “condición estudiantil” desarrollada por Bourdieu (1964), quien sostiene que esta última no es homogénea sino que hay una diferencia esencial de condición social entre los estudiantes:

(...) en la configuración de la condición estudiantil (índole, naturaleza o calidad de una cosa, base fundamental, posición social) intervienen diversos factores como las trayectorias educativas anteriores, el clima educativo familiar, el capital lingüístico, es decir, las condiciones materiales y simbólicas. (...) No existe una única condición estudiantil, es decir que no hay una práctica (...) homogénea, sino que la supuesta identidad estudiantil está seriamente fragmentada por las condiciones materiales y disposiciones culturales de los estudiantes (...). (En Bracchi, 2006: 67)

La escuela secundaria: la oportunidad para que otras trayectorias educativas sean posibles

Las discusiones y categorías conceptuales antes expuestas nos llevan a la necesidad de reflexionar sobre la posibilidad de generar e implementar políticas educativas para dar respuestas a las diversas situaciones sociales de las que son portadoras los jóvenes.

En apartados anteriores hemos mencionado que a partir del año 2003 se delinearon e implementaron diferentes políticas con el fin transformar el modelo económico desarrollado e impuesto en años anteriores. En este contexto se definió a la escuela como:

(...) la herramienta fundamental para la construcción de una Nación a partir de su capacidad de distribuir valores y conocimientos que cimientan la unidad nacional sobre la base de la identidad cultural de los argentinos; y a la educación como factor de inclusión y cohesión social sobre la base de la capacidad de favorecer la igualdad de oportunidades y posibilidades de acceso a saberes socialmente necesarios, para todos, sin distinción. (Filmus y Kaplan, 2012: 19)

De esta manera, se plantea un cambio en la función que la educación venía desarrollando en los años anteriores cuando había sido concebida, fundamentalmente, como un instrumento de contención social y de formación de mano de obra para un mercado laboral cada vez más excluyente, segmentado y precario.

El año 2006 ha marcado un antes y un después en lo referente a las regulaciones educativas en el país. La sanción de la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206)⁷ instala un nuevo proyecto político, cultural e ideológico para la educación en general y la educación secundaria en particular. Dicha Ley parte de la premisa de que todos los adolescentes, jóvenes y adultos tienen derecho a estudiar. La decisión política de esta-

⁷ Cabe señalar que, un año más tarde, se sanciona en la provincia de Buenos Aires la Ley Provincial de Educación (Ley N° 13.688).

blecer la obligatoriedad de la escuela secundaria tiene significados para los diferentes actores sociales: para el Estado ya que debe garantizar las condiciones materiales y simbólicas para que todos los jóvenes ingresen, se queden, aprendan y terminen la escuela secundaria; para las familias la responsabilidad de que sus hijos terminen este nivel del sistema educativo. Es importante señalar que algunas familias, principalmente para aquellas de sectores más vulnerables que durante muchos años vieron denegado el acceso de sus hijos a este nivel de enseñanza, se encuentran ante la posibilidad de que sus hijos vayan a la escuela y representen la primera generación familiar que alcance el título secundario. En el caso de los docentes la obligatoriedad los pone ante la necesidad de desplegar otras propuestas de enseñanza que atiendan las necesidades de un grupo de estudiantes que ya no es ni homogéneo ni predecible, sino diverso, heterogéneo y contingente. Es allí donde se pone en juego qué enseñar y cómo hacerlo. Desplegando nuevos repertorios de propuestas, entendiendo que la mejor política de inclusión es una enseñanza inclusiva (Bracchi, 2012) que atienda las complejidades y diversidades del grupo de estudiantes con quienes se trabaja. De esta manera, siguiendo a Tedesco (2010) "la obligatoriedad compromete a todos y debe impactar en múltiples dimensiones" (p. 5).

Entonces, ¿puede la política educativa definir lineamientos y acciones concretas para la inclusión de todos los jóvenes en la escuela secundaria? O mejor aun: ¿cómo se puede desde la política educativa acompañar tal heterogeneidad de trayectorias educativas de los estudiantes?

(...) Pensar en una escuela secundaria para todos es definir que no hay una única manera de ir a la escuela y que la escuela necesariamente, tiene que revisar su modelo organizativo y su diseño curricular, redefinir el tiempo y el espacio escolar, construir su identidad para poder cumplir con el mandato de la obligatoriedad y la universalización. (Bracchi, 2010: 2)

Si bien en el campo académico muchas investigaciones se han referido a la necesidad de una transformación, algunas de

ellas se anclan en una añoranza del pasado, un pasado donde la escuela secundaria atendía solo a una parte de la población. Otras, en cambio, sostienen la necesidad de explorar e implementar nuevos modelos institucionales a fin de garantizar el pleno derecho a la educación en el marco de la obligatoriedad de la escuela secundaria (Tiramonti, 2007; Terigi, 2009, etc.).

