

[2]

Nuevas discusiones sobre una antigua preocupación del sistema escolar: la formación ciudadana

Introducción

tal como señalamos en la introducción, en la actualidad convergen sobre la escuela secundaria un conjunto de demandas sociales tanto como un amplio repertorio de políticas desplegadas por el Estado que busca, de diversas maneras, no siempre coordinadas, incidir en lo que sucede en el espacio escolar en relación con la "construcción de la ciudadanía".

Si bien la preocupación por la manera en la cual la escuela "enseña" la ciudadanía en el espacio escolar dista de ser novedosa, la formación del ser ciudadano/a adquirió nuevos sentidos en los últimos años, debido a varias cuestiones concatenadas. En primer término, como mostramos en el primer capítulo, la creciente masificación del nivel provocó una democratización del espacio, al menos en lo referido a las posibilidades de acceder al mismo por parte de sectores que históricamente transitaban otras instituciones, particularmente a partir de su temprana inserción en el mercado de trabajo. No queremos decir, ni mucho menos, que los nudos emblemáticos del formato escolar se ha-

yan puesto en tensión,²¹ pero sí es preciso dar cuenta de un proceso de incorporación masiva al sistema de la población joven en edad escolar que tiene carácter inédito.²²

En segundo lugar, encontramos otro fenómeno de carácter inédito, como es la consolidación de un entramado legislativo que enuncia los derechos de los y las jóvenes, muchos de ellos referidos a la educación o planteando su concreción en el espacio escolar. Es posible caracterizar la nueva normativa a partir de los aspectos que pretende legislar y que influye en, al menos tres temáticas: la combinación de mecanismos que entienden la educación como un derecho y una obligación —en algunos casos una contraprestación como el caso de la Asignación Universal por Hijo/a—, la expansión de los derechos sexuales y reproductivos —a partir de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral—, y el impulso a la participación política estudiantil y a la construcción de la “convivencia escolar”, en reemplazo de las anteriores nociones sobre disciplina escolar. En ese entramado legislativo institucional se pueden leer las respuestas o iniciativas del Estado en función de determinadas demandas sociales y/o decisiones sobre el direccio-

namiento de las políticas (Fuentes y Núñez, 2012). La creación del Observatorio Nacional de Violencia Escolar, el Programa de Mediación y Convivencia Escolar, la implementación en algunas jurisdicciones de iniciativas tales como el “Programa Jóvenes y Memoria” —en la provincia de Buenos Aires— y/o la creación, en la misma jurisdicción —y en otras como Chubut y Entre Ríos— de un nuevo diseño curricular que buscaba no sólo la ampliación de la carga horaria mínima de la escuela media, sino también un nuevo enfoque que incorporó notorios cambios en relación a la “formación ciudadana”, añadiéndose una materia de características novedosas —“Construcción de Ciudadanía”—,²³ sumado al incentivo en los últimos años a la creación y/o consolidación de los centros de estudiantes, nos permiten hablar de un nuevo conjunto de iniciativas que pretenden incidir en la “formación ciudadana” de las nuevas generaciones.

En este capítulo nos interesa presentar algunas reflexiones que permitan problematizar en torno a los cambios en relación a las cuestiones disciplinarias, para preguntarnos por su impacto en la forma en que se enseña —y se ejerce— la ciudadanía en la escuela. El recorrido que proponemos presenta cuatro discusiones que se encuentran íntimamente conectadas: nos referimos a la noción de “convivencia” y las cuestiones que regulan los diferentes “modelos de reglamentos de convivencia” —que abordamos en el primero y el segundo apartado—; en segunda instancia abordamos el concepto de respeto, para preguntarnos tanto por el sentido que le dan los y las estudiantes como para indagar en qué características deben tener los docentes para

21. Ver al respecto las investigaciones sobre los formatos escolares, en Tiramonti y otros (2011), Terigi (2008).

22. Si bien aún no contamos con investigaciones que permitan sostenerlo empíricamente, es plausible afirmar que la masificación del nivel trastoca las expectativas familiares —y de los y las jóvenes en particular—, sobre la institución escolar, en especial los imaginarios contruidos acerca de quiénes tienen derecho a acceder y a permanecer en la escuela. Sí existen investigaciones que señalan, de diversos modos, lo que la escolaridad representa para los jóvenes, desde distintas posiciones sociales. En diversos trabajos (Auyero, 1992; Saintout, 2006, etc.) se señala una concepción doble sobre la escuela: por un lado, se la concibe como un espacio culturalmente ajeno; por el otro, representa, para los jóvenes de sectores populares, un espacio de integración o de adquisición de los bienes culturales legítimos, o que puede dar otros recursos para desenvolverse en la vida.

23. Materia que en sus inicios no tenía nota y que consiste en nueve ámbitos que posibilitan abordar el tema desde distintas perspectivas a definir entre el/la docente y alumnos/as (esos ámbitos son: Ambiente, Arte, Comunicación y Tecnologías de la Información, Estado y Política, Identidades y Relaciones Interculturales, Recreación y deporte, Salud, Alimentación y Drogas, Sexualidad y Género y Trabajo). En cuarto año se dicta la materia “Salud y Adolescencia”, en el siguiente “Política y Ciudadanía” y en el último año “Trabajo y Ciudadanía”.

que "los respeten" y, finalmente, exploramos en las percepciones de injusticia de los y las alumnos/as. Si bien cada una de estas cuestiones merecería una reflexión particular, creemos que es preciso analizarlas en conjunto: los acuerdos trasuntan una manera de entender la disciplina y la convivencia que facilita determinado tipo de vínculos, de formas de reconocimiento y ciertos atributos para obtener el respeto. A su vez, de acuerdo a cómo estén organizadas las interacciones en el espacio escolar, serán unas características u otras las que los docentes deben tener para ser respetados, mientras que el modo en el cual se aplican las normativas incide notablemente en la construcción de una idea de la justicia en la escuela que favorece experiencias gratificantes o, por el contrario, la impresión de ser objeto de tratos discrecionales.

1. La convivencia como mandato: cambios y continuidades en la disciplina escolar

Uno de los aspectos donde encontramos mayores cambios en las experiencias educativas de las nuevas generaciones refiere a la regulación de las interacciones escolares. Sin lugar a dudas, el impulso de nuevas políticas educativas orientadas a modificar el modo en el que se concebía la "disciplina" en la escuela secundaria representa un escenario novedoso donde se entretienen relaciones basadas en formas de vinculación entre jóvenes y adultos muy diferentes a las que se propiciaban unos años atrás. Por supuesto que estos cambios no impactan de modo similar en todas las instituciones, por lo que podemos señalar que las transformaciones normativas propuestas se caracterizan más bien por su ambigüedad. Aun así, es posible sostener que desde fines del siglo XX se produce un giro en la preocupación de las políticas educativas en relación a las cuestiones disciplinarias,

a partir de la incorporación de iniciativas que promovieron el enfoque desde la "convivencia" para resolver los conflictos en el ámbito escolar. Muchas de estas propuestas retoman cuestiones ya planteadas en algunas jurisdicciones en relación a la convivencia democrática y la resolución de conflictos a través de "consejos de convivencia" durante los años ochenta.

Como es sabido, estas transformaciones normativas se fundamentaron, de manera esquemática, en dos aspectos. Por una parte, en la esperanza de resolver problemas de conflicto y convivencia actuando desde la construcción de acuerdos colectivos que permitieran mejorar los vínculos entre los actores educativos y construir un marco común de justicia. Por otra parte, en la promoción de la construcción de ciudadanía juvenil por vía de la participación. Ambas cuestiones buscaron discutir, en un nuevo contexto cultural, algunos de los núcleos problemáticos que históricamente organizaron la disciplina en la enseñanza media, basada en la aplicación de "normas de conducta" con miras a la manutención del escolar y la regulación de los estudiantes en dicho espacio.

Observemos detenidamente el nuevo escenario. En primer lugar, cabe destacar la sanción de una nueva Ley Nacional de Educación (N°26.206/2006) que busca garantizar la obligatoriedad del nivel secundario, las posteriores adecuaciones de las leyes provinciales así como las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente que refieren a los consejos de convivencia, los centros de estudiantes y la consolidación de una cultura democrática en las escuelas.²⁴ En segundo lugar, a la par de la conformación de un nuevo entramado legislativo, un número

²⁴ Nos referimos en particular a la Resolución 84/09 "a) - "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria", la Resolución 93/09 "Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria" y a las líneas de acción, logros y responsabilidades que contempla el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente.

considerable de organismos públicos provinciales impulsó la sanción de nuevas normativas para las escuelas, algunas incluso anteriores a la sanción de ley antes mencionada. 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 originado en 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 Programa “Ruedas de Convivencia” en Santa Fe o las modificaciones a los regímenes disciplinarios en la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia homónima, por nombrar algunos²⁵.

25. En el primer caso, en 2001 fue aprobado el Sistema Escolar de Convivencia (Ley 223 de 1999, reglamentada por el Decreto N°1400/001 de 2001) que deroga la antigua legislación nacional de 1943 (Decreto N°150.073). Por su parte, en la provincia de Buenos Aires entra en vigencia una nueva Resolución en el 2002 (Resolución N°1593/02) que revoca la norma anterior de 1958 (1709/58). La normativa propicia la formación de Acuerdos Institucionales de Convivencia con el propósito de “concretar una convivencia democrática en

La preocupación por generar una “buena convivencia” en el 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 junto con otros y a la manera en la que es transitada esta experiencia (Litichever y Núñez, 2005).

Ahora bien, tal como fue señalado por diversos autores, no existe una única manera de entender la *cuestión de la convivencia*. Isabelino Siede (2007) señala que el término refiere a la regulación de las relaciones entre sujetos diferentes sin que esto implique tener que pensar 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.²⁶ 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.

¿Cuál es el impacto de estas transformaciones normativas en el espacio escolar? ¿Qué características tienen los nuevos acuerdos de convivencia? ¿Cuáles son las cuestiones que regulan, so-

el nivel polimodal”, y la puesta en marcha de Consejos de Convivencia Escolar encargados de regir la convivencia en la escuela.

26. 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, 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.

¿De qué manera se interrelacionan normativas que buscan abordar la temática de manera innovadora con la continuidad de ciertas prácticas de los actores educativos que podrían dificultar su aplicación?

En uno de los primeros estudios que observaron en detalle las cuestiones que regulaban los acuerdos de convivencia Inés Dússel (2005) mostró que la mayoría de los reglamentos de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires que analizó consideraban a los jóvenes como incapaces y objeto de deberes y obligaciones, pero sujetos con pocos derechos. Estas nuevas normativas regulaban sólo a los alumnos, expresión del predominio en la ley escolar de la preocupación por su indisciplina. Asimismo, de acuerdo con la autora, la ausencia de regulación de los adultos dificultaba las posibilidades de construir un marco común de justicia.

Cuando nos acercamos a conocer las visiones de los actores educativos encontramos que, a pesar de estos cambios, una gran mayoría de docentes y alumnos al ser consultados sobre las normativas vigentes en sus escuelas destaca una desconexión entre las normas estipuladas en el reglamento y la realidad que enfrentan, situación que obliga a los distintos actores a improvisar estrategias. Las investigaciones que abordaron el estudio de estas cuestiones hallaron que las innovaciones tuvieron un impacto diferencial en las escuelas; los consejos de convivencia han funcionado de forma mucho menos regular, pero, por lo general, los reglamentos se han instalado como un documento legítimo que contiene aquellas normas consensuadas para regular la conducta de los actores educativos; aunque son pocos los casos en los que su elaboración había sido producto de la reflexión conjunta y compartida por los distintos actores (Litichever y Núñez, 2011).

En su tesis de maestría, Litichever (2010) demuestra que, a pesar de la constatación de la persistencia de estas formas

más tradicionales de organización escolar, muchos de los reglamentos de convivencia de las veinticuatro escuelas en las cuatro jurisdicciones que examinó, hacen referencia a distintas leyes y convenciones sobre las que se apoyan: la Constitución Nacional, tratados internacionales, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la *Convención sobre los Derechos de niños, niñas y adolescentes*, y leyes jurisdiccionales, inscribiendo su marco normativo en un marco legal más amplio que podría llegar a brindar a los estudiantes un conocimiento mayor de los derechos y obligaciones. Uno de los principales hallazgos a los que arriba es la existencia de cierta correlación entre los estilos institucionales de las escuelas y los reglamentos de convivencia elaborados por las mismas. Según Litichever, existe una consonancia entre el sector social de la población que la escuela suele atender y los estilos de los reglamentos, lo que produce que varíen notablemente en cada escuela. Asimismo, en trabajos recientes encuentro que existen criterios disímiles entre adultos y jóvenes tanto en lo concerniente a las sanciones como en cuanto a los modos de resolución de los conflictos en el espacio escolar. Mientras los estudiantes suelen tener en cuenta intencionalidades, causas y posibilidades para decidir la sanción que se ajusta de manera pertinente a cada circunstancia, por lo general los adultos contemplan la situación haciendo hincapié en las características particulares de los sujetos; por lo tanto, en el momento de decidir la sanción consideran quién efectúa la transgresión, sus antecedentes, la historia o situaciones particulares del estudiante implicado (situaciones familiares, personales, trayectoria escolar) o la jerarquía del damnificado (Litichever, 2012).

Antes de continuar quisiéramos señalar que, en muchas oportunidades, suele pensarse la convivencia como una manera de enfrentar la cuestión de la "violencia escolar". Cabe establecer una distinción sutil, pero que consideramos pertinente: la convivencia implica una cosmovisión acerca de la vida en común en la escuela que excede con creces la intención de pensarla de modo instrumental como forma de "atenuar" o "eliminar" la vio-

lencia escolar. Aun así, cabe señalar que algunas investigaciones 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).

Por su parte, otros 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; como es el caso de 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 (Kaplan, 2009).²⁷ Más allá de estas cuestiones, que no abordaremos en detalle, sí quisiéramos enfatizar en la necesidad de complejizar el estudio de las violencias, tanto como emergentes de situaciones vividas por los y las jóvenes como a partir de incorporar las preguntas por las formas de autoritarismo y la misma discrecionalidad por parte de algunos adultos.

27. Resultan muy sugerentes los abordajes que se preguntan por la justicia y la confianza como conceptos útiles para caracterizar a una escuela como “segura”, por los “miedos escolares” (García, 2009; Mutchinik, 2009).

2. Reglamentos en cuestión: la incidencia de las normativas en la cotidianeidad escolar

En este apartado nos detendremos en la exploración de las características que tienen algunos acuerdos o reglamentos de convivencia vigentes en instituciones ubicadas en distintas localidades. 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 (Dussel, 2005).

Como parte de una investigación que desarrollamos en el Área Educación de Flacso,²⁸ en convenio con instituciones universitarias y de gestión pública de cuatro jurisdicciones del país, recopilamos los documentos que podrían ser considerados acuerdos o reglamentos de convivencia de cada una de las instituciones consideradas. En algunos casos se trataba de normativas que contaban efectivamente con dicha denominación; en otros, de regímenes de asistencia y puntualidad; mientras que en un número menor de escuelas existían también acuerdos a nivel áulico. Como resultado de ese mapeo de la documentación presentamos una tipología de reglamentos de convivencia a partir del estudio de las pautas que regulan, los actores comprendidos por las mismas y el tipo de temáticas que son consideradas en el cuerpo del texto (Litichever et al., 2008).

