

Colección

**Las juventudes argentinas hoy:
tendencias, perspectivas, debates**

Radiografías de la experiencia escolar



Ser joven(es) en la escuela

**Pedro Núñez
Lucía Litichever**



Grupo Editor Universitario



CLACSO

**PEDRO NÚÑEZ
LUCÍA LITICHEVER**

RADIOGRAFÍAS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

Ser joven(es) en la escuela



 Grupo Editor Universitario

 **CLACSO**

Núñez, Pedro
Radiografías de la experiencia escolar : ser joven(es) en la escuela /
Pedro Núñez y Lucía Litichever. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Grupo Editor Universitario, 2015.
88 p. ; 22x15 cm.
ISBN 978 -987- 1309 -19 -1
1. Sociología. 2. Juventud. I. Litichever, Lucía II. Título
CDD 305.235

Fecha de catalogación: 20/03/2015

1ª edición: abril 2015

Diseño, composición, armado: m&s estudio

Diseño de tapa: GEU

Foto de tapa: Pedro Nuñez y Lucia Litichever

©2015 by Grupo Editor Universitario

San Blas 5421, C1407FUQ - C.A.B.A.

ISBN: 978-987-1309-19-1

Queda hecho el depósito de ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el consentimiento previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



CLACSO

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo Pablo Gentili

Directora Académica: Fernanda Saforcada

Área de Desarrollo de la investigación

Coordinador Pablo Vommaro

Asistentes Rodolfo Gómez, Teresa Arteaga, Giovanni Daza, Alessandro Lotti y Ángel Dávila

Área de Producción Editorial y Contenidos Web

Coordinador Editorial: Lucas Sablich

Coordinador de Arte: Marcelo Giardino

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

EEUU 1168 | C1101 AAx Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145/9505 | Fax [54 11] 4305 0875 |

e-mail clacso@clacso.edu.ar | web www.clacso.org

CLACSO cuenta con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI)



Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

*A Julián y Manuel, porque nada me
emociona más que nuestros abrazos*
*A Jesica, por habernos encontrado casi
sin saber que nos estábamos buscando*
(PEDRO NÚÑEZ)

*A Ema y Olivia, porque sus sonrisas son
mágicas*
*A Sebastián, porque respiro más profundo
cuando me abraza*
(LUCÍA LITICHEVER)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. Una radiografía del nivel secundario	9
CAPÍTULO I. Sociabilidad en la escuela secundaria: experiencias, expectativas y demandas juveniles.....	17
CAPÍTULO II. La construcción de los vínculos: clima escolar, violencias y procesos de convivencia	39
CAPÍTULO III. Haciendo política en la escuela: centros de estudiantes, grupalidades y demandas en el espacio escolar	61
A MODO DE CIERRE. Experiencias juveniles, nuevas configuraciones normativas y demandas en el espacio escolar	79
BIBLIOGRAFÍA	83

INTRODUCCIÓN

Una radiografía del nivel secundario

Este libro recoge un conjunto de investigaciones realizadas por los autores junto con la participación de estudiantes, tesistas e investigadores del Área de Educación de la FLACSO Argentina, con la pretensión de aportar ideas que contribuyan a la reflexión sobre las características que asume la experiencia juvenil en el espacio escolar. Es también un recorrido que abarca casi una década de estudios sobre la escuela secundaria, con foco en los procesos de desigualdad, los vínculos entre jóvenes y adultos, la convivencia escolar y las formas contemporáneas de participación política.

En los últimos años, el sistema educativo argentino atravesó un conjunto de transformaciones que reconfiguraron su fisonomía. No es una novedad que la escuela secundaria argentina, al igual que ocurre en otros países de la región así como en latitudes más lejanas, es objeto de una profunda preocupación social. Sobre el nivel recaen una serie de demandas tan disímiles como preservar ciertas tradiciones y también formar para la ciudadanía, la seguridad vial, los derechos sexuales y reproductivos, incentivar la formación de centros de estudiantes, ofrecer talleres de diverso tipo o las más clásicas de preparación para el trabajo y la continuidad de estudios superiores. Al tratarse de una de las instituciones con las cuales las y los jóvenes pasan más tiempo, concentra un conjunto de expectativas, muchas veces contradictorias. Se han generado debates sobre las funciones de la escuela secundaria y, fundamentalmente, el desafío de combinar la expansión de la matrícula, la intención de lograr una escuela inclusiva y de calidad, en momentos en que tienen lugar procesos culturales que reconfiguran los roles de las distintas instituciones. Así como se enfatizan los hechos de violencia que suceden en las escuelas o la falta de respeto de los y las jóvenes a los adultos, otras voces hacen hincapié en la apatía y el desinterés de los estudiantes, y otros aducen que se “baja