Acordando con estas últimas perspectivas de análisis, destacando que el desarrollo de estos formatos requiere de un seguimiento y evaluación permanente para saber si dan los resultados esperados y promueven mayores niveles de acceso, permanencia, aprendizaje y egreso de los estudiantes secundarios, insistimos en la necesidad de que los cambios propuestos tengan en cuenta la revisión del modelo institucional tradicional⁸. La secundaria obligatoria posibilita el acceso a la escuela de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores sociales de la población que históricamente estuvieron excluidos y que además naturalizaron que este espacio no era para ellos. Instalar la obligatoriedad del nivel es también pensar en torno de los límites de la forma escolar tradicional, dado que en la mayoría de los casos se parte de ella. Las propuestas que intervienen directamente sobre el uso del tiempo y del espacio escolar nos dicen “algo” sobre las posibilidades e imposibilidades de la educación secundaria, nos revelan sus dificultades y, a su vez, permiten generar condiciones para que otras trayectorias sociales y educativas sean posibles.

Las políticas nacionales y provinciales para este nivel de enseñanza proponen una nueva concepción pedagógica de los

8 Cabe destacar que en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires se implementan propuestas pedagógicas y organizativas específicas entre las cuales podemos mencionar: CESAJ, aulas con formato pluriño; aulas temáticas; clases de apoyo a las mesas de exámenes que se realizan a contraturno (en articulación con el Ministerio de Educación de la Nación); espacios específicos de apoyo para estudiantes desfasados en edad o para estudiantes que deben vincular el estudio con el trabajo. Además se han puesto en funcionamiento salas maternas en las escuelas secundarias para posibilitar que los estudiantes que han sido madres o padres tempranamente puedan continuar estudiando. Estas experiencias plantean otras formas de utilización del tiempo y del espacio escolar.

sujetos destinatarios ya que suponen el reconocimiento de la condición juvenil y de sus prácticas diversas. Partir de esto es pensar que los jóvenes utilizan diferentes estrategias para construir sus trayectorias sociales y escolares, traccionando contra aquellas miradas hegemónicas presentes, aun en el espacio escolar al que nos hemos referido, que asignan a las juventudes una marca negativa y que sostienen que los estudiantes de hoy “ya no son los estudiantes de antes” porque no se ajustan a un modelo de alumno único y esperable.

Tenti Fanfani (2008) entiende que “si bien hubo un tiempo en que el mundo de la vida cotidiana se mantenía afuera y alejada de la cultura escolar, hoy resulta insostenible separar ambos universos culturales” (p. 58); por eso el autor sostiene que todo cambio propuesto para el Sistema Educativo debe contemplar el trabajo sobre las propias prácticas de los sujetos, sus intereses y particularidades como un grupo fundamentalmente heterogéneo en sus historias, sus contextos y convicciones. Este debe ser el centro de acción de la escuela por lo cual enseñar y aprender. Asimismo, los lineamientos generales para la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires son claros al respecto:

(...) La educación secundaria debe centrarse en los sujetos, en primer lugar, en los jóvenes, entendiéndolos como actores sociales con capacidad de acción, como sujetos totales o completos, alejándonos así de las miradas estigmatizantes y hegemónicas que leen a las juventudes en clave de incapacidades. (...) La nueva secundaria es el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluya en propuestas pedagógicas que les posibiliten fortalecer su identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresar, actuar y transformar la sociedad. (Marco General de los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires)

Para cerrar, insistimos en la necesidad de desarrollar políticas educativas que generen justicia social, esto no es otra cosa que crear igualdad de posibilidades educativas para todos los jóvenes. La recuperación de un Estado activo participando decisivamente en aquellos ámbitos sociales en los cuales el mercado no resuelve con igualdad de oportunidades para todos, se encuentra en la matriz de las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales que se vienen desarrollando en nuestro país en los últimos años (Filmus y Kaplan, 2012).

Para seguir pensando...

Mencionamos en este trabajo que el año 2006 marca un antes y un después en lo referente a las regulaciones educativas. Las leyes que se sancionan a nivel nacional y provincial en el campo educativo sostienen la obligatoriedad del nivel secundario poniendo en tensión la función histórica de la escuela secundaria vinculada a la selección escolar, que perduró más allá del tiempo y de las reformas, donde, además, las trayectorias aparecían anticipadas y justificadas por los discursos sociales hegemónicos.