En ese trabajo mostramos, a partir de la lectura de veinticuatro reglamentos de cuatro provincias del país, que varios docu-

28. Se trata del Proyecto PAV (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 entre 2006 y 2009 —junto a equipos locales— en Salta, Neuquén, provincia de Buenos Aires y ciudad de Buenos Aires bajo la coordinación del Área de Educación de la primera institución señalada.

mentos incorporan formas novedosas de definir la transgresión y también introducen otras temáticas, como la no discriminación, la enseñanza de los derechos humanos, el reconocimiento de la diversidad sexual o el respeto entre los alumnos, de éstos a los docentes y de todos los actores educativos a los símbolos patrios.

Para una mejor comprensión, los caracterizamos en tres tipos de documento. Por un lado hallamos *reglamentos tradicionales*—donde las normas propuestas hacen referencia, básicamente, a la apariencia, la puntualidad y la higiene—. Por lo general, se trata de instituciones que, a pesar de elaborar un nuevo tipo de escrito, en el momento de especificar las pautas continúa haciendo referencia a aquellas cuestiones que históricamente reguló el sistema educativo.

Como es sabido, el control del tiempo y la consecuente sanción a la impuntualidad fueron emplazados como formas de homogeneizar las prácticas escolares, en momentos donde fue característica la asociación entre homogeneización, igualdad y democratización. La misma asociación explicó el uso de uniformes escolares desde las primeras décadas del siglo XX. Existía un consenso relativo a la regulación de los cuerpos en la escuela que señalaba la importancia de vestuarios y apariencias homogéneas como una forma de construir la nación, de consolidar un particular igualitarismo y de extender pautas de higiene. Al respecto, los guardapolvos o delantales blancos constituyeron un código dominante de vestimenta en las escuelas que intentó simbolizar la pureza y la igualdad y, asimismo, detectar fácilmente la transgresión (Dussel, 2003).

A lo largo de las investigaciones nos topamos con diversas situaciones. Probablemente, los casos que mayor vigencia tienen son aquellos en los que se busca regular las formas de vestir de los estudiantes. Las cuestiones sobre las que se insiste más a alumnos y alumnas suele reproducir la construcción de "las formas apropiadas e inapropiadas de ser varón y de ser mujer".

Mientras en el caso de los varones se trata de evitar que asistan con gorras o viseras y las remeras de equipos de fútbol, el control sobre las mujeres se vuelve más enfático en relación con la sexualidad por temor a la *promiscuidad* y a la supuesta *provocación*. En los reglamentos se señala que deben usar de manera obligatoria guardapolvo, evitar el maquillaje y el uso de aros y collares.

El control sobre la apariencia suele justificarse—, en palabras de los adultos, pero también de muchos jóvenes— en la necesidad de que los alumnos incorporen pautas que les serán requeridas en el mercado de trabajo. En las escuelas de la modalidad técnica encontramos algunas particularidades, ya que alumnos y docentes destacan las diferencias en cuanto a las normas utilizadas en el espacio áulico y el taller, vinculándolas a los códigos propios a las escuelas técnicas donde, en este último espacio, los alumnos pueden incidir en la organización espacial, en tanto construyen un vínculo de mayor horizontalidad y confianza con los docentes, en su mayoría varones. En estas situaciones es posible hallar una pluralidad de esferas de justicias, en línea con lo señalado por Walzer (2004). La cuestión es que los criterios aplicados en un espacio u otro difieren de acuerdo con quién sea el sujeto enunciatador. En el espacio "taller", la autoridad masculina no precisa de una enunciación normativa y a la vez los docentes son más "respetados" por los alumnos, mientras que en el espacio "áulico" la falta de respeto al docente, generalmente mujer, es más legitimada, lo que devela diferencias de género en la construcción de la autoridad escolar.

En escuelas de otras jurisdicciones también encontramos que los alumnos señalan su acuerdo con la exigencia de esta norma fundamentada en la posibilidad de evitar la discriminación, al homogeneizar a los estudiantes. En una escuela bachiller del interior de la provincia de Neuquén, el reglamento expresa que respecto de la vestimenta, será "*sobria y aseada*", sugiriendo el uso de guardapolvos para las mujeres y el pelo recogido para varones y mujeres. Los alumnos no pueden asistir con musculosa,

short o calzado *"no adecuado"*; asimismo, el uso de gorros queda restringido al ámbito del patio. El reglamento considera como *"faltas de conducta más frecuentes"* el *"desalineo personal en forma reiterada y no corregida; falta de aseo-reiterada; uso de barba en varones y maquillaje en mujeres (...)"*.

En el ejemplo del reglamento de un bachillerato del interior de la provincia de Salta hallamos que, por un lado, se estipula la vestimenta —denominado uniforme— para los actos cívicos y escolares y, por otro, las prohibiciones para todos los días (pantalones cortos, musculosa o cualquier prenda no especificada). En este caso, la regulación se extiende al cuerpo de los jóvenes. El reglamento prohíbe expresamente el uso de aros, anillos, portación de insignias, dibujos o fotografías y medallas. Al igual que lo encontramos en el caso del guardapolvo en la escuela de Neuquén, la justificación de estas medidas se basa en que su portación podría tener un significado discriminatorio. Vemos cómo en dos extremos de la geografía del país perduran las regulaciones más clásicas del sistema educativo, las que —podemos sugerir a manera de hipótesis— buscan legitimarse incorporando un lenguaje de respeto a la diversidad y fundamentando su cumplimiento en su potencialidad para evitar la discriminación.

Asimismo, tal como era de esperar, es en los acuerdos de convivencia vigentes en las escuelas de gestión privada donde más se insiste con la regulación del uniforme correspondiente, ya que se constituye en una marca de pertenencia a una comunidad distinta, especial, que busca preservar la formación educativa en un marco de socialización entre iguales. En estos casos, los reglamentos interpelan a los alumnos desde la pretensión de generar una identificación entre ellos y la institución, apelando al uso de determinado color de ropa. Son este tipo de instituciones las que plantean en sus acuerdos con mayor precisión lo que los alumnos deben ser y lo que la institución pretende que sean. Por lo general establecen un código detallado sobre las

vestimentas permitidas, estableciendo diferencias entre varones y mujeres y, en algunos casos, también sobre la ropa sugerida para cada estación del año. En otros tantos también se incorporan precisiones acerca de la vestimenta que debe lucirse en las actividades deportivas o de educación física. Tal como sostienen Litichever y Núñez (2008), la exigencia del uniforme implica no sólo la búsqueda de homogeneidad del alumnado, sino el reforzamiento del carácter particular de la comunidad conformada, convirtiéndose en una marca de diferenciación respecto de otras instituciones y de otros/as jóvenes. Es una pieza más de un andamiaje institucional construido para establecer la distinción entre estas escuelas y sus alumnos respecto/as de otras y, por lo tanto, de riguroso cumplimiento.

La mayoría de los reglamentos relevados reproduce a lo largo del documento un conjunto de pautas que regulan las acciones de los y las jóvenes, al especificar un conjunto de cuestiones que deben evitar realizar para evitar ser sancionados. Por ejemplo, encontramos el reglamento de un bachillerato de gestión pública de la zona oeste del Gran Buenos Aires que regula el horario de entrada al establecimiento y plantea situaciones especiales por trabajo, embarazo y maternidad (aunque nada dice sobre la paternidad), la circulación por la escuela en horarios de clase y recreos, la vestimenta e incorpora en el contenido del reglamento la sanción de las *"agresiones físicas o verbales así como de cualquier tipo de discriminación hacia el personal de la escuela y/o compañeros, ya sea dentro o fuera del establecimiento"* (Punto 5) y el cuidado del material de la institución, ya que considera que *"incurre en falta grave quien destruye o deteriora el mobiliario o material escolar"* (Punto 7). Un punto llamativo es el que hace referencia a que *"la circulación de panfletos partidarios está terminantemente prohibida dentro de la escuela"* (Punto 4). Esta medida parecería ser manifiestamente contraria a la intención de propiciar la conformación de centros de estudiantes en las instituciones y sitúa la "política" como cuestión que atañe a los adultos (cabría preguntarse cómo se consideraría la circula-

ción en la escuela de listas, folletos o afiches de los sindicatos docentes, actividad absolutamente legitimada por el derecho a agremiación de los docentes y habitual en las instituciones).

Por último, también existen casos en los que ninguno de los actores educativos tenía demasiado en claro qué cuestiones regulaba el reglamento. Por ejemplo, en una escuela técnica ubicada en la localidad de Campana, si bien los docentes y directivos hacían referencia a la existencia de un acuerdo que se distribuía al iniciar las clases nadie contaba con una copia del mismo. De todas formas, durante el tiempo que pasamos en la escuela realizando el trabajo de campo, un integrante del equipo de investigación obtuvo una copia del "Reglamento" —gracias a un alumno que facilitó su cuaderno—. De ese modo descubrimos que aquello que se denominaba "Reglamento" era en realidad el régimen de asistencia y puntualidad de los alumnos.

En muchas escuelas hallamos que los estudiantes no podían precisar cuáles eran las normas más exigidas. Al ser consultados sobre la existencia de un acuerdo de convivencia señalaban la vigencia de un conjunto de medidas que debían cumplir y cuya información estaba pegada en el cuaderno de comunicaciones, donde se especificaban las cuestiones relativas a la vestimenta y el horario —que, como vimos, remitían al régimen de asistencia—. Asimismo, apelando a su experiencia cotidiana, mencionaban situaciones en las cuales alguna autoridad docente o el preceptor les llamaban la atención. Estas eran de las más variadas, desde las instancias donde tenían "hora libre" por la ausencia de algún docente, aguardaban en algún lugar de la escuela, hasta el momento del ingreso y la salida (en algunos casos con peleas en la esquina de la manzana donde se encuentra situada la escuela), los recreos o diferencias entre lo que ocurría durante la hora de taller o en el aula con las otras materias.

En segunda instancia, encontramos la presencia de acuerdos que denominamos *reglamentos en contexto* porque renovaron su

estilo e incluyeron la estructura propuesta por entes provinciales. Este tipo de reglamentos se caracteriza por incorporar, entre las pautas que regulan, aquellas cuestiones que denominamos *neo-transgresiones* (Litichever et al., 2008). En los documentos que integran esta tipología 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 con 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 *delincuencia*, tal como lo establece el acuerdo de convivencia de una escuela bachiller de gestión pública de la ciudad de La Plata: "*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 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 jóvenes²⁹ (Litichever y Núñez, 2009).

29. 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.

En algunos casos también encontramos que, en sus diagnósticos, los reglamentos incorporan una caracterización del contexto en el que se encuentra inmersa la escuela, aunque en muchos casos se refiere a la *violencia* y la *desocupación*. Para prevenir ambas, se promueve la integración y la inclusión social, tarea que parecería competir casi exclusivamente a la escuela. Sin embargo, tal como planteamos en otro trabajo (Litichever, Machado, Núñez, 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 texto, 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 diariamente.³⁰

Finalmente, también hallamos “modelos de reglamentos” donde más que hacer hincapié en las cuestiones a regular se pretenden incorporar en el texto los derechos de los jóvenes, dar visibilidad al conflicto o contemplar la necesidad de respeto recíproco y la no discriminación entre los actores educativos, por lo que podría ser caracterizado como un *modelo de derechos*. En este último caso, las normas de convivencia suelen destacar el objetivo de favorecer la convivencia democrática, el rechazo a la discriminación, la defensa de los derechos y el cumplimiento de los deberes por parte de los estudiantes, el cuidado de la limpieza y del estado de las instalaciones, la promoción de una relación prolífica con el conocimiento y la libre expresión

30. El reglamento de esta escuela 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.

de los miembros de la comunidad (Litichever y otros, 2008). Las mismas se fundamentan en la intención de desarrollar valores en relación con la conformación de una sociedad democrática, al respeto de las diferencias individuales y se propicia el aprendizaje en las maneras de vincularse con los otros. Quizá la diferencia más notoria entre este tipo de reglamentos y los otros es que prescriben como sujetos de la norma a todos los actores institucionales delineando pautas de acción tanto para los alumnos como para sus familias, el personal directivo, docente y auxiliar.

Tal como mencionamos anteriormente, en algunos casos las escuelas instituyen “Consejos de Aula” en jurisdicciones como Neuquén, encontramos también acuerdos áulicos, mientras que en otras instituciones nos topamos con afiches que mencionaban los “acuerdos” a los que habían llegado alumnos y docentes, como ocurrió en un establecimiento público situado en el partido de Ensenada.³¹ Podemos ver que en estos casos alumnos y docentes establecen un listado de cuestiones que ayudan a reestablecer y a consolidar parámetros compartidos acerca de lo que debería ocurrir en las escuelas. En un caso se trata de un acuerdo que establece lo posible y lo prohibido en el aula, más allá de la materia y el profesor que la dicte. Mientras que en otro caso son acuerdos específicos por materia.

Se trata de reglamentos de convivencia que se preocupan por establecer claramente los derechos y deberes de los distintos actores y por construir normas que regulen a todos por igual. En este sentido, las normas se prescriben con el fin de

31. Es el caso una escuela técnica de gestión pública ubicada en el interior de la provincia de Neuquén. En el proyecto de convivencia se estipulan los “Temas a acordar dentro del aula en el contrato pedagógico con cada profesor: usar gorra en el aula, tomar mate, elegir entre diferentes opciones de trabajo, escuchar música y comer, entre otras”. En el reglamento de esta escuela se explicita, en relación a la puntualidad, que los/as alumnos “deben llegar a horario” y que los/as docentes “no deben/no pueden llegar tarde” y se establecen las medidas disciplinarias en relación con las trasgresiones.

desarrollar valores en relación con la convivencia, a la conformación de una sociedad democrática y con el respeto de las diferencias individuales, propiciando el aprendizaje en las maneras de vincularse con los otros. A su vez, la relación con el conocimiento preserva una centralidad que ha ido perdiendo en otras instituciones.

Cuando entrevistamos a los y las jóvenes que estudian en este "tipo" de escuelas, la gran mayoría señaló que había participado o que fueron consultados en el momento de la elaboración del acuerdo de convivencia. En estas instituciones existe la intención, de acuerdo con lo manifestado por directivos y docentes, de promover la reflexión en torno del *"para qué de la norma"* que también se halla presente en el documento. Por ejemplo, en el caso de un bachillerato de gestión pública del interior de la provincia de Buenos Aires que en su articulado señala que se pretende que oriente el aprendizaje, entendiendo que tanto *"la convivencia escolar como la construcción de la ciudadanía no pueden ser entendidas como imposiciones externas a las voluntades y compromisos de los integrantes del colectivo social"*. Asimismo, en sus pautas se especifica que se promueven las instancias de diálogo con los alumnos y los docentes y se presentan algunos valores reconociéndolos *"como positivos y necesarios en la convivencia escolar: el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, el compañerismo, la aceptación de las diferencias y el compromiso"*.