el nivel” para permitir que pasen de año. Las polémicas ante la difusión de los resultados de las pruebas de los operativos de evaluación a estudiantes despiertan apasionados debates, pero, en muchos casos, las opciones parecerían ser la denuncia de cualquier tipo de evaluación o la utilización de dichos resultados como argumentación del declive de la escuela secundaria, particularmente aquellas de gestión estatal.

Sin desconocer la relevancia que adquieren otros circuitos y recorridos realizados por las y los jóvenes, la escuela secundaria es una de las pocas instituciones con las que las nuevas generaciones entablan relación en forma masiva o, al menos, con la cual toman contacto durante más tiempo. Si bien esta cuestión puede ser leída como constitutiva del sistema educativo, cabe repensarla a la luz de la transformación en los mecanismos de integración social. En los últimos años se produjo, de manera sincrónica, un incremento de la cobertura educativa junto al aumento de las dificultades que padecen las y los jóvenes para incorporarse al mercado laboral formal. Este aumento de la cobertura tiene como telón de fondo el reconocimiento del nivel de escolaridad secundaria como obligatorio a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006.

En estas páginas buscamos presentar en detalle, desmenuzar, iluminar aspectos menos considerados por los estudios de sociología de la educación y la pedagogía y contribuir al diseño de las políticas públicas. Nos interesa dar cuenta de las características de la experiencia juvenil en la escuela secundaria, sin pretender imponer verdades ni recetas mágicas. Pretendemos más bien aportar al debate, ya que los casos que ilustran los argumentos presentados pueden no ser similares a la experiencia en otras instituciones. En estas páginas se traza una radiografía del nivel secundario que considera las percepciones juveniles. Apelamos a la metáfora médica porque, como es sabido, una radiografía es una técnica diagnóstica que, al exponer al receptor a una fuente de radiación de alta energía, logra una imagen donde las partes más densas aparecen con diferentes tonos dentro de una escala de grises y, a través de su uso, permite detectar fisuras, grietas que posibiliten contar con una pintura más amplia del objeto observado. Tenemos la intención de contemplar aquellos aspectos más visibles como los que suelen ser menos considerados en la construcción de las problemáticas educativas.

Asimismo, buscamos incorporar otro tipo de discusiones al debate sobre la escuela secundaria. Creemos que esas tensiones y conflictos que tiempo atrás emergían como sorpresivas, como aquellos aspectos para los cuales el sistema parecía no tener respuestas, son casi constitutivas de lo que implica hoy enseñar y aprender en las escuelas secundarias. Los jóvenes no son como solían ser los alumnos tiempo atrás ni como hoy

quisiéramos que sean. Mucho menos como creemos que éramos nosotros de jóvenes. Pero no se trata de seres indómitos provenientes de galaxias lejanas, sino de individuos que se constituyen en una sociedad que construye formas de ser joven que adquieren su significado en relación con otros grupos no juveniles, en determinado contexto socio-cultural. De allí que más que miradas nostálgicas sobre “la escuela de antes” o “los jóvenes de otro tiempo”, creemos que es preciso pensar desde las coordenadas actuales, a partir de las formas de ser joven, del tipo de sociedad y de las características de la propuesta escolar existente.

En los capítulos que siguen nos interesa trazar una panorámica del nivel secundario, ver la evolución de la matrícula en un recorte diacrónico y la configuración que asumió en los últimos años. Asimismo, nos preguntarnos por las características que asume la experiencia escolar juvenil en este nuevo escenario, indagando particularmente en las configuraciones construidas en las instituciones escolares, con la intención de desentrañar las tensiones, conflictos y cambios que ocurren, al decir de Elias (1996), en las formas específicas de interdependencia que unen recíprocamente a los individuos.