Si bien a lo largo de la historia los jóvenes fueron visibilizados de diversas formas, la doxa expandida fundamentalmente por algunos medios de comunicación los caracteriza como violentos y peligrosos. Estos discursos encuentran en el factor individual la supuesta explicación para describir los comportamientos de los jóvenes sin tener en cuenta el contexto donde se desarrollan dichos actos ni los aspectos relacionales y vinculares que se establecen con los demás. La construcción hegemónica que se hace de la juventud, a través de diferentes discursos (mediático, político, social, escolar, académico) no solo habla de ellos sino que también pretende hablar por ellos: "están desganados", "están aburridos", "no les interesa la escuela", "no les interesa estudiar". Como estos discursos son tan comunes, son naturalizados y llegan muy pocas veces a cuestionarse dentro de la propia institución.

Estas creencias penetran en la escuela y muchas veces en la construcción escolar de los jóvenes donde el factor individual

se vuelve la causa y/o la primera y la última explicación en relación a los itinerarios escolares. De ese modo, al no tomar en cuenta los contextos sociales sobre los cuales se están configurando las trayectorias educativas, se invisibiliza la compleja red de relaciones de base social que condicionan el paso por la escuela, generando así explicaciones esencialistas, donde lo personal tiene supremacía.

En trabajos anteriores (Bracchi y Gabbai, 2009; Gabbai, 2012) hemos expuesto la valoración que realizan los estudiantes sobre la escuela; quizás estas valoraciones puedan constituir un primer paso para reflexionar sobre el significado que para ellos tiene esta institución y nos habiliten a pensar que las escuelas pueden y siguen siendo forjadoras de sentidos para los estudiantes, justo en un momento donde pareciera difundirse una mirada completamente diferente a esta. Los jóvenes entienden la escuela como un lugar donde es posible construir sentidos, imaginar un futuro posible. Es en la escuela donde ellos ven un espacio de posibilidad: de estudiar, de trabajar, de orientarse para la vida, etc. (Gabbai, 2012).

Para concluir quisiéramos destacar que lo expresado en este capítulo es una invitación a reflexionar sobre los jóvenes que habitan hoy el espacio escolar, las estrategias que despliegan para construir sus trayectorias sociales y educativas. En tanto las políticas educativas reconozcan efectivamente los desiguales modos que tienen los jóvenes de construir sus experiencias sociales y educativas e implementen acciones en esta dirección, estarán en mejores condiciones de lograr una verdadera inclusión, permanencia con aprendizaje y egreso de los estudiantes secundarios, más allá del origen social de pertenencia de los mismos.

La sanción de la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206) y la Ley Provincial de Educación (N° 13.688) dejan planteado el desafío. Restará tiempo para saber si el cambio actual propuesto impactará efectivamente en la dinámica escolar, en las prácticas docentes, en la concepción de los estudiantes o si se tratará de una nueva reforma que apenas logre rozar la cultura escolar excluyente legitimada históricamente por este nivel.