También podemos situar aquí acuerdos que parecerían ser prototípicos de los ex colegios nacionales donde se suele aludir de manera genérica a los *"integrantes del colegio"* sin efectuar distinciones entre los actores escolares. Es posible suponer que esto implica una intención por desarrollar un sentido de pertenencia a la institución que busca que los estudiantes se apropien de la misma, al tiempo que internalizan las reglas de juego existentes. Estos documentos suelen hacer mención al *"derecho*

de enseñar y aprender" y que ante la aparición de conflictos puede utilizarse instancias a nivel áulico, como el Consejo de Aula. Esta mayor institucionalidad favorece la visibilidad de algunas cuestiones que atañen a los jóvenes —ciertamente presentados en el lugar de *"integrantes"* del colegio y no como sujetos con demandas específicas—, a la vez que dificulta o podría dificultar la posibilidad de incorporar otras cuestiones o promover cambios en los modos de organización cimentados a lo largo del tiempo. En ese caso, los alumnos manifestaron valorar el Consejo de Aula como espacio para resolver situaciones conflictivas propias de cada curso, señalaron que conocían el contenido del acuerdo, pero también plantearon críticas en relación con su carácter *"estático"*, en tanto no se le suelen realizar adecuaciones y los estudiantes no fueron consultados para su elaboración; probablemente debido a que es un documento que cuenta con mayor antigüedad que los de las otras instituciones.

3. "Es el respeto, estúpido": sobre el respeto en el día a día escolar

Tal como señalamos en la introducción, otra de las cuestiones que ha cobrado mayor preponderancia en la institución escolar a partir de los cambios en las normativas sobre convivencia es la idea de *"respeto"*. 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. 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 extraños.³²

En la escuela, el concepto de *respeto* parecería 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) y también un reclamo por 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.

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

32. 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 desacreditados) 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).

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.

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.

Por su parte, Danilo Martuccelli propone observar las formas concretas de pedido de respeto como parte de regímenes de interacción, lo que permite desentrañar los matices que adquiere en cada contexto en particular la preocupación por el honor. De acuerdo con su lectura, éste 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 busca 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.

Para los jóvenes que estudian en las escuelas secundarias, la apelación a la noción de *respeto* parecería 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),³³ la referencia al respeto puede ser en algunos casos un

33. 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 con 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.

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 desacreditado 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 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 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.

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 con los parámetros que rigen las interacciones barriales —ser un padre de familia responsable, un vecino servicial o un trabajador abnegado—. De acuerdo con 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.

En este apartado presentaremos los resultados de una encuesta aplicada en seis instituciones de la provincia de Buenos Aires así como de las entrevistas y grupos focales realizados con jóvenes que estudiaban en dichas escuelas. Nos interesa presentar los datos a nivel general, ya que permiten entrever algunas diferencias de género en la manera de pensar el "respeto", para luego dar cuenta de dos casos particulares que ocurrieron en instituciones de distintas características, tanto por su modalidad de sector social que atienden y perfiles institucionales. Los casos se presentan para poder reflexionar acerca de la incidencia que podría tener la propuesta escolar en los modos en los cuales los y las jóvenes entiendan al "respeto" en sus interacciones.

Una de las cuestiones sobre las que nos interesaba explorar se vinculaba a conocer cómo consideran los alumnos que uno "se gana el respeto" en la escuela media. Con la intención de indagar en este aspecto les presentamos preguntas en una encuesta donde ofrecíamos una serie de opciones cerradas, pero de las cuales las personas encuestadas podían señalar hasta tres alternativas; luego complementamos el análisis con entrevistas en profundidad.

Sobre la base de 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 suscita 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 vin-

culada a lo que aquí denominaremos *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?

El análisis de los datos muestra la disímil importancia otorgada en cada escuela a la "solidaridad", "la reciprocidad", "el uso de la fuerza" y "las cuestiones estratégicas", configurando perfiles institucionales diferentes que repercuten en el modo en que los jóvenes experimentan lo político. A partir del trabajo de campo hallamos que existen diferencias de género en la valoración que los jóvenes hacen de los atributos considerados necesarios para "*ganar el respeto*". Por ejemplo, una opción como "*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 otro. Tan sólo a modo de hipótesis que requiere de comprobación a través de nuevas investigaciones, quisiéramos señalar que consideramos que ambas cuestiones —la solidaridad y el compañerismo— tal vez se deben 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.

Asimismo, ellos parecerían estimar más un valor como el compañerismo,³⁴ mientras que las mujeres aprecian aquellas cuestiones que hacen al respeto de la particularidad. Efectivamente, las mujeres, más que los varones, 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

34. 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.

ello tener que enmascararse y construir una imagen de lo que uno no es. Esta manera en que se manifiesta el respeto parecería emparentar el significado otorgado por las personas encuestadas con el que enfatiza Richard Sennett, al que hicimos referencia unas páginas más arriba.

Al mismo tiempo, si bien el número de respuestas es menor, parecerían ser conscientes de los límites que tiene la autenticidad, ya que algunas de las mujeres encuestadas destacan 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.

3.1 "En la calle me pelearía"

La escuela que llamaremos Q es de la modalidad técnica, de gestión pública y se encuentra situada en un distrito del Gran Buenos Aires (Florencio Varela), que hasta los años setenta tuvo un perfil industrial y en la actualidad el paisaje combina la presencia de algunos de esos espacios con asentamientos populares—. En esta institución nos llamó la atención que dos opciones que no habían sido relevantes en las otras instituciones obtuvieron en este caso porcentajes significativos. Nos referimos a la opción *"siendo auténtico/como uno es"* y al ítem *"por la fuerza"*.

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/a.³⁵ En la entrevista que mantuvimos con Carlos, uno de los jóvenes varones que estudia en esta escuela, estableció una nítida diferencia entre un *afuera* y un *adentro* escolar,³⁶ 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 técnica pública, Florencio Varela, prov. de Buenos Aires)

Sus palabras, así como la escasa presencia de situaciones de violencia³⁷ 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 concreto.³⁸ Su re-

35. 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.

36. Resulta pertinente aquí la conceptualización propuesta por Kantor (2007) en relación con pensar en un *afuera/adentro* que permita ensayos y construcciones que el *"adentro"* escolar obtura, subestima o desconoce y, de este modo, promover nuevos estilos así como otras formas de relación con el conocimiento y de establecer los vínculos.

37. 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).

38. 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 con el 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",

lato 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".

Una línea de aproximación innovadora para comprender esta cuestión es la que plantean las investigaciones de Pablo Di Leo (2010) y María Aleu (2012). En el primer caso se trata de los hallazgos de su tesis doctoral sobre los discursos y experiencias de las violencias por parte de jóvenes en escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. Di Leo muestra que emergen sentidos sobre las violencias entre compañeros en las cuales el "mirar mal" es la expresión cotidiana más presente. En el caso de Aleu, su trabajo busca comprender los vínculos emocionales de respeto que se tramán en la enseñanza no formal que se ofrece a jóvenes y adolescentes escolarizados.³⁹ La autora, incorporando la perspectiva de jóvenes y adolescentes, sostiene que, grosso modo, es posible encontrar dos formas en que se forjan y sostienen los vínculos: la violencia física, como respuesta a una identidad masculina

sentimiento que el otro sólo creará 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.

39. Esta cuestión remite a la importancia en el tipo de vínculos que se construyen en la escuela, como aspecto que permite sostener el proceso de escolarización, cuestión que parecería encontrarse más presente en formatos escolares novedosos. Mariana Nobile (2011), en su tesis de maestría acerca de los vínculos que despliegan alumnos y docentes de las Escuelas de Reingreso de la ciudad de Buenos Aires, enfatiza en los aspectos emocionales de dicha relación como un aspecto que posibilita transitar experiencias escolares gratificantes.

amenazada y aquellos vínculos que se despliegan en una relación de confianza que se desarrolla en el tiempo y en las que parecería prevalecer el "buen trato".

Las cuestiones estratégicas

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". Más allá de que en un primer momento las pensamos como categorías independientes, a lo largo del trabajo de campo preferimos agruparlas en un mismo eje. La cuestión es 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. Dicho eje fue denominado "cuestiones estratégicas", precisamente porque implica la confianza de la persona en que si se actúa de acuerdo con 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.

La escuela donde mayor porcentaje de preferencias logró esta opción es un establecimiento de gestión pública donde estudian hijos/as de las capas profesionales de la sociedad platinense, seguida por una institución de gestión privada con más de treinta años de presencia en la localidad. Es preciso entonces prestar atención a las características específicas de esta institución, a fin de reunir elementos que permitan comprender el porqué de esta diferencia. Se trata de una escuela donde 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. Asimismo, los jóvenes están diferenciados de acuerdo con 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, bachillerato público, ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires).

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 encontrásemos ante una *moralidad compartida* entre jóvenes e institución. Las oportunidades de lograr "éxito escolar" parecerían 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.

En definitiva, y tal como mencionamos anteriormente, los acuerdos de convivencia suelen establecer en sus pautas 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 considerados como "problemas de conducta" y, consecuentemente, "una falta de respeto a la autoridad". Ahora bien, 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. Las relaciones entre jóvenes y adultos parecerían desplegarse en un espacio de interacción donde tiene lugar una disputa que involucra 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.

4. Distribución/asignación de respeto: comprensión, miedo, argumentación y admiración

Una vez que conocimos las percepciones juveniles sobre "el respeto" entre pares, quisiéramos abordar la misma cuestión, pero para pensar las relaciones intergeneracionales. Más concretamente, en las páginas que siguen nos interesa indagar en la relación entre alumnos y docentes e indagar en las características que los primeros demandan a los segundos para "respetarlos". ¿De qué manera se encuentra presente el *respeto* en las relaciones que entablan alumnos y docentes? ¿A quiénes respetan los alumnos?

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).

La realidad en las escuelas donde se desarrollaron las investigaciones es diversa. En ellas encontramos que sobresalen algunas cuestiones que parecerían 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.

4.1 El respeto por comprensión

Una de las razones por las cuales los estudiantes "respetan" a sus docentes se basa en que éstos los "comprenden". Durante el trabajo de campo que realizamos unos años atrás encontramos que en una escuela bachiller pública situada en Ensenada, provincia de Buenos Aires, cuando entrevistamos a los alumnos colocaban en el centro de la experiencia educativa el aprendizaje de la relación con los otros.

Muchos jóvenes, más las mujeres que los varones, señalaban que en la escuela uno aprende, 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".

En las palabras de los 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, parecería existir una suerte de regla informal que propicia la construcción de expectativas comunes que facilitan la socialización inter-generacional.

Esta escuela es caracterizada por los jóvenes —y también por varios docentes entrevistados cuando refieren a la comparación con otras experiencias educativas— como un espacio 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 "podés 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 producen en esta institución un sentimiento de pertenencia de mayor intensidad. Una de las jóvenes entrevistadas, Catalina, señala que a los docentes y preceptores "les brindás 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.

4.2 El respeto por temor

En otras escuelas, el contraste es evidente. A continuación presentaremos el caso de lo que ocurría en una institución ubicada también en Ensenada, pero en este caso de la modalidad técnica, cuyo modelo de gestión es mixto ya que depende de una empresa con mayoritaria participación estatal, dentro de cuyo predio se ubica y los/as alumnos/as asisten con uniforme similar a las instituciones de gestión privada. Cuando les consultamos a los/as estudiantes acerca de las relaciones de respeto y autoridad, su discurso refería a una estructura rígida, apegada a los formalismos, que apelaba a 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 parecería 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 tenés miedo"*.

Las palabras de los jóvenes que asisten a esta escuela 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 con la seguridad y la penalidad. En instituciones donde *"el director les 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. En el caso de la escuela de Ensenada, se trata de una institución 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 si 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 una de las escuelas más tradicionales de la ciudad de La Plata, dependiente de la universidad homónima, una 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 *"tenés que obedecerlo, no te queda otra"*. El sentido del respeto que se encuentra vigente en esta escuela es, de acuerdo con 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 otro de los jóvenes que entrevistamos, Diego, muchos docentes y directivos:

"Tienen una cosa de superioridad, se creen que no te tienen que respetar a vos." (entrevista alumno, bachillerato público, ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires)

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.

4.3 El respeto por argumentación

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, que concurren a escuelas de gestión privada o a instituciones públicas dependientes de la Universidad de La Plata, se destaca una dimensión que se encuentra vinculada a la *argumentación*, a quienes inspiran respeto por cómo 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 del mismo tipo de instituciones 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 llevarse bien y tener buena relación la respetás"*.

Son esos docentes, que reúnen características distintivas, quienes logran respeto por parte de sus alumnos. Es en sus cursos donde *"se 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 en el 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, quisiéramos hacer referencia al discurso de uno de los entrevistados, en el que establecía una distinción entre respeto y miedo. Sus palabras representan una oportunidad 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, bachillerato público, ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires)

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.

5. Sobre la percepción de injusticias en el espacio escolar

Para finalizar, abordaremos el estudio de las ideas sobre la "justicia" y la "injusticia" de las situaciones escolares que perciben los y las estudiantes. 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 prescripto por la ley. Asimismo, es preciso contemplar que los principios de justicia no operan "en abstracto", sino que lo hacen dentro de una matriz político-cultural (Kessler, 2007).⁴⁰ Esto implica que las opciones a las cuales los sujetos pueden apelar como principio a ser considerado en determinada situación son restringidas, ya que sólo están disponibles aquellas consideradas legítimas en la cultura política local. Si quisiéramos dar un paso más, podríamos incluso plantear la hipótesis de que a nivel de cada institución los principios son consecuencia de la conjunción de aquellos promovidos por el sistema educativo, las características de la cultura política local y también de las prácticas a nivel institucional.

A partir del análisis de sus respuestas, es posible señalar que para las y los jóvenes que participaron de las investigaciones mencionadas, existen, al menos, tres tipos de injusticias, las cuales se encuentran presentes con diferente validación en sus discursos, de acuerdo con 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 de que las normas no son igualitarias
- c) Injusticias que se deben a la no intervención docente (ante situaciones de discriminación, evaluación, etc.)

⁴⁰ 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.

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 con otras escuelas. Posiblemente la aparición de este tipo de percepciones se vincule al ingreso de una manera de pensar la "seguridad" por parte de los y las jóvenes, íntimamente relacionada a sus experiencias cotidianas. Desde los sucesos de Cromagnon, es una cuestión que cobra importancia dentro del ámbito escolar y parecería ser una temática que los interpela.⁴¹

En una entrevista en una escuela pública 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, bachillerato público, ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires).

¿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:

41. En diciembre de 2004, un incendio en la discoteca República de Cromagnon mientras tocaba una banda rock provocó la muerte de 194 personas, en su mayoría jóvenes. La tragedia motivó una serie de movilizaciones en reclamo de justicia y colocó en la agenda la discusión sobre las condiciones de infraestructura de distintos espacios, entre otros los escolares. En algunas escuelas, particularmente de la ciudad de Buenos Aires, fue una cuestión que motorizó los reclamos políticos de los alumnos, docentes y padres.

"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, bachillerato público, ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires).

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.

En sintonía con esta sensación, también hallamos en algunas instituciones un sentido de justicia retributiva, es decir, la presencia de un criterio, bastante extendido, acerca de que quien rompe o arruina el mobiliario escolar debe arreglarlo. Los testimonios de dos jóvenes de escuelas diferentes muestran la sostenida percepción de una regla que endilga la responsabilidad de arreglar algo a quien fue directamente responsable.