La sensación de ausencia de sentido de la experiencia escolar, la nostalgia por un tiempo pasado que se recuerda en sus mejores trazos, la ansiedad e incluso la desazón que muchos docentes pueden sentir ante alumnos muy distintos a los que suponían que tendrían, parecen ser las coordenadas que organizan el debate contemporáneo en nuestro país. Preocupaciones similares pueden encontrarse en otros contextos: François Dubet (2004), por ejemplo, señaló para el caso francés la generalización de un sentimiento de crisis que engendra una sensación de nostalgia por la escuela del pasado, olvidando paulatinamente sus defectos; o, para decirlo tal como lo expresó recientemente en el I Encuentro Internacional de Educación realizado en Tandil, organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: “Los docentes tienen la nostalgia de un mundo que ni siquiera conocieron”.

A este discurso muchas veces se respondió con otro que enfatiza en el éxito de la inclusión de sectores postergados que tendría lugar en la actualidad. A nuestro entender, ambos discursos cristalizan posiciones que dificultan trazar un panorama más abarcativo, que permita dar cuenta de la presencia de innovaciones en las propuestas de algunas escuelas, de experiencias enriquecedoras, así como iluminar aquellos aspectos que lejos de garantizar la inclusión desvirtúan el proceso de enseñanza y aprendizaje instaurando nuevas desigualdades, ya no de acceso sino debido a la disparidad de experiencias que en la práctica redundan en diferencias que se convierten en desigualdades. La progresiva masificación de

la escuela secundaria, junto con su reciente condición de obligatoriedad, así como la sanción de normativas que reconocen derechos de los y las jóvenes, presentan nuevos desafíos no sólo para aquellos encargados de diseñar las políticas públicas del sector, sino para los académicos y los actores que cotidianamente transitan por las escuelas secundarias.

La escuela secundaria es un escenario fascinante para dar cuenta de las formas de sociabilidad juvenil, una sociabilidad como forma lúdica de la asociación que crea un mundo artificial donde se hace como si todos fueran iguales y como si al mismo tiempo se hiciera honor a cada uno en particular, espacio de la democracia como escenificación (Simmel, 2003). Contrariamente a esa máxima que solían decirnos nuestros familiares más cercanos cuando éramos niños/as acerca de no hablar con extraños, el espacio escolar recrea la posibilidad moderna del uso de la ciudad. La escuela es deudora de la ciudad, en tanto también entrafía la posibilidad de la convivencia y la cooperación, la reciprocidad en el conocimiento y cuidado de lo que se tiene en común y en la comprensión y respeto de lo que tienen de diferente (Fernández Enguita, 2008).

El encuentro con otros en el espacio escolar trasciende la cuestión afectiva para con el otro e implica principalmente el hecho de compartir el mismo espacio con aquellos a quienes no soportamos. Esta ambivalencia, presente en la construcción de los vínculos entre los individuos, fue retratada con maestría por Immanuel Kant en *Idea para una historia universal en sentido cosmopolita*. En ese texto, Kant señala la paradoja que implica el antagonismo como expresión de la insociable sociabilidad de los individuos: las personas no pueden soportar a quienes comparten la vida con ellas, pero tampoco pueden prescindir de ellos; de allí la tensión entre la inclinación a formar sociedad y la resistencia constante a hacerlo. Si las personas se resisten a formar sociedad, pero tampoco pueden prescindir de esta forma de relación: ¿cómo soportar a quienes estamos indisociablemente unidos? De ahí que la pregunta por las formas de sociabilidad resulta central para interpretar las experiencias juveniles en la escuela secundaria.

No se trata de una pregunta innovadora ni mucho menos. De un tiempo a esta parte el campo de estudios de juventud tuvo un crecimiento exponencial en la Argentina, como ocurre en otros países de la región. Hablar hoy de educación secundaria implica considerar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los sentidos que se ponen en juego acerca de las funciones de la escuela, las razones porque eligen sus escuelas, las cosas que les gustan, las dinámicas de convivencia o las formas de participación política y los conflictos que se avizoran en el espacio escolar. Implica abordar tres conjuntos de preguntas, que intentaremos afrontar