Bibliografía

- Agis, E.; Cañete, E. y Panigo, D. (2010). *El impacto de la asignación universal por hijo en Argentina*. Buenos Aires. CEIL PIETTE/ CONICET.
- Ayos, E. y Pla, J. (2008). *Políticas de prevención del delito: nuevo escenario social, teoría social y condiciones de posibilidad*. Ponencia presentada en las Jornadas Pre-ALAS: "Sociología y Ciencias Sociales: conflictos y desafíos transdisciplinarios en América Latina y el Caribe" - Foro II: Conflicto social: exclusión, desigualdad, violencia y movimientos sociales.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bracchi, C. (2006). *Los "recién llegados" y el intento para convertirse en "herederos". Un estudio socioeducativo de estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría. FLACSO.
- (2010). *La Educación secundaria y el desafío de la obligatoriedad*. Ponencia presentada en las IV Jornada sobre el programa Asignación Universal por Hijo. AAPs, REDAIC, AMIA y UNICEF.
- (2012). *Trayectorias Educativas, tensiones, debates y desafíos*. Documento de Trabajo, Dirección Provincial de Educación Secundaria, DGCyE.
- Bracchi, C. y Gabbai, M.I. (2009). *Estudiantes Secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de las violencias*. En C.V. Kaplan (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- Bracchi, C. y PauloZZo, M. (coord.) (2008). Marco general para la educación secundaria. En *Diseños curriculares para la Educación Secundaria*. DGCyE.
- Braslavsky, C. (1986). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Castel, R. (1997). Vulnerabilidad social, exclusión: la degradación de la condición salarial. En J. Carpio e I. Novacovsky (eds.). *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*. Buenos Aires. FCE.
- (1999). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*. Buenos Aires. Paidós.
- (2004). *La inseguridad social: ¿qué es estar protegidos?* Buenos Aires. Manantial.
- Chávez, M. (2005). La juventud negada y negativizada. Representaciones y formas discursivas vigentes en la Argentina Contemporánea. *Revista Última Década* (23), CIDPA Valparaíso, 9-32.
- De Ibarrola, M. y Gallart, M. A. (coords.) (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP, UNESCO-OREALC. Lecturas de Educación y Trabajo nro. 2.
- Dombois, R. (1998). *Trayectorias Laborales en la perspectiva comparativa de obreros de la industria colombiana y la industria alemana, Cuadernos del CIDS, Serie I Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires. Losada.
- Elias, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México. FCE.
- Filmus, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*. Buenos Aires. Santillana.
- Filmus, D. y Kaplan, C.V. (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y Desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires. En Aguilar Gabbai, M. I. (2012). *Desigualdad, Jóvenes y Escuela Secundaria: relaciones entre trayectorias sociales y escolares*. Tesis de Maestría. FLACSO.
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires. Manantial.
- Jacinto, C. (2009). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. En la Serie de Documento Debates. Buenos Aires, SITEAL. Disponible en: <http://redes-cepalcala.org/inspector/documentos%20Y%20libros/educacion-especial/inclusion%20con%20calidad%20en%20secundaria.pdf>
- Kaplan, C. V. (2005). Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy? En M. Krichesky (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires. Fundación SES y Ediciones Noveduc.
- (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- (2008a). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias. En C.V. Kaplan (coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- (2008b). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires. Colihue.
- (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. En M. Margulis (ed). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires. Biblos.
- Miranda, A. (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad, empleo*. Buenos Aires. Fundación Octubre de Encargados de Edificios.
- Montes, N. (2009). Trayectorias educativas y laborales: Un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio. En G. Tiramonti, y N. Montes, *La Escuela Media en Debate* (pp. 113-127). Buenos Aires. Manantial.
- Montes, N. y Sendon, M. A. (2006). *Trayectorias Educativas de estudiantes de nivel medio en la Argentina a comienzos del siglo XXI. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 29. México DF. COMIE.
- Muller, D., Ringer F. y Simon, B. (comps.) (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cam-*

bio estructural y reproducción social 1870-1920. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Pérez Islas, J. A. (2000). Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud. En Martín Barbero, J. et al. *Umbrales: cambios culturales, desafíos nacionales y juventud* (pp. 195-232). Medellín. Corporación Región.

Reguillo Cruz, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. En *Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación*. Biblioteca Digital Juventud.

— (2011). La Condición Juvenil en América Latina contemporánea: biografías incertidumbre y Lugares. En *Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Sennett, R. (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama.

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires. Taurus.

Tedesco, J. (2010). *Desafío para la educación de los adolescentes*. Buenos Aires. UNICEF.

Tenti Fanfani, E. (2000). (comp.) *Una escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires. UNICEF/Losada.

— (2008). La enseñanza Media hoy: masificación escolar con exclusión social. En G. Tiramonti y N. Montes, *La Escuela Media en debate*. Buenos Aires. Manantial.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

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

— (2007). Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. *Archivos de Ciencias de la Educación* (1), 81-107.

Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires. UNICEF.

El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana

Carina V. Kaplan¹

Dedicado especialmente a los afectos de mi colega y amigo Rodolfo Rozengardt, por Cromañón y, en su nombre, a quienes luchan por justicia, memoria y verdad.

Morir de amor

Julietta: (...) ¿Qué es esto? ¡Es una copa aún apretada en la mano ya fría de mi amor!
¡Ah!, fue veneno el que causó su muerte ¿Por qué te lo bebiste todo, ingrato, sin dejar una gota para mí? ¡Voy a besarte para que tus labios si han guardado una gota de veneno me maten con el beso que te doy!

*Romeo y Julieta*², Shakespeare, 1597

Parece ser que, desde que el mundo es mundo (social) los jóvenes están dispuestos a morir, en particular, a dar la vida por el amor de la mujer o del hombre amado. El enamoramiento y la profundización de ese sentimiento en el tiempo, sea en un instante o a lo largo de toda una vida, constituye una de las fuentes vitales de la existencia individual y colectiva que bien sabe retratar la trama literaria. El amor es en una relación social; fantaseada o real, poco importa ello a la percepción. Percibir es construir al otro y fabricarnos a nosotros mismos.

¹ Directora del Programa de Investigación sobre *Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos*.

² Traducción de Pablo Neruda, disponible en: http://sitios.educando.edu.do/biblioteca/components/com_booklibrary/ebooks/Romeo_y_Julieta.pdf. Consultado el 2 de julio de 2012.