¿Y si un alumno rompe algo, qué harías? ¿Qué solución te parece más justa?

Si rompe algo, que lo pague. Rompe, paga. Siempre es la regla. (Alumno, escuela técnica pública, Campana, Prov. de Buenos Aires)

¿Y si alguien rompe algo de la escuela, qué solución te parece la más justa?

En sí, lo que estaban haciendo acá, que se rompieron cosas de la escuela, lo que se hace es una jornada donde es la jornada de limpieza que nosotros, como has visto en la escuela, la pintamos todos los alumnos, los salones, y después si quieres pasar por los salones

están todos pintados, los pizarrones... O sea, si algo se hace acá después en una semana o en dos semanas, se llama a una jornada de limpieza, les avisan a los padres para que los alumnos arreglen aquello que rompieron.

(Alumno, bachillerato público, ciudad de La Plata, Prov. de Buenos Aires)

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. Esta percepción es notable particularmente en el momento de la *"aplicación de medidas"*, aspecto que suele englobar tres cuestiones: la percepción de que son desmedidas/desproporcionadas/incoherentes —es decir que existe una notoria diferencia entre lo que se pregona, sea respaldado por una instancia escrita como un acuerdo de convivencia o por la palabra de la autoridad enunciativa y lo que efectivamente se resuelve—; en segundo lugar, la sensación de que existen diferencias en el trato y que algunos alumnos tienen privilegios en la escuela y, finalmente, los estudiantes perciben que las medidas no iguales para todos. Como es posible apreciar, la categoría *"aplicación de medidas"* que construimos a posteriori concentra demandas disímiles, pero que presentan como rasgo común la percepción de que la ley no es igual para todos.

Para ellos y ellas, 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 media 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"*.

Las sensaciones difieren notablemente de acuerdo con las características de cada institución. Si bien se trata, por lo general, de situaciones de diferencias entre docentes y alumnos, también existen referencias en los relatos de los y las estudiantes en torno a una aplicación de medidas distinta *entre ellos y ellas*. Las mismas pueden deberse a las sanciones que se aplican, pero también, como el caso de una escuela dependiente de la Universidad de La Plata, hallamos un notorio incremento de las sensaciones de injusticias que se vinculan a desigualdades en el trato relacionadas 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"*.

Sin embargo, más allá de estos casos, la mayoría de las situaciones refieren al momento de la *"sanción"*. A las y los jóvenes entrevistados les parece injusta tanto la ausencia de correspondencia entre la transgresión efectuada y la sanción otorgada como que a algunos alumnos les dispensen un trato diferente de acuerdo con su situación familiar o al *marcador social* que la escuela le asignó. Como es posible apreciar en el relato que presentamos a continuación, esta percepción de injusticia en la *"aplicación de medidas"* no implica necesariamente un desacuerdo con la sanción sufrida, pero sí la apreciación de que también se tendría que haber aplicado a otra persona.

¿Y cuál fue la última amonestación que te pusieron?

El lunes pasado. Porque mi compañero había probado una planchuela para hacer el trabajo [...] y yo le dije algo... que a ella le hace falta una buena raja y me escuchó el profesor y me puso una amonestación. Pero yo tenía razón en lo que le decía porque vive

molestando. Y bueno, pero si a veces te cansa porque te sacan todo y te lo devuelven, pero no me gusta a mí que me anden sacando mis cosas.

¿Y te pareció justa la amonestación?

Sí. Porque dije una cosa que no tenía que decir, pero le tenía que poner algo al pibe por sacarme las cosas también

(Alumna, escuela técnica pública, Campana, Prov. de Buenos Aires)

La discrecionalidad en la aplicación de las medidas que organizan las interacciones entre los actores escolares es percibida por las y los jóvenes en situaciones escolares tanto como en aspectos cotidianos de su circulación por la institución y sus alrededores. De acuerdo con sus relatos, la mirada docente busca regular los cuerpos juveniles en situaciones que exceden el espacio áulico o que implican la posibilidad de tener que quedarse en la escuela luego del horario de finalización de las clases. Por ejemplo, una alumna de la escuela de gestión privada de la ciudad de Buenos Aires destaca que en su institución, las faltas consideradas "muy graves" se relacionan con el tema del uniforme. En este caso, la amenaza de una sanción que implicaría tener que asistir a la escuela en horario extra escolar puede llevar a que no se busque transgredir la norma sobre la vestimenta.

P: "¿Cuáles o qué tipo de sanciones son las que más se aplican en esta escuela?

E: "detention, que es venir más temprano... o quedarse más tarde pero eso por cosas no muy graves. Ahora, hay uno que sí está mal el uniforme. Si no te pusiste la remera, la camisa adentro, venís los sábados, pero no sé de nadie que haya venido, no sé. Y suspensión cuando es algo más grave, el otro día a una chica le pusieron por que le mintió a... (NOMBRE DEL DIRECTOR) pero por una taradez no había traído la corbata y la agarró". (Entrevista alumna, bachillerato de gestión privada, ciudad de Buenos Aires)

Mientras los estudiantes manifiestan su emocionalidad, algunos directivos pretenden establecer nítidas distinciones entre las actitudes que podrían —o no— suceder fuera de la institución y aquellas que ocurren en su interior, pretendiendo obturar la condición juvenil en beneficio del proceso de construcción del rol de alumno.⁴²

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 transgresiones 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 esa norma (la exigencia del uso del guardapolvo a las mujeres) a vos, te parece que es justo?

⁴² Este tema remite a la distinción tan bien explorada por McLaren (1995) entre la forma en la cual los jóvenes se relacionan cuando se encuentran en el "estado de la esquina" y el "estado del estudiante". Tal vez estas tensiones se deban a que en la actualidad la condición juvenil ha logrado ingresar de manera más extendida en las instituciones, por lo que ya no existen distinciones tan nítidas entre el "adentro" y el "afuera" escolar. La escuela se ve rebasada y ya no puede obligar a sus alumnos a dejar afuera su condición de "joven"; sus sensibilidades y experiencias.

A: Sí, porque tienen razón, porque dicen que las chicas venían muy escotadas, y esas cosas, y a la escuela se viene a estudiar. Esta 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, bachillerato público, ciudad de La Plata, Prov. de Buenos Aires)

En la situación descrita, las autoridades justifican el uso del guardapolvo para las mujeres sobre la base de 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 gestión pública 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 técnica pública, Florencio Varela, Prov. de Buenos Aires)

Las reglas parecen tornarse más rígidas para las mujeres buscando su "recato"; distinción en la apariencia por género que ya se encontraba presente en los inicios del sistema educativo.⁴³ Asimismo, los testimonios que presentamos permiten observar cómo estos aspectos que afectan íntimamente los modos de verse ante los demás y, por tanto, las estéticas juveniles, se convierten en una demanda que articula el reclamo de los jóvenes, logrando que en el caso de los guardapolvos la regulación sea modificada.

¿Alguna norma que te parezca injusta, que vos veas que no debería ser así?

¿Normas injustas? Tampoco hay normas injustas porque es igual para todos, igual tanto como para profesores, las normas que hay para profesores, para alumnos, se hacen mayormente respetar. Había una norma que el Centro de Estudiantes luchó y la sacó, que era las mujeres de guardapolvo, y los varones venían vestidos como querían y las mujeres de guardapolvo.

¿Sí?

Sí. El Centro de Estudiantes planteó esta problemática, que quería la igualdad para todos, y se cambió esta norma.

Todos con guardapolvo...

No, no. Ahora venimos todos sin guardapolvo. Se sacó el guardapolvo.

¿Y qué dicen los chicos de eso, de esas normas, de ese cambio, por ejemplo?

43. Inés Dussel (2003), en su análisis de la historia de los guardapolvos, destaca que quien fuera postulado como uno de los inventores de los guardapolvos blancos, Pizzurno, justificaba la necesidad de regular la apariencia 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).

Estaban todos muy agradecidos, las chicas agradecidas porque con la ropa es una manera que te expresás también, te ven como sos vos, digamos, a través de la vestimenta.
(Alumno, bachillerato público, Saladillo, Prov. de Buenos Aires)

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. Tal como señalamos en el primer capítulo, 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, mejor dicho, la cuestión paradójica es que el *ablandamiento* de las normas implica en muchas ocasiones una mayor exigencia sobre la ropa que lucen las mujeres.

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 parecerían 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 señalaban como situaciones injustas *"que molesten al que estudia"*, *"la discriminación porque no te gusta lo que a la mayoría"* o *"por tener poca plata"*.

Para concluir este apartado, queremos destacar una cuestión con la que nos topamos en una investigación reciente. En 2010 realizamos una encuesta a estudiantes de 2º y 5º año de cuatro escuelas de gestión pública ubicadas en distintas localidades de la provincia de Buenos Aires. Lo llamativo fue que al preguntarles por la existencia de situaciones injustas en sus escuelas un 15% de los encuestados eligió la opción: *"Ninguna"*. Es cierto que tal vez el alto porcentaje de respuestas que obtuvo dicha opción puedan deberse a ciertas dificultades atribuibles al diseño metodológico, que impidieron a los encuestados encontrar, en pocos segundos, algún aspecto que les pareciera injusto. Asimismo, también es plausible plantear otra lectura, más vinculada a cierto agrado de los jóvenes por el hecho de estar en la escuela. En este punto es posible hallar puntos en común con lo que mostraron otros trabajos en relación con cierta satisfacción de los estudiantes con lo que pasa en sus escuelas (Dussel, Brito y Núñez, 2007), incluso en momentos de extendida sensación de *"ausencia"* de sentido de la escolarización. Cabría pensar la primacía de otros sentidos y una confianza en la escolarización que lleva a que, para muchos/as, el paso por la institución sea más agradable de lo que suele creerse. Para muchos/as jóvenes, el sentirse *"parte"* por haber contribuido en proyectos que mejoraron la infraestructura escolar o por ser consultados en el momento de la elaboración del acuerdo de convivencia parecerían convertirse en aspectos que hacen que su paso por la escuela sea mucho más ameno.

6. Nuevos ejes de análisis de la experiencia escolar juvenil: sobre la justicia y el respeto

Tal como es posible apreciar luego de la descripción de estos modelos de acuerdos de convivencia, la disparidad es notoria. Este primer hallazgo podría implicar que las escuelas gozan de mayor autonomía para definir sus regulaciones, en íntima rela-

ción con el contexto y las situaciones que enfrentan. Sin embargo, lejos de eso, hallamos que más bien favorece la discrecionalidad. Cada institución, a pesar en muchos casos de la vigencia de normativas provinciales que especifican las características que deberían tener los acuerdos, plasma en el documento cuestiones diferentes. Algunas probablemente se encuentren en sintonía con las preocupaciones que creen que deben abordar —las viseras o gorros, la discriminación, la cuestión académica—; aunque llama la atención que no establezcan en todos los casos nítidamente los derechos de los jóvenes. En segundo lugar, observamos que, por lo general, son las y los jóvenes quienes son sujetos de regulación, a pesar de que varias de las cuestiones que se les exigen remiten en realidad a problemáticas que podrían considerarse de la escuela en su conjunto. Si bien es posible destacar que las y los estudiantes perciben injusticias más o menos similares, podremos observar que sus grados de involucramiento en la redacción del documento así como de conocimiento de la información y, en grado notorio, el tipo de trato que les dispensan los adultos y si éstos se encuentran contemplados en los acuerdos, muestra modos diferentes de establecer los vínculos en la escuela secundaria. Estos aspectos redundan en construcciones de la ciudadanía, en ideas sobre la ley, la igualdad y la justicia que poseen enseñanzas muy concretas en la experiencia escolar de cada joven; en consonancia con el tipo de institución en la que estudien.

En algunos casos, la ausencia de criterios conocidos por todos los/as actores establece una nueva desigualdad en el acceso a la información que delimita las posibilidades de ejercicio de derechos por parte de cada uno de ellos. Esta producción escolar de la desigualdad en una instancia que *a priori* podría no serlo muestra la incidencia de la acción educativa en el tipo de formación ciudadana que se busca fomentar. En una relación docente-alumno que ya de por sí es asimétrica —y que no es intención de este trabajo discutir—, se suman diferencias manifestadas en

cuanto a la existencia y al conocimiento de las normativas. Se trata no sólo de una suerte de desacople entre las normas y la resolución cotidiana de los conflictos —que desdibuja el lugar de la ley en la escuela—, sino principalmente de diferencias en lo que Fraser denomina “paridad en la participación” (2011). Para decirlo en otras palabras, estamos ante situaciones en las que las diferencias, al ser consideradas injustas por las y los jóvenes, se convierten en desigualdades (Therborn, 2004).

En relación con el “respeto”, los datos que presentamos muestran que, para las y los jóvenes, existen diferentes formas de obtener el respeto, expresadas en una manera distinta de interpretarlo por género y de acuerdo con el 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 predominan—. 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 que para los varones su apelación involucra una dimensión más grupal, que remite a la solidaridad y el compañerismo. Esta divisoria en sus opciones podría referir 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.

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 énfasis en la construcción de 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 de que "usar la fuerza" puede ser un modo de hacerse respetar fue mencionada por estudiantes en entornos territoriales donde su uso parecería 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 nos preguntamos por los atributos que los alumnos exigen a sus docentes para "respetarlos". Tal como mostramos, 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/as alumnos/as 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 con 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 del trato que les 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.

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.

Por último, en relación con la percepción de la "justicia" intentamos demostrar que, 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. 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.

Las diferencias en el trato que los y las estudiantes dicen sentir 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 *injusta* tanto la ausencia de correspondencia entre la transgresión efectuada y la sanción otorgada como que a algunos alumnos se les dispense un trato diferente. Finalmente, los testimonios de los jóvenes muestran que, en muchos casos, incorporaron no sólo el conocimiento de las normativas, sino cierta idea sobre la convivencia que difiere de las posturas más expulsivas. Son varios los fragmentos de entrevistas donde propician como solución ante algunas situaciones la concreción de instancias de reflexión, el diálogo y un trato igualitario. Posiblemente en ellos las nuevas normativas encuentren un terreno más fértil para propiciar cambios en las interacciones. Por el contrario, las reformas parecen hallar más obstáculos en los "modos de hacer"

de algunos docentes, solidificados en las instituciones, que impregnan la labor cotidiana.

Se trata de un terreno en el que aún es preciso continuar indagando, y las cuestiones que aquí presentamos deben ser leídas más como tendencias que como diagnósticos definitivos. El estudio de los sentimientos de los jóvenes sobre la justicia en la escuela permite incorporar nuevas dimensiones de análisis para indagar en los vínculos que se construyen en las escuelas. 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 por que el espacio educativo recupere su pretensión igualitaria.

[3]

Repertorios de acción política juvenil en la escuela secundaria

1. Jóvenes y política: nuevas y viejas perspectivas de análisis

En la ciudad de Buenos Aires, en los últimos meses de 2010, las imágenes de jóvenes estudiantes participando activamente en el espacio público reclamando mejoras edilicias en sus escuelas catapultaron al primer plano de las noticias la difusión de estos hechos. Episodios similares ocurrieron en Córdoba, con amplia repercusión en los medios de prensa y, de manera menos visible, en Neuquén y Santa Cruz.