en las páginas que conforman los distintos capítulos. El primer grupo de interrogantes, que exponemos en el capítulo inicial, hace referencia a la necesidad de replantearse los significados de la escuela secundaria, así como las expectativas de las y los jóvenes acerca de lo que pudiera ocurrir en el espacio escolar: ¿qué sentidos encuentran las y los jóvenes a la escuela secundaria?, ¿cuáles son los motivos por los que eligieron sus escuelas?, ¿qué les gusta y qué aspectos cambiarían? En segundo lugar nos interrogamos por los procesos de convivencia: ¿qué cuestiones se regulan y sobre quiénes?, ¿qué características asume la convivencia escolar y cuántas diferencias existen con la tradición disciplinaria?, ¿cuáles son las normas que regulan las interacciones escolares y qué tipo de vínculos se consolida? Por último, en el tercer capítulo, buscamos indagar en las formas contemporáneas de construcción de la ciudadanía: ¿cuáles son los espacios de participación política juvenil?, ¿qué figuras de ciudadanía emergen en el marco del proceso de fragmentación educativa?, ¿cuáles son las injusticias que activan la movilización estudiantil?

Este libro reúne hallazgos de distintos proyectos de investigación. Entre 2005 y 2009 ambos autores participamos en el Proyecto PAV “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones” (PAV-108/2003). La investigación se realizó en veinticuatro escuelas secundarias, de gestión estatal y de gestión privada, de diferentes modalidades (bachiller, comercial, técnica) y en cuatro jurisdicciones del país (Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Neuquén y Salta), fue dirigida por Inés Dussel y contó con la participación de equipos de universidades de cada provincia. Este trabajo de investigación tuvo su continuidad en el Proyecto PIP/CONICET “La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades”, que se desarrolló entre 2009 y 2011 en el Área Educación de la FLACSO y contempló el trabajo de campo en cuatro escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La metodología utilizada en los dos proyectos consistió en la aplicación de encuestas a treinta (30) alumnos/as de una misma división, del anteúltimo año de la escolaridad secundaria o polimodal, según correspondiera a la jurisdicción. Además se realizaron entrevistas a alumnos, docentes, equipo directivo, integrantes del equipo de orientación y preceptores. También utilizamos otras técnicas de recolección de datos, como la realización de grupos focales y observaciones de actos escolares, de clases, de las interacciones en el taller o la biblioteca y en los momentos de recreo o ingreso y salida de los alumnos/as. A su vez, buscando profundizar aspectos relativos a los vínculos intergeneracionales, durante el 2012 participamos en el proyec-

to “Vínculos inter e intra generacionales en la escuela media: cambios y continuidades en el formato escolar, la convivencia y la construcción de la ciudadanía”, dirigido por Myriam Southwell y financiado por la UNIPE. En los últimos años participamos del Proyecto PICT/UNIPE: “Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana”, también bajo la dirección de Myriam Southwell¹. Por su parte, Pedro Núñez integra los proyectos PICT “Juventud, política y nación: un estudio sobre sentidos, disposiciones y experiencias en torno a la política y el proyecto común.”, dirigido por la Dra. Miriam Kriger, el PICT “Activismo y compromiso político juvenil: un estudio sociohistórico de sus experiencias políticas y militantes (1969-2011)”, dirigido por Melina Vázquez, y el UBACyT 20020130200085BA “Jóvenes militantes y espacios juveniles en agrupaciones político partidarias: una aproximación a las formas de compromiso juvenil luego de la crisis de 2001”, dirigido por Melina Vázquez y co-dirigido por Pablo Vommaro, (UBA, 2013-2015). Gracias al financiamiento logrado para estos proyectos, durante 2014 realizamos un nuevo trabajo de campo del que participó un equipo de investigadores y becarios², que consistió en encuestas a una división del anteúltimo año de la escuela secundaria, observaciones y entrevistas con estudiantes y directivos en tres instituciones de la Ciudad de Buenos Aires y dos de la ciudad de Rosario.

Como decíamos al inicio, buscamos poner en diálogo las investigaciones de las que participamos con otros estudios realizados en el país y el exterior y, fundamentalmente, aportar una perspectiva más que se complemente con las experiencias, conocimientos, historias y acciones de quienes trabajan cotidianamente en las escuelas. Lejos de proponer recetas o soluciones pensadas a partir de los pocos casos que podamos conocer, nos interesa compartir los hallazgos, tanto para pensar similitu-

1. A lo largo de estos años fueron varias las personas que participaron tanto de la realización del trabajo de campo de las investigaciones mencionadas como de las discusiones de distintas ideas que se plasman en este libro. Queremos agradecer especialmente a Luisa Vecino, Jaime Piracón, Emilia Di Piero, Bárbara Guevara, Virginia Rodríguez, Gabriel Tolosa Chacón, Guillermina Mendy, Fabiana Guzzini, Gustavo Efrón, Patricia Salti y Denise Fridman, así como muy especialmente a Myriam Southwell por su apoyo constante.

2. El trabajo de campo en Rosario fue realizado por integrantes del Seminario “Juventudes y Políticas de Juventud” de la Facultad de Ciencia Política y RRII de la Universidad Nacional de Rosario. La coordinación estuvo a cargo de Diego Beretta y contó con la participación de Fernando Laredo, Romina Trincheri, Verónica Crescini, Magda Bergami y Victoria Estévez. En la Ciudad de Buenos Aires, Catalina González del Cerro y Estefanía Otero aplicaron las encuestas y realizaron entrevistas. A todos/as ellos/as nuestro agradecimiento por su participación y por los comentarios y aportes realizados.

des y diferencias como para disentir, acordar o plantear matices. Esperamos que el libro incentive las discusiones, y, por sobre todas las cosas, permita repensar las propias prácticas desde diálogos más fructíferos entre quienes transitan cotidianamente las aulas y pasillos y aquellos que nos acercamos al espacio escolar desde otros ámbitos, deseosos de aprender, comprender y contribuir al debate sobre la escuela y las y los jóvenes.

*Sociabilidad en la escuela secundaria:
experiencias, expectativas
y demandas juveniles*

**1. Los desafíos para la escuela secundaria: expansión
de la matrícula en el marco de una sociabilidad
fragmentada**

La Argentina, siguiendo la tendencia de los países del Cono Sur y de México, al sancionar en 2006 una nueva Ley Nacional de Educación estableció en su artículo 134° la obligatoriedad del nivel secundario y la posibilidad de que cada jurisdicción defina la extensión de cinco o seis años de duración del nivel (según los años de duración de la primaria), dividido en un ciclo básico y otro orientado. La obligatoriedad que concibe esta ley tiene una implicancia distinta que la que tuvo la obligatoriedad de la escuela primaria hacia fines del siglo XIX, ya que en este último caso la responsabilidad de cumplir con esta obligación recaía en las familias que debían enviar a sus hijos a la escuela. Por el contrario, para el caso de la secundaria y desde la concepción que instala la legislación del 2006, la obligatoriedad es responsabilidad del Estado, que tiene la obligación de generar las condiciones para que todos los adolescentes puedan concurrir, permanecer y egresar de las escuelas. Esta concepción implica también entender la educación como un derecho que las/los jóvenes tienen y por el que pueden reclamar. Sin embargo, tal como veremos más adelante, también se conjugan sentidos contrapuestos, a partir de la puesta en práctica de polí-

ticas sociales innovadoras como la Asignación Universal por Hijo (AUH)³, donde la persona receptora debe cumplir con ciertas condicionalidades.

Si hacemos un poco de historia, es factible observar que la Ley Nacional, más que un hito en sí mismo, implica la consolidación y asunción por parte del Estado como garante de una tendencia a la masificación del nivel. Los indicadores sociales contribuyen a que podamos darnos una idea de los cambios que tuvieron lugar en estos años. Tomemos, a modo de ejemplo, un indicador del nivel educativo de la población como es el nivel de instrucción. En un estudio de mediados de la década del ochenta Cecilia Braslavsky (1985) señala que en 1960 alrededor de un 29% de los jóvenes de 15 a 19 años contaba con el nivel secundario, porcentaje que aumentó diez años después al 34% del mismo grupo etario, para llegar al 50% en 1980. Ahora bien, más allá de la tendencia a la ampliación de la matrícula, quisiéramos poner en cuestión un aspecto relevante para pensar la configuración de la escuela secundaria y el tipo de experiencias juveniles en el nivel. En este sentido, Tiramonti analiza que el mito de la sociedad igualitaria y de una escuela pública que incorpora a todos por igual presenta un rasgo desigualador, dado que se realiza a partir de una incorporación diferenciada; se crean nuevas escuelas para los distintos grupos, en los diferentes momentos históricos de ampliación de la matrícula (Tiramonti, 2009). Para decirlo en otras palabras, esta incorporación se dio de manera diversificada de acuerdo al origen social de los alumnos, quienes fueron integrándose en instituciones y modalidades diversas, por ejemplo, en el caso de las escuelas técnicas analizadas por Dussel y Pineau (1995), conformadas como escuelas que formaban para oficios a las que accedieron los sectores con menos recursos.