Un par de años después, en 2012, sucedieron nuevas tomas de escuelas en la capital del país. En ambas ocasiones, los sucesos fueron abordados con perplejidad por gran parte de grupos sociales. Las "tomas"⁴⁴ de 2010 y 2012, así como las movilizaciones que se sucedieron particularmente en ese último año, contrastaba con la supuesta "apatía" de la juventud, motivaron iguales dosis de apoyos y de críticas aunque poca reflexión que intentase desentrañar las características que asume la relación juventud(es) —política— escuela secundaria en el mundo

44. La toma de escuelas implicó su ocupación por parte de los alumnos, en algunos casos sin permitir el dictado de clases.

contemporáneo. La *sorpres*a⁴⁵ implicó el extrañamiento ante el sujeto juvenil, razón por la cual las posturas ante el fenómeno se organizaron, de manera esquemática, en dos tipos de discursos. De este modo, se saludó el carácter transgresor y rebelde de jóvenes “inherentemente” transformadores de la realidad, o se los calificó de “vagos” que harían mejor en interesarse sólo por estudiar sin plantear reclamos “políticos”.

Probablemente pocos estudios hayan leído con tanta agudeza las transformaciones del contexto social y su impacto en sus 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 cuyo sentido no se agota en una lógica de mercado, sino que los jóvenes repolitizan la política desde afuera, 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 destacan 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 los diversos estilos juveniles para hallarse presentes en gran parte de las prácticas de la juventud (Aguilera, 2011).

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 dichas

prácticas, cuestión que adquirió un lugar preponderante en las investigaciones. Así como unos años atrás se solía caracterizar a la juventud como apática o descreída, a partir de la nueva coyuntura cobraron visibilidad aquellos trabajos que, desde tiempo atrás, habían prestado atención a las prácticas políticas juveniles, enfocados por la búsqueda de la “cosa política” en las y los jóvenes, o de lo juvenil en la política (Chaves y Núñez, 2012).⁴⁶ *En definitiva, para el caso argentino, es posible sostener que existe un desplazamiento en las preocupaciones de la investigación sobre juventud, en el que la interrogación acerca de la participación juvenil transita de los estudios sobre las instituciones de la modernidad hacia la indagación en las nuevas experiencias participativas donde lo performativo cobra especial relevancia* (Núñez y Kropff, 2010).

Estos trabajos iluminan aspectos menos considerados por la producción académica buscando indagar en la forma en que las y los jóvenes aprenden, redefinen y generan prácticas políticas, más allá de señalar las crecientes condiciones de desigualdad que transformaron el contexto social en que las mismas tienen lugar. Al mismo tiempo, intentaron repensar conceptos de fuerte contenido *moral* para las generaciones adultas a la luz del modo en que los conciben quienes hoy son señalados —y se definen— como jóvenes, es decir, cómo son re-significados por ellos.

Los procesos sociales mencionados, así como los modos de representar y practicar la política y la participación en el mundo contemporáneo, tienen notables repercusiones en las escuelas. Así como durante gran parte del siglo XX la institución 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 el nuevo siglo, el ingreso masivo en el espacio escolar de las más diversas es-

45. Con Borobia, Kropff y Núñez.

46. Para profundizar el estudio de estas cuestiones remitimos a Chaves y Núñez (2012), Bonvillani et al. (2010), Vommaro y Vázquez (2012) y Kriger (2012).

téticas juveniles así como la incorporación en la currícula y en sus dispositivos del discurso del respeto por la diversidad, posibilitaron la aparición de nuevas temáticas que en otro contexto serían inimaginables. En este escenario, es posible constatar la emergencia de formas políticas —que combinan elementos “nuevos” y “viejos”—⁴⁷ a través de las cuales las personas jóvenes resignifican y practican la política y lo político.

Aun así, y a riesgo de dejarnos llevar por la novedad, es plausible afirmar que en los últimos tiempos, probablemente a partir de la mayor visibilidad de las protestas estudiantiles mediante la “toma de escuelas”, encontramos un renovado interés de distintas perspectivas disciplinarias como la historia, la antropología y la sociología por indagar en el actor “movimiento estudiantil secundario”. Por otra parte, la práctica de “tomas de escuelas” se convirtió en uno de los repertorios por excelencia a los que apelan los y las jóvenes para expresar sus demandas. Parecerían formar parte de su educación sentimental: por momentos tenemos la impresión de que cada joven, al llegar a cuarto o quinto año, quiere pasar por la experiencia de *tomar* su escuela. Sin

47. El variado repertorio de formas participativas protagonizadas por los y las 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 ciertas prácticas políticas como alternativas muchas veces se reafirma la misma normalidad de lo institucional de la que pretende desprenderse. 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 Núñez, 2010).

embargo, no todos los estudiantes se ven motivados a participar del mismo modo de estas acciones. Muchas veces, al iluminar o acercar la lente para intentar comprender en detalle un tipo de intervención política olvidamos que dada la heterogeneidad de formas de ser joven existen múltiples maneras a través de las cuales la política se hace presente en la escuela.

Este capítulo busca acercar algunas reflexiones para pensar en torno a dichas cuestiones, con la intención de brindar claves de análisis que permitan interpretar y comprender de manera más acabada los procesos políticos que tienen lugar en la actualidad. Al igual que lo hicimos en capítulos anteriores, presentaremos distintas situaciones observadas en las instituciones, con la intención de que permitan ilustrar los argumentos que aquí desarrollamos y conocer más sobre los modos de participación política en la escuela por parte de las nuevas generaciones.

Es preciso explicitar que abordamos una cuestión que suele despertar los debates más apasionados. La relación entre ciudadanía y escuela es, pues, un vínculo complejo, ya que por lo general se depositan en la institución escolar una serie de expectativas sobre la “formación de ciudadanos” históricamente relacionadas con una conceptualización que anuda ciudadanía y nación. Esta impronta de la idea de la ciudadanía se focaliza en la pretensión prescriptiva donde importa más la construcción de una homogeneidad entre quienes “pertenecen” a la nación que la posibilidad de contemplar las diferentes esferas que la componen. De allí que, tal como sostienen Fischman y Hass (2012), en la mayoría de los programas de educación predomina una visión “idealista” sobre la ciudadanía, donde además se la define sobre la base de narrativas de pertenencia a nivel nacional limitadas (Fischman y Hass, 2012).

El contraposición, en las páginas que siguen entendemos que la ciudadanía también es un significante amplio, asociado a otras palabras clave, como participación, democracia, convivencia, disciplina, autoridad, politicidad, entre otras, cuyo sentido las mismas investigaciones y sus enfoques, así como las prácticas

cotidianas de los actores, van cargando, discutiendo y definiendo (Fuentes y Núñez, 2012). Sin pretender aquí desplegar argumentos favorables o detractores en relación con el concepto, tan sólo quisiéramos mencionar que en la actualidad las prerrogativas que los individuos esperan que su ejercicio otorgue parecerían jugarse desde otras dimensiones.⁴⁸ A la vez, creemos que es preciso problematizar qué se entiende por ciudadano en cada momento histórico y cuáles son las implicancias de la apelación a dicha noción así como los sentidos que los sujetos le otorgan; contemplando que se trata de los grados de pertenencia y reconocimiento y de luchas conflictivas acerca de quiénes deciden y sobre qué temas (Jelín, 1998).⁴⁹ Para hablar de ciudadanía no basta con mencionar el reducido catálogo de derechos y deberes de la modernidad, sino que se trata de conocer los espacios por los que las juventudes 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. Pero es momento ahora de conocer más acerca de los repertorios de acción a los que los y las jóvenes recurren en sus escuelas, a las temáticas que los interpelan y las demandas que buscan instalar. ¿Qué cambios y

48. 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 e incorporando nuevas temáticas a los ejes más clásicos.

49. En este punto cabe problematizar que, de acuerdo con lo que señalan Butler y Spivak (2008), donde recuperan la idea de Arendt de que debemos gobernarlos 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. Asimismo, es preciso considerar los debates acerca de la justicia como *redistribución* o como reconocimiento (Fraser, 2007).

continuidades existen en los modos en que se comprende, enseña y practica la ciudadanía en la escuela secundaria? ¿Qué nuevas formas políticas, si las hubiera, irrumpen en el espacio escolar? ¿Cuáles son los temas que interpelan a los y las estudiantes? ¿Cuáles son las demandas que plantean y cuáles los repertorios de acción a los que recurren?

2. Modos de organización estudiantil: del centro de estudiantes a los agrupamientos espontáneos

2.1 Los centros de estudiantes

Probablemente una de las preguntas más desacertadas que uno pueda incluir en una encuesta a jóvenes es si participan en el centro de estudiantes de su escuela. Es una equivocación por diferentes razones. En primer lugar, porque no todos los establecimientos cuentan con este tipo de organización, lo que no quiere decir que no existan en dichas instituciones reclamos por parte de los alumnos. En segundo lugar porque implica presuponer que esa es la manera correcta en que la juventud debería participar. Pero fundamentalmente se trata de 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.

A pesar de que conocíamos estas prevenciones en la encuesta que realizamos en la investigación desarrollada durante 2006 y 2007, incluimos una pregunta al respecto.⁵⁰ La incorporamos

50. Nos referimos a la investigación *Intersecciones entre desigualdad y educación media-un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones*, realizada en las jurisdicciones de Salta, Neuquén, provincia de Buenos Aires y ciudad de Buenos Aires con la participación de equipos locales en cada una de ellas, bajo la coordinación de la FLACSO.

porque nos interesaba conocer la percepción de los jóvenes sobre los espacios institucionales existentes en sus escuelas. Si bien de antemano conocíamos si el establecimiento contaba o no con centro de estudiantes,⁵¹ buscábamos contrastar las percepciones de los alumnos con lo que efectivamente ocurría en sus establecimientos, 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 jóvenes 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—.

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 —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, solo el 26,6% de los alumnos manifestó que en sus instituciones existían centros de estudiantes mientras que Salta obtuvo el menor porcentaje (17,8%): un abrumador 82,2% de alumnos resaltó que no contaban con esta forma de organización estudiantil en sus escuelas. En todos los casos, tan sólo una de las instituciones de la muestra contaba formalmente con dicha instancia.

Una vez establecida esta primera diferenciación les 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

51. En cada jurisdicción seleccionamos para conformar la muestra al menos una institución de los seis establecimientos considerados que contara con centro de estudiantes. Asimismo, durante el trabajo de campo encontramos también diferentes tipos de organizaciones de jóvenes, como cuerpos de delegados, grupos informales y asambleas.

también en este caso existe una marcada 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 el centro de estudiantes de su escuela —10,8% y 11,1% respectivamente—. Son además las jurisdicciones en las que la mayoría de los establecimientos cuenta con este tipo de organización política, por lo que ambas curvas manifiestan un comportamiento similar. 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. 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.⁵²

52. 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 (escuela comercial estatal de clase media baja); y por último, escuelas que carecen de centro de estudiantes, situación que se da en los extremos de la pirámide social (un bachillerato privado clase al que concurren jóvenes de clase alta y un bachillerato estatal al que asisten jóvenes de clase baja) (VVAA, 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 cuerpos 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. Durante el tiempo que el equipo estuvo en la escuela se hallaba en proceso de organización.

El “centro de estudiantes” no es un cuerpo extraño al sistema educativo, sino que *esta* instancia cuenta con una rica tradición en la escuela secundaria. Es más, podemos señalar que se trata de uno de los elementos principales de la gramática escolar;⁵³ es parte constitutiva de la trama política que organiza las posiciones de los actores en el espacio “escuela”, establece nuevas jerarquías tanto como las posibilidades de ejercicio de la voz. En otras palabras, demarca los límites de lo pensable, la naturaleza de los derechos de los sujetos y los reclamos legitimados así como las desigualdades toleradas. Para decirlo de manera más concreta: el centro de estudiantes es la forma en la cual los estudiantes “deben” participar en la escuela secundaria. Es una instancia conocida, con tradiciones que se transmiten de generación en generación, parte del encuadre institucional con el cual los sujetos se topan al iniciar su experiencia educativa. Directivos y docentes, más allá de si apoyan o no su conformación, conocen cómo lidiar con los reclamos estudiantiles que se canalizan de este modo. Los y las jóvenes, muchos sin experiencia de participación política en otros espacios, pueden inscribir sus narrativas en instancias que funcionan a modo de un mapa útil para vincularse con la política.

53. 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. Asimismo, cabría incorporar a la definición la importancia de considerar los aspectos relativos a la “formación política” de los estudiantes que están presentes en dicha gramática.

La presencia o ausencia de esta instancia implica modos de transitar la experiencia educativa con notorias disparidades; más allá de las expectativas que los y las jóvenes tengan sobre cómo funciona el “centro” o que incluso realicen preferentemente acciones políticas al margen de dicha institucionalidad, funciona como una suerte de mapa organizador de su relación con la política. En el caso de que hubiera existido, o que se encuentre vigente, funciona como una especie de catálogo disponible de los modos de participación que fue sedimentándose a lo largo de los años, en momentos de auge y decaimiento, pero que siempre “enseña” subrepticamente cómo participar, de qué modo encauzar sus reclamos, los repertorios considerados legítimos en el espacio escolar. Brinda, en definitiva, un espacio institucional, que podrá o no ser aprovechado. Asimismo, permite a muchos y muchas jóvenes vincularse con una instancia preexistente y proveedora tanto de pertenencia a una comunidad más amplia como de lazos con generaciones precedentes, aspectos ambos útiles para la construcción de las identificaciones políticas en la escuela.

Esto no implica desconocer que existen conflictos acerca de sus modos de intervención. Conflictos que se deben a disputas más profundas acerca de las funciones del “centro” —que tuvieron lugar a lo largo de la historia—, en otros casos acerca de si se autoriza o no su conformación, pero, fundamentalmente, en relación con cómo es percibida y tramitada la conflictividad en la escuela, aspecto en el que enfatiza Paola Llinás (2012). Si consideramos un recorte diacrónico, precisamos conocer más acerca de las tensiones existentes en otros momentos históricos en torno a las “funciones” de los centros. Una cuestión que consideramos que persiste en el nivel medio es la extensión del temor a las acciones políticas de los y las jóvenes, generalmente conceptualizadas como “conflictivas”. Lara Enrique menciona que a inicios de los años ochenta, a la vez que se promovieron las prácticas participativas de los y las jóvenes, se buscó imponer límites a sus acciones a partir de la persistencia de ciertos temores a los vínculos con partidos políticos (Enrique, 2010). Por esos años también

existían diferencias entre los estudiantes sobre el perfil de las actividades a desarrollar. Diferencias en los modos de entender sus funciones que persisten hasta la actualidad, fundamentalmente entre quienes buscan orientar la acción hacia aspectos más "gremiales", hacia actividades culturales/recreativas o más "combactivas" —que incentivan la participación en reclamos de distintos colectivos, articulando "luchas" y demandas—. Asimismo, a lo largo de los años el movimiento estudiantil secundario ha pasado por continuidades y rupturas que alteraron su fisonomía (Manzano, 2011). Probablemente esté en lo cierto Valeria Manzano (2011) cuando señala que las campañas contra el "gatillo fácil" y la violencia contra adolescentes y las coordinadoras creadas en defensa de la educación pública durante la primera mitad de los años noventa implicaron una ampliación de demandas, articulaciones y discursos que se proyectaron hasta la actualidad.

Ahora bien, cabe también considerar los procesos sincrónicamente e incorporar un punto al debate; los procesos políticos repercuten de manera diferente de acuerdo con los contextos, las culturas políticas locales y las tradiciones de las escuelas. Incluso es plausible afirmar que este tipo de instancias ha logrado consolidarse en las instituciones de mayor antigüedad —sean de los grandes centros urbanos o de localidades medianas— más que en escuelas creadas en tiempos más recientes. Este punto nos recuerda la importancia de considerar en el análisis las tradiciones de acción política a las cuales los integrantes de la comunidad educativa pueden apelar (Batallán et al., 2009) o, para decirlo en los términos que aquí utilizamos, *los estilos de hacer política* en la escuela, considerando el encuadre institucional donde se inscriben las creencias e identidades de los sujetos.⁵⁴

54. Al respecto, Núñez (2012) propone cuatro dimensiones de análisis de los modos de "hacer política" en la escuela: las leyes y normativas que los

La presencia en un establecimiento educativo de un centro de estudiantes puede propiciar la participación de los estudiantes y, en principio, contar con esa instancia —más allá de que los y las jóvenes la utilicen— garantiza al menos un canal de expresión. Sin embargo, estas organizaciones atraviesan una transformación en su morfología. En lugar de tratarse de un significativo vacío (Laclau, 2005) que unifica posturas, se trata de un espacio flexible, que cada joven puede significar de manera diferente, situación que 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 delegados, asambleas anuales y/o mensuales. Incluso la misma instancia "centro de estudiantes" adquiere otras connotaciones, tal como presentaré en el próximo apartado. Para muchos jóvenes, participar en él puede ser fruto de una consecuencia azarosa, la búsqueda por conformar un espacio con cierta autonomía respecto de los adultos en el cual encontrarse con otros jóvenes sobre la base de 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. En la mayoría de las escuelas, los jóvenes recurren a otro tipo de mecanismos de intervención pública. El repertorio de acciones es por demás heterogéneo; en algunos casos se trata de modos más explosivos, con alta visibilidad; en otros, de pequeñas resistencias con fuerte peso simbólico, como un grafiti 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.

regulan, las materias específicas que se encuentran en el currículum y los actos escolares, el conjunto de iniciativas de política pública y las acciones políticas de los sujetos.

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

Gabriela asiste a la única escuela media de gestión pública en Punta Lara, provincia de Buenos Aires. El establecimiento fue inaugurado a comienzos de la década del 90 para permitir que quienes finalizaban la EGB contaran con una institución educativa cercana y evitar así tener que trasladarse hasta el centro de la ciudad de Ensenada, a Berisso o hasta La Plata. La escuela se caracteriza por la pretensión de generar una comunidad participativa, integrada, donde el tiempo que jóvenes y adultos transcurren en ella sea valorado.

En las paredes de la institución conviven las carteleras con información escolar, los espacios para los estudiantes y varios afiches del sindicato docente: algún calendario con fotos del Che Guevara, panfletos sobre las marchas o paros por realizar, carteles que resumen la postura de la organización ante diferentes eventos de la vida política del país. La adhesión a las medidas de fuerza convocadas por el gremio es casi total.⁵⁵ La primera vez que estuvimos 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 uno de los sindicatos que los agrupa 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.

El año en el que realizamos el trabajo de campo, algunos docentes y parte del personal directivo de la escuela buscaron promover la organización de los alumnos en el centro de estudiantes.⁵⁶ Gabriela y uno de sus mejores amigos, Roberto, fueron convocados por los docentes, quienes intentaron convencerlos

para que lo conformaran.⁵⁷ Ambos tenían en la consideración de los docentes varias cualidades: eran reconocidos por los adultos, tenían contacto con los alumnos de los distintos años y, fundamentalmente, mostraban inquietudes políticas. El pedido recibió la rotunda negativa de su parte. A modo de justificación, apelaron 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, bachillerato público, Ensenada, Prov. de Buenos Aires)

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;⁵⁸ 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

57. Al igual que lo plantea Lucía Litichever (2008) en relación con 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, por 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.

58. 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".

55. Durante el desarrollo del trabajo de campo, en dos oportunidades fue convocado un paro y en ambos contó con una alta adhesión en la escuela.

56. La mayoría de los docentes de la escuela se encuentran sindicalizados.

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 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, bachillerato público, Ensenada, Prov. de Buenos Aires)

La "falta de responsabilidad" de los jóvenes, a veces señalada como ausencia de entusiasmo, en otros casos de compromiso e incluso de desinterés por la cosa en común, es uno de los discursos que más se extendió en la Argentina en estos tiempos. La imagen de irresponsabilidad se contrapone a las expectativas que toda sociedad construye sobre sí misma, de la crisis se sale con esfuerzo y el mismo requiere asumir responsabilidades. Los jóvenes —si bien de acuerdo a las representaciones más extendidas atraviesan una etapa de moratoria social que los eximiría de asumir tareas que competen a los adultos— son muchas veces interpelados desde un discurso moral que los *impele* a intervenir.

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. Pareceríamos 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 propios⁵⁹. Sin embargo, su discurso habilita

otra lectura. Las palabras delinear el conjunto de referencias musicales y políticas que sustentan su visión del mundo y, simultáneamente, son los signos estigmatizantes que porta. Quizá su rechazo 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.

Sin embargo, durante el tiempo que el equipo de investigación estuvo en la escuela fue posible asistir a otros intentos por parte de las y los jóvenes por incidir en cuestiones relativas a la organización del tiempo y el espacio escolar. En este caso, es posible contraponer dos modos de intervención pública y de formación de la ciudadanía juvenil. Por un lado, las tentativas que describimos de algunos docentes y directivos, sobre la base de 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 esos días en el establecimiento. Las autoridades de la escuela organizaron un cine debate en el cual se proyectó la película solicitada, a la que concurren 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 "deberían ser". Los adultos fomentan un tipo de participación desde una definición de lo que se entiende por la misma de acuerdo con pre-configuraciones no

59. 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 Núñez, 2007).

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 con 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.

Los sucesos ocurridos en esta escuela 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 y las jóvenes transformaban ese tiempo convertido en autoacción —esa coacción ejercida a decir de Elías (1989) por un tiempo exterior que se impone al individuo como una obligación—, en el intento por liberarse de la regulación que se les impone durante cuatro horas de sus mañanas en la misma institución. La alteración de la temporalidad que rige la ejecución de tareas escolares se convierte para estas 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 lo que buscan es reapropiarse de ese tiempo, reorientarlo de acuerdo con sus intereses. Esta acción les otorga mayor autonomía y sensación de afirmación del self que la conformación de un centro de estudiantes modelado de acuerdo con los intereses de los adultos.

Pero volvamos a la historia de Gabriela. Al conocer su biografía hallamos nuevos elementos para pensar la distribución del poder y la organización del tiempo y del espacio escolar. La historia se remonta a unos tres años antes de que la entrevistáramos en su escuela, cuando acompañó a su hermana a una de las actividades de una organización social de la localidad y, desde ese momento, se sumó a las marchas y a la difusión de las acciones del grupo. En contraste, y como vimos más arriba con

estas actividades, Gabriela se negó a impulsar la conformación de un centro de estudiantes en su escuela.

Para Gabriela, tornarse visible implica en su caso 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. Si 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*, término que si por un lado es usado como insulto, como una marca estigmatizante por algunos de sus compañeros, por otro lado le permite situarse de igual a igual en la arena pública.⁶⁰

La conformación en la escuela de un espacio institucional, reglado por las normativas provinciales,⁶¹ 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 aquellos con quienes comparte el espacio escolar y, como tal, emerge como la antítesis de la visibilidad que le otorga la participación en una organización social.⁶²

60. 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.

61. Tal como señalamos en otro apartado, en 2005 la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires sancionó la Resolución N° 4.900/05 que aprueba el modelo de estatuto para los centros de estudiantes en toda la provincia, pero fue a partir de 2008 cuando se promovió activamente la conformación de este tipo de instancias en todas las escuelas de la jurisdicción.

62. La distinción entre los conceptos de salida, voz y lealtad, que utilizo en diferentes pasajes de este capítulo, fue propuesta por Albert Hirschman (1976)

La historia de Gabriela muestra que la presencia en las escuelas de instancias de participación política no facilitan o promueven *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.

2.3 Participar en el centro de estudiantes: entre el azar y la identificación familiar

Es momento de conocer la historia de Nora, una joven que estudia en la escuela ubicada dentro del casco fundacional de la ciudad de La Plata, a la que históricamente asistieron sectores medios provenientes de familias con un alto capital cultural. Se trata, por otra parte, 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 es-

en su clásico trabajo. Rosanvallon (2007) traduce lealtad como indiferencia aprobadora, concepto que podría aplicarse al caso que presentamos.

tablecimiento y que se encuentran desaparecidos, en otro espacio se halla el listado de los estudiantes que combatió en la Guerra de Malvinas y cada aniversario una tela es colocada en uno de los costados de la fachada. Recientemente los emprendedores de la memoria de la institución⁶³ inauguraron el Jardín de la Memoria en la entrada del establecimiento, detrás de una reja.

Nora cursa el cuarto año 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, bachillerato público, ciudad de La Plata, Prov. de Buenos Aires)

Durante muchos años la pregunta sobre la identidad se construía 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 posibilitó a varias generaciones —quizá la juventud argentina de los años setenta fuera una de los mayores

63. El término 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 acuerdo con la autora, los emprendedores de la memoria promueven el debate en torno al 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.

exponentes de esta tendencia— formar parte de un proyecto donde lo colectivo eclipsaba lo individual, y en el que se reconfiguraban las fronteras entre lo público y lo privado. El ser parte de una organización colectiva permitía sentirse seguro, acompañado por otros con similares ideales, contar con una respuesta para cada duda; en definitiva, asirse a certezas gracias a la existencia de un meta relato estructurante de la vida de las personas.

Los rasgos de época merecen ser pensados a partir de la inclusión de otra pregunta, para referir más bien al estudio de los espacios donde los sujetos pueden desplegar su identidad. De allí la importancia del interrogante acerca de *¿dónde soy?* La compilación de trabajos realizada por Adams y Bettis (2005) destaca la necesidad de enfocar las investigaciones en espacios específicos —los cuales tienen relaciones de poder que construyen reglas y definen límites— y las prácticas juveniles asociadas con dichos lugares. La elección de este tipo de abordaje implica cambiar la lente de observación para preguntarse menos quiénes son estos jóvenes y más por los lugares donde circulan y los espacios en que se encuentran con otros y otras jóvenes.

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, sino un formar parte de un grupo de pertenencia.⁶⁴ 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, lenguajes.⁶⁵ El espacio centro

64. 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"*.

65. 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 donde más allá de la creencia en un núcleo

de estudiantes se configura de manera *flexible*, lo que implica que pueda 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. Como lo señala Leonor Arfuch, *"la cuestión de los afectos viene a problematizar, una vez más, la vieja distinción entre público y privado como contraposición entre lo racional y lo afectivo, señalando nuevas vías interpretativas para el análisis de los fenómenos sociales: identificaciones, agrupamientos, pertenencias, memorias colectivas"* (Arfuch, 2005:13). 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 de 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 ponés 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 ha-

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.

cer algo". (Entrevista alumna, bachillerato público, ciudad de La Plata, Prov. de Buenos Aires)

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 (2003), desde los inicios del movimiento de derechos humanos la presencia de mujeres les 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. El objetivo era más privado y personal —recuperar a sus hijos— que público.

Asimismo, 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, 2004).⁶⁶ Su pos-

66. Si bien no profundizaremos en este aspecto, cabe destacar la importancia que adquieren en la escuela la constitución de las identidades nacionales en su incidencia en la definición de ciudadanos (Kriger, 2007). En este sentido, un conjunto de estudios prestó atención a los modos de transmisión de la historia reciente en las escuelas —tanto en lo que tiene que ver con los hechos a recordar como en cuanto a las voces que se incorporan—. Federico Lorenz (2004) destaca que La Noche de los Lápices se convirtió en un emblema que cobró una dimensión política sumamente atractiva, al punto que desde los años ochenta existen un sinnúmero de agrupaciones que toman como nombre "16 de Septiembre" y referencias similares que funcionan como homenaje a los jóvenes desaparecidos y ligazón con las experiencias políticas de las generaciones precedentes. Este vínculo se ha consolidado con el tiempo, al punto que en muchas instituciones se realiza un acto, generalmente organizado por los estudiantes y existen marchas conmemorativas en distintas localidades del país (no está de más recordar

tura, y junto a 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.

El caso de Nora asoma como expresión de un síntoma de la ambigüedad con la que la política se inscribe en la experiencia escolar juvenil. A pesar de que las distintas generaciones de egresados son homenajeados de múltiples maneras e incluso existe una alta participación política de sus docentes,⁶⁷ 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

que en 2006 se instauró, por decreto del entonces presidente Néstor Kirchner, el 16 de septiembre como Día Nacional de la Juventud). Por su parte, Miriam Kriger (2007) muestra que la historia oficial y las prácticas rituales ligadas al culto de la patria y su simbología, cuyo agente histórico y aún central de transmisión y experiencia es la escuela —han demostrado ser lo suficientemente resistentes y versátiles como para sobrevivir a sus propias cenizas y para sostener su vigencia (y sus formas). 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, mientras que 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 señala que se trata de espacios de disputas por el pasado que se conectan con luchas simbólicas que se presentan en la sociedad en 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. Finalmente, Ana Pereyra (2009) exploró en las representaciones de la dictadura militar entre estudiantes de 2do y 5to año y de docentes de historia o de ciencias sociales a partir de elaboraciones escritas referidas al período 1973-2003 destinadas a un supuesto adolescente extranjero que acaba de llegar al país y desconoce su pasado.

67. 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 merecería un análisis más específico, sus palabras dan cuenta de la legitimidad de la política en las posturas de los docentes.

público la participación en política es valorada como característica de quienes transitan por esta institución, solapadamente tiene lugar una jerarquización de la misma, que la resitúa como ámbito privilegiado de actuación de las personas adultas.

Su militancia en el centro de estudiantes se encuentra cuestionada tanto por los directivos y algunos docentes como por muchos de sus compañeros de escuela. El cuestionamiento por parte del mundo adulto del *perfil conflictivo* de quienes participan en el centro de estudiantes redundaba en una desvalorización de la política que deslegitima sus funciones. Esta oposición no se manifiesta abiertamente, sino que se hace a partir de la construcción de un estereotipo negativo —compártido 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 con 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”.

Para quienes participan en el centro de estudiantes, éste asume la forma de un espacio de identificación política, pero también de un lugar en el que las y los jóvenes que se acercan buscan identificarse con los estilos señalados —transformando un marcador social que para los adultos es negativo en otro positivo—. 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 la estética, construye distancia con otras estéticas, y 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.⁶⁸ En

68. En el caso de los reclamos protagonizados por las y los jóvenes, se pueden apreciar las dificultades que entraña la definición de una noción de ciudadanía que incorpore como trama central el “enfoque de derechos”, el posiciona-

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 diferenciarse.⁶⁹

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 las 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. 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.

miento 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).

69. El equipo de investigadoras de la Universidad de 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 señalan, sería el caso de estudiantes que no participan porque simplemente “no los dejan”. Agradecemos el comentario a Luciana Máchado.