Pero volvamos al recorrido. Como es sabido, en los años noventa tuvo lugar una reforma educativa que ha dejado huellas indelebles en el sistema. Si bien fue un ciclo corto, la virulencia de la reforma afectó notablemente la estructura del sistema, con la excepción de algunas instituciones emblemáticas (Southwell, 2011) que lograron sortear de mejor manera, por su trayectoria y experiencia, los cambios que se impusieron. Esa reforma incluía la Ley de Transferencia de las escuelas a las provincias (N° 24.048/91) y la Ley Federal de Educación 24.195/93 e impulsó una serie de cambios (en algunos casos con financiación de los organismos como el Banco Mundial y el BID), que se pueden resumir en descentralización

3. La Asignación Universal por Hijo/a es el programa de mayor cobertura de la Argentina. Busca atender los derechos de niños, niñas y adolescentes y consiste en una transferencia de ingreso, no contributiva, condicionada por la concurrencia a prestaciones básicas de salud y educación de los/as hijos/as de la persona receptora.

estatal, transferencia a las provincias de las escuelas de sector medio, cambio en la estructura de los niveles, renovación de los contenidos curriculares, aumento en la inversión educativa y la implementación de políticas focalizadas en los sectores de mayor vulnerabilidad social y económica, desde una perspectiva asistencialista (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001). Desde 1995, cuando comenzó la implementación de la Ley Federal de Educación, es decir de la nueva estructura en las jurisdicciones que así lo establecieron; entraron en vigencia los 9 años de la Escuela General Básica (EGB), incrementándose dos años la obligatoriedad establecida para la escuela primaria.

De esa manera, la escuela secundaria es cada vez más una institución atravesada por una doble obligatoriedad (D'Aloisio, 2014), ya que a la obligación legal se suma la social (Tenti Fanfani, 2007). En muchos casos, la escuela secundaria aparece como una institución en la cual las y los jóvenes –particularmente los varones de sectores pobres– deben asistir para evitar estar en un lugar considerado peligroso, como es conceptualizada muchas veces “la calle”, particularmente “la esquina”. En este escenario han cobrado impulso tanto la educación para adultos como las políticas que promueven la terminalidad educativa, incentivando la finalización de los estudios secundarios, como muestra el notable crecimiento que tuvo en estos años el Plan FinEs⁴.

Si observamos las tasas netas de escolarización secundaria encontramos cambios significativos, ya que en las últimas décadas aumentó de manera considerable al pasar del 42,2% en 1980 a 59,3% en 1991, hasta alcanzar el 71,5% en 2001 (Cappellacci y Miranda, 2007) y el 85% en 2011 (DINIECE, 2013). Sin embargo, existen dificultades para sostener la escolaridad, ya que las tasas de lo que suele conceptualizarse como abandono escolar se incrementan en los tres últimos años de la estructura del nivel (9,64% en el secundario básico y 15,83% en el nivel secundario orientado para el total del país, de acuerdo a datos de la DINIECE para 2010/2011). El tránsito de un ciclo al otro se mantiene como un momento bisagra en las biografías de los jóvenes.

El crecimiento de la matrícula del nivel secundario muestra disparidades regionales, y también por los sectores sociales. De acuerdo al Informe OEA “Indicadores de progreso para la medición de derechos contempla-

4. El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), iniciado en 2008, permite que jóvenes y adultos completen su formación a través de instancias presenciales, semipresenciales y a distancia. Su implementación es consecuencia de la interacción del Estado Nacional con organismos provinciales y municipales, y con organizaciones de la sociedad civil. Según datos oficiales, más de 500.000 personas egresaron del plan. Fuente: [www. http://fines.educacion.gov.ar/](http://fines.educacion.gov.ar/)

dos en el Protocolo de San Salvador, Derecho a la Educación”, si hacemos foco en las diferencias entre regiones de país, en particular en las tasas de egreso, encontramos que difieren de manera considerable entre el primer ciclo de tres años y el último (69,5% y 56,3% para cada ciclo respectivamente), con mejores resultados en la Región Sur, NOA y Centro, mientras que el NEA obtiene los niveles más bajos. Las tasas de sobreedad para el total del país se encuentran en las tasas de 38,2% para los primeros años y 37,8% en el secundario orientado. Aún así, es factible sostener, tal como señalan algunos trabajos, la hipótesis de una mayor retención del sistema, ya que se incrementan índices de repitencia y sobreedad pero disminuye el número de jóvenes que deja la escuela (Montes, 2010). Si observamos ahora, considerando la misma fuente, las tasas de asistencia escolar de jóvenes de los grupos etarios 12-14 y 15-17 por quintiles de ingreso, apreciamos que la brecha entre los de mayor ingreso y los de menores se achicó en los primeros años y se mantiene en el último ciclo. En el primer caso, acorde con la mayor cobertura del primer ciclo del nivel secundario, son similares (96,4% primer quintil frente a un 96,2% del quinto), mientras que en los tramos finales se incrementa la diferencia (93,5% para el primer quintil y 81,4% para el quinto). Estas desigualdades se ensanchan en el caso de los varones (95,7% de los de ingresos más altos y un 79,2% del quinto quintil).

Tal como es posible apreciar, son pocos los que concluyen el nivel de acuerdo a la trayectoria esperada. En este sentido, es interesante la distinción que plantea Flavia Terigi (2007) entre la trayectoria teórica y real, en tanto la primera expresa aquellos itinerarios en el sistema que siguen una progresión lineal de tiempos marcados por una periodización estándar, frente a la expresión de los modos reales en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Estas diferencias no suelen ser problematizadas en el sistema educativo y expresan, a nuestro entender, un ejemplo del desacople entre una propuesta escolar estandarizada, que imagina etapas transitadas de manera secuencial, y la heterogeneidad de trayectorias juveniles. Lo que queremos resaltar a partir de la presentación de estos datos, es que no puede pensarse la evolución de la matrícula ni la política educativa desconectadas de otros procesos que ocurren en paralelo: iniciativas de distintas organizaciones, transformaciones en el mundo del trabajo, problemas sociales que atraen la atención pública, políticas implementadas por otras agencias estatales en las cuales el completar la secundaria, sea a través de volver a estudiar como a finalizarla, tienen notable centralidad. Creemos que la inclusión requiere del despliegue integral de políticas que no sólo sostengan la escolarización de las y los jóvenes, sino que busquen impactar en otras esferas de su vida (como, por ejemplo,

la necesidad de desarrollar más y mejores políticas de cuidado infantil de hijos/as de jóvenes que quieren retomar los estudios secundarios).

La mirada sobre estos datos, incorporando una noción como la de desigualdad que es relacional, permite dar cuenta de estos indicadores inscribiéndolos dentro de la dinámica social, y es una invitación a reflexionar también sobre los principios de justicia que deberían regir una sociedad o las formas de ciudadanía (Kessler, 2014). Los datos dan cuenta de la presencia de desigualdades en la escuela secundaria, que coexisten con dinámicas hacia la igualdad en las posibilidades de acceso al nivel. Posiblemente en el caso que presentamos adquiera mayor resonancia aquello que Gabriel Kessler, en su estudio sobre la desigualdad en la Argentina, denominó “tendencias contrapuestas” (Kessler, 2014). Más allá de lo expuesto, una de las dimensiones en las cuales los cambios adquieren mayor visibilidad en el nivel macro de las transformaciones sociales ocurridas en el país es la vinculada a las formas que adquiere la sociabilidad. Su análisis permite observar que cada sector social recorre instancias de socialización que privilegian el encuentro con otros similares, configurándose de este modo espacios sociales distantes. El correlato en el mundo educativo de este proceso (que incrementó las distancias sociales) fue la disposición de fragmentos dentro del sistema (Tiramonti, 2004). Así como la década del ochenta fue terreno fértil para señalar la desigual distribución de oportunidades que tenía lugar al interior del sistema educativo debido, tal como lo señaló Cecilia Braslavsky (1985), a la creciente segmentación del sistema educativo formal y la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos en razón de su origen socioeconómico, una década después la preocupación se orientó a la pregunta por las características de la experiencia educativa de los jóvenes, en particular acerca de sus percepciones respecto de los sentidos de ésta en un contexto de desestructuración de los marcos de integración social. Las investigaciones aportaron conocimientos novedosos sobre las experiencias juveniles en un ámbito que gustaba pensarse igualitario y homogéneo. Las experiencias juveniles en la escuela secundaria tienen lugar en un escenario que combina el aumento de la cobertura del nivel secundario con un sistema educativo caracterizado por su fragmentación, por lo que muchos jóvenes atraviesan una experiencia educativa de baja intensidad (Kessler, 2002). Como consecuencia de este proceso, la socialización entre “nos” reemplaza a la socialización entre diferentes dando lugar a “una socialización entre los iguales, social y culturalmente” (Tiramonti, 2004:13).