2.4 Ni con la ayuda de Bart Simpson: disputas en torno al significado de la "lucha" por la conformación de un centro de estudiantes

La escuela que llamaremos Q se encuentra enmarcada en un paisaje barrial que parecería 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. Si bien es una de las pocas opciones con las que cuentan los vecinos, es revalorizada por los jóvenes en sus discursos tanto por la contención y el cuidado que encuentran en ella como por la posibilidad de lograr pasantías laborales.

La escuela técnica, de gestión pública, fue inaugurada en 1974 y se trasladó al actual edificio en 1987. Se trata de un edificio 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.

Entre las instancias de participación juvenil que la institución contempla se encuentra un reglamento de convivencia en cuya redacción, sin embargo, los alumnos no tuvieron mayor incidencia. Al mismo tiempo, el relato de varios entrevistados remarcaba la existencia de un centro de estudiantes en años anteriores aunque no lograban explicar cuál había sido su función

concreta ni el tipo de actividades que organizaba. Por otra parte, durante las entrevistas algunos alumnos señalaron que si bien no existía este tipo de instancia, en otra época habían contado con delegados. Los relatos de los estudiantes 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.

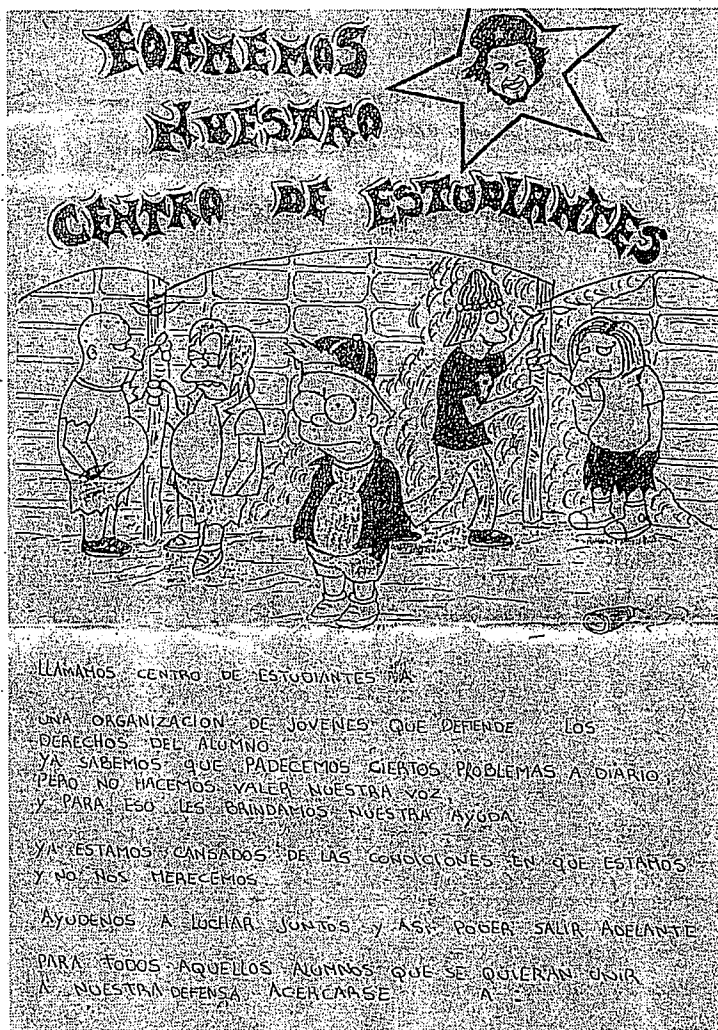
El trabajo de campo en esta escuela contó con diferentes visitas espaciadas en el tiempo. La persona responsable de realizar las entrevistas y aplicar las encuestas encontró que, unos meses después de su primer contacto, un grupo de jóvenes había pegado en varias paredes de la escuela un afiche que promovía la conformación de un centro de estudiantes. El afiche buscaba interpelar a sus compañeros a partir de su identificación con personajes populares y de su gusto.

El afiche era un dibujo que mostraba a algunos personajes de Los Simpson⁷⁰ portando una pancarta que decía "*Formemos nuestro centro de estudiantes*", acompañado por la cara del Che Guevara dentro de una estrella. La consigna decía lo siguiente:

"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

70. Otro tipo de análisis podría realizarse acerca del afiche y la composición de personajes allí presentes. Tal como lo notó una alumna de la Carrera de Especialización en Juventud de la Universidad de San Luis—Sede Villa Mercedes—, en el mismo no está Lisa. Es decir, todas las figuras son masculinas, lo que remite a un universo que conceptualiza a la política como una actividad varonil. Creemos que esta invisibilización de las mujeres no es un tema menor que ocurre en una escuela de la modalidad técnica.

que se quieran unir a nuestra defensa acercarse a: [nombre de dos alumnos, de 1º y 3º año]"



El afiche fue preparado por dos los alumnos de la escuela, uno de los cuales había comenzado poco tiempo antes a partici-

par 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 hicimos 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 escasa respuesta hallada por estos jóvenes en el 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 ayudasen 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 les preguntabas a los alumnos si había centro de estudiantes respondían que alguna vez se había 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" (profesor, escuela 06)

¿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?

Reorganicemos los datos que tenemos hasta el momento. En una escuela técnica del sur del conurbano bonaerense 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 de estudiantes no logra conformarse ante la escasa respuesta por parte de los alumnos e incluso 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 juxtaponen 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 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. Para otros jóvenes que entrevistamos en la escuela y que no tenían interés en participar de la conformación del centro de estudiantes, atravesar la experiencia educativa comporta la oportunidad de convertirse en una "*chica bien*", gracias al *esfuerzo* y el *sacrificio* que la diferencia de otras mujeres de su barrio o, por la negativa, de no convertirse en un "*desertor*".⁷¹ Ellos ya luchan por lo que quieren,

71. Los significados que los jóvenes asignan a su experiencia en esta escuela 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. Es la escuela la

o al menos por lo que creen que es lo mejor para lograr una trayectoria exitosa de acuerdo con 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.

2.5 La "toma de escuelas": cuerpos sin mediaciones institucionales

Tal como mencionamos al inicio de este capítulo, en los últimos meses de 2010, la ciudad de Buenos Aires en Argentina pareció revivir un auge de la movilización política estudiantil que hizo recordar épocas anteriores. Si consideramos la "toma de escuelas" como un acontecimiento es porque otorgó visibilidad a un proceso por el que transitaba parte de la juventud argentina, sobre el cual, tal como se señaló anteriormente, varias investigaciones habían llamado la atención. En este apartado se busca indagar en las características que asumen sus acciones, para así reflexionar sobre los modos en que las personas jóvenes aprenden, redefinen y generan prácticas políticas y re-significan conceptos como los de participación y ciudadanía. Para decirlo de manera más concreta, el interés se focaliza en desentrañar las tramas políticas (Ollier, 2005) que articulan, a nivel de cada escuela, los modos de vinculación entre las generaciones, las normas, reglas y rituales escolares, los límites y posibilidades tanto para reconocer la existencia de injusticias como para reclamar por su superación.

En muchos casos, la sorpresa ante las prácticas políticas juveniles a la que se hizo referencia más arriba impide observar en dichas acciones elementos compartidos con otros grupos etarios o tradiciones políticas ciertamente reactualizadas, pero no por

institución que les brinda la posibilidad de construir atributos personales considerados positivos.

ello no transmitidas (Kropff y Núñez, 2010). Aun así, la conmoción que generó el fallecimiento del ex presidente Kirchner, como ocurrió antes con el funeral de Alfonsín y con la marcha reclamando justicia ante el asesinato de un joven militante político, otorgó visibilidad a las acciones juveniles y permitió constatar que aun cuando el proceso civilizatorio implica un alto grado de reserva y aislamiento ante la muerte, las luchas políticas funcionan como válvula de escape para la expresión de las emociones (Elías, 2009).

A partir de las masivas movilizaciones estudiantiles ocurridas en Chile que dieron origen al movimiento de los "pingüinos", Oscar Aguilera (2011) sostiene la hipótesis de que uno de los cambios en términos de subjetividad juvenil que provocaron se vincula al paso de una sensación de desmovilización juvenil a un proceso de re-encantamiento con lo público que impacta en la práctica asociativa en la sociedad chilena, tal como lo muestran los sucesos ocurridos durante 2011 con las nuevas movilizaciones juveniles. Por su parte, en un trabajo donde indagaron en la especificidad de las tomas de escuelas que tuvieron lugar en la ciudad de Córdoba, donde combinaban las demandas por la infraestructura con la intención de incidir en el debate por la ley de educación que sancionaría la provincia, Falconi y Beltrán (2011) proponen entenderlas como un fenómeno de apropiación cultural y de desarrollo de una ciudadanía activa.

¿Qué características asumió el fenómeno en la ciudad de Buenos Aires? Antes de iniciar el recorrido, es preciso señalar que las acciones políticas estudiantiles recurrieron a un repertorio de acciones heterogéneo, muchas de las cuales se encuentran instaladas como modos legítimos de protesta en el escenario político argentino posterior a la crisis de 2001 —incluso antes como el caso de las provincias de Neuquén, Río Negro o Salta—. Entre otras medidas, los estudiantes apelaron a la ocupación del espacio público mediante manifestaciones, cortes de calles, tomas de escuelas, pintadas, stencils, e incorporaron el uso de las nuevas tecnologías —blogs, facebook, mensajes de texto para

las convocatorias—, logrando un impacto notable que atrajo la atención de los medios de comunicación.

Estudios realizados en la ciudad de Buenos Aires, como el de Scarfó y Enrique (2010), encuentran la existencia de tensiones en torno al carácter “político” o “apolítico” de la participación estudiantil. Para el caso de las tomas de escuelas ocurridas en esos años, las autoras señalan que los estudiantes lograron construir una definición amplia de la identidad política a la par de una demanda considerada “legítima” por amplios sectores en tanto implica una necesidad concreta a partir del deterioro de la infraestructura edilicia. Sin embargo, cuando las demandas adquieren mayor “politicidad” decrece su masividad por lo que evitan la su la escuela misma (o el “adentro”) y su legitimidad sólo puede garantizarse —paradójicamente— en su carácter no político. Un caso relevante es el del proyecto de tesis doctoral de Paola Llinás, quien se encontraba realizando un trabajo de campo en cuatro escuelas durante la “toma de escuelas” de 2010. En este caso, más que preocuparse por las tensiones existentes en cuanto a las funciones del “Centro”—que tuvieron lugar a lo largo de la historia— o la búsqueda por parte de los adultos de regular su conformación a partir de intentar que determinados temas no se traten, indaga en relación con cómo es percibida y tramitada la conflictividad en la escuela. Asimismo, en su trabajo cruza las cuestiones vinculadas a la homogeneidad/heterogeneidad de la matrícula con diferentes formas de construcción de la ciudadanía, incorporando de este modo aspectos trascendentes para pensar la “formación política” y las acciones de los y las jóvenes.

Las movilizaciones concentraron a estudiantes de escuelas de diferentes zonas de la ciudad y de distinta modalidad —aunque con predominio de aquellos que contaban con antiguas demandas debido a las malas condiciones de la infraestructura escolar—, la construcción de un espacio más amplio que los reuniera —la Coordinadora Unificada de Estudiantes (CUES), que al arti-

cular los reclamos logró que alumnos que no tenían problemas con la infraestructura de sus escuelas las tomaron en “solidaridad” con otros establecimientos— e incluso sensibilidades políticas diferentes —agrupaciones vinculadas a partidos políticos de alcance nacional, grupos autodenominados como “independientes”, actores políticos que adscribían tangencialmente a algún partido nacional hasta jóvenes sin militancia alguna—.

Un observador externo podría deducir que la toma de una escuela supuso una medida extrema, decidida luego del fracaso de la utilización de otros repertorios. Sin embargo, las acciones, lejos de responder a modos espasmódicos de reacción, fueron parte de la existencia de una forma local de la política extendida en las escuelas, en tanto producción de una moral que sirve de materia prima para la estructuración de conflictos (Frederic, 2004), en tanto pueden leerse como la continuidad de una sucesión de marchas y reclamos que en 2006 planteaban mejoras edilicias y en 2008 solicitaban el aumento de la cantidad de becas escolares. Asimismo, las protestas estudiantiles combinaron un modo de involucramiento político diferente al de otras generaciones —la deslegitimación de la violencia quizá sea su mayor contraste—, cierto desplazamiento de la figura del ciudadano “cliente” propia de algunos fenómenos de los años noventa (Svampa, 2005) hacia la demanda de derechos, con la presencia de rasgos tradicionales de la cultura política argentina.

La protesta estudiantil adquirió visibilidad al incorporar como parte del repertorio de acciones el “poner el cuerpo” como estrategia principal por sobre la búsqueda de mecanismos institucionales que permitieran canalizar el conflicto. Como consecuencia, los sucesos que ocurrieron en la escuela secundaria replicaron rasgos tradicionales de la cultura política del país. Los estudiantes actuaron de acuerdo con lo que Terán (2002) denomina un pluralismo negativo e igualitarismo populista, proceso por el cual todos hablan al mismo tiempo sin posibilidad de escuchar al otro, creando la ilusión de que los demás dicen lo mismo que ellos. Se conforma así una cultura política inclina-

da a formas de democracia pre-institucional que oscila entre la delegación de poderes en un líder carismático y la demanda de una participación que desconfía de toda idea de mediación representativa. En este sentido, tal como señaló O'Donnell (2004) unos años atrás, es posible encontrar en las acciones recientes la combinación de rasgos igualitaristas y autoritarios, lo que nos habla de las dificultades de la mayoría de los actores involucrados para pensar la alteridad en nuestra sociedad.⁷²

Ahora bien, a los ojos de un número considerable de estudiantes —y de amplios sectores de la sociedad—, la “toma” de escuelas estaba justificada en función de que se trataba de una medida para enarbolar un reclamo “justo”. Esta caracterización de la situación nos obliga a prestar atención a la noción sobre “la justicia” como una de las dimensiones que permite comprender de manera más acabada el fenómeno político, para 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). Dicho de manera más concreta, es preciso incorporar en el análisis el modo en el que los jóvenes entienden la justicia —y su reverso, la injusticia— en la cotidianeidad escolar.

En este punto pueden señalarse algunas diferencias entre distintos sectores sociales que contribuyen a la reflexión. De manera esquemática, es posible destacar que mientras los jóvenes de sectores medios y altos se quejan, como vimos en el capítulo anterior,

72. En “Y a mí qué mierda me importa, notas sobre sociabilidad en la Argentina y Brasil” O'Donnell se propuso pensar si era posible encontrar una frase que, al igual que el “*Você sabe com queme está falando*” que analiza Da Matta para Brasil, permitía explicar componentes de nuestra sociedad. El autor señalaba que ante dicha frase la respuesta que hubiera surgido en el país hubiese sido: “¿Y a mí qué mierda me importa?”. Este hallazgo le permite señalar que la frase, si bien cuestiona la jerarquía colocando a los interlocutores en un plano de igualdad, no la niega, sino que la ratifica desde esa impugnación.

de las diferencias que hacen las autoridades entre los alumnos (que refieren a situaciones de discriminación, pero fundamentalmente a la escenificación de un trato distinto de acuerdo al turno en que se curse, la modalidad, profesión de los padres, lucir un estilo u otro estableciendo fronteras categoriales intra-juveniles), quienes provienen de las clases medias-bajas y populares resaltan las diferencias en la aplicación de la ley entre alumnos y docentes, haciendo hincapié tanto en que las normas suelen prescribir únicamente las conductas de los estudiantes como, principalmente, en la falta de sanción al ausentismo docente o la carencia en la enseñanza de contenidos escolares —precisamente aquello que diferencia a una escuela de otra institución—.

El planteo aquí esbozado nos presenta una paradoja: solemos toparnos con mayor movilización política en las escuelas de gestión pública que reciben a los sectores medios que en aquellas donde estudian jóvenes de sectores populares, aun cuando la magnitud de la injusticia es bien distinta —y a priori sus instituciones se encuentran en mejores condiciones en cuanto a la infraestructura y los docentes suelen faltar menos—.

¿Cómo interpretar esta cuestión? En primer lugar, es preciso tener en cuenta que los jóvenes estudiantes, con el fin de ejercer sus derechos cívicos, deben adoptar un cambio en su postura: renunciar a parte de su libertad “juvenil” o asumirse como “jóvenes con problemas” replicando los discursos más extendidos acerca de *la juventud*. De allí parte de la paradoja: muchos de ellos quieren preservar esa *indiferencia recíproca* entre cultura juvenil y cultura escolar de la que hablan Dubet y Martuccelli (1999), lo que explica que no todas las instituciones cuenten con instancias formales de participación de los jóvenes —aunque los adultos las impulsen— y que la participación en los centros de estudiantes existentes diste de ser masiva —incluso en una coyuntura política que interpela las sensibilidades políticas de las distintas cohortes etarias, cuestión a la que no son inmunes los jóvenes—.

Asimismo, tal vez parte de la explicación de por qué en las escuelas donde estudia masivamente la juventud de sectores

populares existan menos reclamos se deba a que son jóvenes que valoran el tiempo en la escuela por, entre muchas otras razones, la posibilidad de vivir la *moratoria social* que supone transitar por la experiencia educativa antes vedada —y hasta poco tiempo atrás exclusiva de las clases medias y clases altas—. Lo dicho no implica que en ellos exista una ausencia de politicidad, sino que la misma adquiere importancia en otros espacios antes que en la escuela, tal como mostramos antes con la historia de Gabriela. Para muchos jóvenes, la institución escolar funciona como una esfera cuyos principios son más justos que los vigentes en otros espacios con los que toman contacto —basta pensar en sus experiencias en el espacio público o en el mercado de trabajo—.

En segundo lugar, es posible señalar que el tipo de formación que promueve cada institución influye en los modos en que los estudiantes se apropian de las mismas —hacemos referencia a la posibilidad de circular por distintos espacios, los tipos de vínculos construidos con los adultos, la oportunidad de realizar cambios en la organización del tiempo y del espacio escolar, entre otras cuestiones—, lo que repercute en la posibilidad de percibir situaciones injustas y abogar por su superación. Existe una relación, que si bien no es lineal debemos tener en cuenta para el análisis, entre el tipo de comunidad que la institución busca conformar y las posibilidades de expresar demandas por parte de los jóvenes. A modo de ejemplo, cabe señalar que existen notables diferencias entre aquellas instituciones de gestión pública que incorporan de manera explícita como parte de su propuesta la formación crítica de los jóvenes (Litichever, 2011)⁷³ con aquellas donde se trata de iniciativas que recaen únicamente en el

73. Una joven entrevistada en una escuela normal pública que fue “tomada” por sus alumnos a pesar de contar con buenas condiciones de su infraestructura expresaba lo siguiente: “Acá dentro de la escuela hay muchas materias que nos ayudan a generar opiniones y a darte cuenta de que si tenés ganas de cambiar algo que no te gusta, podés”.

interés de algún docente y en las que predomina una representación sobre las capacidades y las posibilidades a futuro de los jóvenes que dificultan sus oportunidades de expresión política.

En tercer lugar, es preciso dar cuenta de la relación entre emociones y política, pensando particularmente en los modos de transmisión intergeneracional del interés por la política. La gran mayoría de las y los jóvenes que reconocieron participar activamente en distintas agrupaciones contaban con familiares que habían militado durante los setenta u ochenta o lo hacían en el momento de la entrevista. Nos referimos a los casos de Nora y de Gabriela que presentamos más arriba, de un joven que había conformado la agrupación *Spiderman* para las elecciones del centro de estudiantes de uno de los colegios universitarios de la ciudad de Buenos Aires y otra joven estudiante en una escuela normal de la Capital Federal al igual que la gran mayoría de los alumnos que participaban del centro de estudiantes de un ex colegio nacional en Saladillo.

Por lo tanto, así como es posible coincidir con aquellos trabajos que, para el caso de lo que acontece en las escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, destacan que el episodio de Cromagnon funcionó como un hito al presentarse como una cuestión por la cual reclamar justicia (Batallán et al., 2009 y VVAA, 2008), es preciso también contemplar en el análisis las tradiciones que enmarcan la propuesta escolar así como las características de las sensibilidades políticas juveniles, que se conforman también en otros espacios y con otras experiencias.

3. Repensar el lugar de la escuela: conflictos e inclusión

Una cuestión que suele ser menos explorada cuando se examina la relación entre juventud, escuela y cultura política es la que refiere a los distintos grados de pertenencia a sus instituciones que desarrollan los jóvenes, y cómo éstos inciden en los modos en que se organizan los conflictos, cuestión que implica considerar dos temas concatenados. En primer lugar, cabe des-

tacar que muchos de ellos se encuentran poco familiarizados con la gramática de la escuela media —en tanto se trata de jóvenes que provienen de familias donde son los primeros en acceder al nivel—, lo que requiere de cierto proceso de “apropiación del lugar” para pensar en cuestiones a reclamar. En segundo lugar, varios se encuentran poco familiarizados con los dispositivos que la escuela media considera como legítimos como modo de participación política —nos referimos al centro de estudiantes— que pueden estar alejados de sus maneras de vivir la política.

El segundo caso que presentamos refiere a una investigación en curso, donde incorporamos una pregunta en la cual consultamos a los alumnos qué consideraban que tendría que hacer un centro de estudiantes, más allá de si la escuela contaba con esta instancia. El problema con el que nos topamos fue que un número considerable de estudiantes respondió señalando cuestiones que no estaban contempladas dentro de las categorías construidas; es decir que los discursos de los jóvenes reflejaban más bien significados disímiles acerca del rol de un centro de estudiantes. Estas afirmaciones contrastantes emergen como indicios para pensar las características que asume la cultura política juvenil contemporánea y, de manera concomitante, nos alertan acerca de la presencia de una heterogeneidad de sentidos sobre la participación y la política.

Efectivamente, para muchos de ellos el centro de estudiantes debía dedicarse a “*cuestiones vinculadas a la infraestructura*” como el mantenimiento, reparación y del mobiliario y el edificio, a “*...promover relaciones entre alumnos y con otras escuelas*”, a buscar algún tipo de *regulación ante las ausencias reiteradas de los docentes* y a “*cuestiones vinculadas a los saberes*”, en particular organizando clases de apoyo escolar. A partir de estos datos, es posible señalar la existencia de diferencias en los estudiantes entre quienes sostienen posturas que podríamos denominar más “idealistas” y aquellos que sostienen

ideas más “instrumentales” o “pragmáticas”. Mientras la primera parece heredera de la tradición “combativa” y reivindicativa de los centros de estudiantes —propia de los setenta y comienzos de los ochenta donde actuaban como caja de resonancia de conflictos sociales (Lorenz, 2004; Manzano, 2011)—, la segunda cobra particularidades que identifican las funciones del centro con “el hacer”, con la tradición de lucha de los sectores populares en cuanto a “ganar derechos” que se obtienen a través de la implicancia concreta en las soluciones. Hete aquí un punto no menor de articulación entre la cultura política de amplios sectores sociales y su repercusión en la escuela. Es posible señalar una correlación entre la extensión de planes sociales que exigen a los beneficiarios una contrapartida y la aparición de estas sensibilidades políticas en la escuela, donde algunos jóvenes ofrecen su “contraparte” en un espacio que a priori no se los solicita.

Finalmente, los sucesos obligan a prestar atención a los modos de conceptualizar al conflicto en cada institución. Cabe recordar las enseñanzas del sociólogo Georg Simmel, quien enfatizaba que el conflicto, tanto como la simpatía y el afecto, es un factor integrador para cohesionar la vida social. Según Simmel (2011), la oposición y el conflicto proporcionan satisfacción, diversión, alivio y les da reciprocidad a los vínculos. En muchos casos, el tipo de vínculo que los adultos buscan construir con los jóvenes restringe los márgenes para la transgresión estudiantil. Si bien el reclamo no se organizó en clave de conflicto generacional, lo fue *en absentia*; es decir, las personas jóvenes se movilizaron para reclamar por cuestiones que tendrían que haber garantizado los adultos, pero como éstos no se asumieron como responsables de dicha garantía, no fue posible protestar ante nadie en concreto —o ya sin mediaciones de ningún tipo se interpelló al jefe de gobierno o al gobernador como único interlocutor legítimo—. En las escuelas, el proceso de juvenización que atraviesan algunos adultos (Urresti, 2007), que evitan enfrentarse a las posturas de sus alumnos, lejos de favorecer relaciones de mayor democratización, desdibuja los

roles volviendo difícil, si no imposible, para los jóvenes encontrar interlocutores con los cuales confrontar o acordar.

4. Tensiones entre "forma escolar", derechos y democracia

El estudio de la relación entre juventud-escuela y cultura política exige desmontar varios supuestos. En primer lugar, la necesidad de poner en cuestión los parámetros utilizados por muchos adultos para conceptualizar la vida política. En segunda instancia, prestar atención a la manera en la cual se *entrecruzan los problemas sociales que las sociedades definen como tales con los problemas de investigación que la academia elige analizar*. Finalmente, es preciso en los estudios dar cuenta tanto de las instancias formales de participación así como a los indicios, a las producciones de las personas en lugares para convertirlos en espacios—siguiendo la terminología de De Certeau— para preguntarse menos quiénes son estos jóvenes y conceptualizar su vínculo con la política organizada en torno al interrogante acerca de los espacios donde pueden ser (Adams y Bettis, 2005).

Sobre la base de los hallazgos aquí presentados, es posible señalar que la tendencia a la masificación del nivel secundario supone una "apropiación" por parte de los jóvenes del espacio escolar. Sin embargo, en este punto de partida desde posiciones "iguales"—todos tienen acceso— encontramos que las maneras de transitar por la escolarización refieren a modos de formación ciudadana disímiles y a la puesta en juego de concepciones sobre la "política", la "justicia" o los "derechos" diferentes.

El proceso de "toma de escuelas" deja algunos interrogantes abiertos acerca del modo en el cual el sistema educativo argentino conjuga términos que no siempre se conjugan de manera virtuosa, como son "democracia" y "derechos". Si bien es cierto que la

participación juvenil incorporó en los últimos tiempos la referencia a los "derechos", las demandas de las mayorías pueden llevar a eclipsar los reclamos de reconocimiento de singularidades o reproducir un nuevo "nosotros" que implícitamente entraña la exclusión de algunos/as. La democratización en el acceso al nivel secundario implica sin dudas una situación inédita por su carácter incluyente, pero esto no implica que los derechos de todos sean iguales ni que se esfumen las desigualdades. Por su parte, es deseable que la percepción de homogeneidad de la juventud—"todos" participan en los centros de estudiantes—no impida dar cuenta de lo heterogéneo y diverso, de aquello que precisa de otras rupturas para ser considerado "parte".

En un trabajo reciente, Silvia Elizalde (2012) plantea, en relación con el análisis de diversas leyes de igualdad de género y de salud sexual y reproductiva, que las nuevas generaciones habitan un marco social e histórico inédito. Si bien algo similar puede observarse en otros momentos históricos donde las nuevas generaciones vivieron un contexto novedoso en cuanto a la ampliación de derechos políticos y sociales, probablemente la repercusión en el espacio escolar sea mayor que en otros tiempos. Efectivamente, al menos para el caso de la escuela secundaria, la existencia de un entramado legislativo novedoso, que se desplegó de manera concomitante a la expansión de la cobertura del nivel, devela la existencia de un nuevo encuadre institucional. Resta aún mucho camino por recorrer para estudiar las interrelaciones entre las políticas públicas que impulsan la participación estudiantil y las acciones políticas que éstos despliegan en el espacio escolar. Posiblemente el lenguaje de los derechos, quizás en parte por la discusión y apropiación de contenidos que hacen docentes y estudiantes en las materias específicas, tal vez a través de las charlas que tienen lugar en distintos momentos de la vida escolar donde se incorporan temas de la coyuntura política, o por el mayor conocimiento de la ley—aspecto sobre el cual es preciso continuar indagando—circule de manera más amplia en la institución escolar y esto implique la oportunidad para el surgi-

miento de formas novedosas de ciudadanía por parte de los y las jóvenes. A la vez, queda pendiente el interrogante sobre cuánto de la propuesta escolar se ve efectivamente conmovida por el nuevo escenario, cuánto de la mirada y de la manera de pensar la política por parte de los adultos está dispuesta a alterarse para incorporar las voces de la heterogeneidad de formas de ser joven que se tornan visibles —y no— en la escuela secundaria.

Tal vez sea preciso desmitificar la importancia de la institución escolar en la formación política de los jóvenes. Esto implicaría alejarnos de una mirada nostálgica que de manera simultánea sostiene como modo “correcto” de participación juvenil aquel privilegiado por las generaciones adultas cuando transitaron su juventud y no logra reconocer que la escuela ya no concentra el monopolio de la “formación” política —como ya no condensa la transmisión de la herencia cultural a la que hacía referencia Arendt (Bárbero, 2007)—. La presencia de estas lógicas políticas interpela a la “forma escuela”, que se ve rebasada tanto por quienes se apropian expresivamente de sus instalaciones como por quienes descreen de los espacios tradicionales y expresan maneras de vivir la política diferentes. Iniciando una nueva década, la apropiación expresiva —cuasi festiva— del espacio escolar por parte de algunos grupos de jóvenes tanto como el silencio, las quejas, el tedio ante algunas acciones de sus compañeros, los grafitis, ropas, lenguajes de otros grupos de jóvenes nos recuerdan la necesidad de producir otros diálogos entre la matriz de la escuela secundaria y las actuales formas de ser joven, no ya creyendo que los estudiantes deberían expresar las ideas que sostenemos los adultos, sino a partir del diálogo y la confrontación cuando fuere necesario.

Conclusiones. La experiencia escolar juvenil en tiempos de incertidumbre

1. Cambios en las condiciones en que sucede la experiencia escolar juvenil

En un trabajo de inicios de la década del ochenta, Guillermo O'Donnell (2004) señalaba 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. Esta representación contaba con referencias contrastables en la cotidianeidad: 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 brindaban a los sujetos la sensación de contar con garantías igualitarias de justicia (Jelin, 1996). En el imaginario social ocupaba un lugar central la idea de que la educación promovía las mismas oportunidades para todos y de 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