En la actualidad, las representaciones extendidas asumen posiciones que se estructuran en términos de opuestos: entre escuelas públicas y privadas; entre escuelas donde “no se respeta nada” y otras en las que

logran un eficaz sostenimiento de las normas; entre las que proveen “salida laboral” y “las que permiten ir a la universidad”; entre “la escuela del centro” y la de la periferia; entre la única del barrio y la que depende de la universidad; entre la que queda cerca y una a la que hay que trasladarse especialmente; entre “la que van mis amigos” y la que tiene prestigio; entre la escuela que “acepta repetidores”, a la que llegan jóvenes peligrosos, y la que es muy exigente, a la que van jóvenes de los que se espera un futuro brillante; entre la que está llena de inmigrantes y aquella por la que pasaron personajes hoy famosos. En este sentido, una parte de la clase media desarrolla estrategias que les permiten “colonizar” las escuelas públicas más prestigiosas (Tiramonti, 2009), como una manera de asegurarse un “buen entorno” y mejorar las condiciones materiales de educación de sus hijos (Veleda, 2006). La asistencia a un “tipo” de escuela implica el despliegue de estrategias de diferenciación entre sectores sociales, incluso al interior de las “clases medias”.

La escuela secundaria del pasado, aquella añorada, era una institución preparada para la selección “de los mejores”, donde el mérito operaba como criterio útil para diferenciar entre los estudiantes de una misma división, al enfocar la responsabilidad en el individuo, culpable de no haber aprovechado la igualdad de oportunidades que la escuela proporcionaría o de no haberse esforzado lo suficiente. Por supuesto que la creencia en el mérito no es exclusiva del sistema educativo, sino que se encuentra arraigado en distintas esferas de la vida. La posibilidad de igualdad social, tanto como la creencia en la oportunidad para el ascenso social, es fruto del entusiasmo decimonónico en las oportunidades que el mundo moderno ofrecía a los individuos. A todos nos gusta, de un modo u otro, ser reconocidos. Preferimos pensar que “nos merecemos” ocupar el lugar que obtuvimos, alguna nota que nos sacamos en la escuela, el trabajo que conseguimos o la familia que formamos y los amigos que tenemos. La escuela se convierte en un mecanismo esencial para garantizar la persistencia de la esperanza en el porvenir. Pero hoy, en los hechos las cosas distan de ser de este modo. Tan cierto como que el merecernos determinado logro redundo en un incremento de la autoestima y en la posibilidad de contar con mayor reconocimiento, también suele extenderse la creencia de que aquellos a quienes les va “mal” también se lo “merecen”. Los parecidos entre ambos grupos de “merecedores” suelen estar cruzados por el clivaje del sector social de pertenencia.

Al indagar en la experiencia escolar, podemos dar cuenta de la forma en que esos recorridos, vivencias y sentires “individuales” se inscriben en relaciones sociales de poder e históricamente situadas (Rockwell, 1990; Scott, 1999). Sandra Carli (2012) en su exploración en la experiencia uni-

versitaria, busca prestar atención a las sensibilidades estudiantiles y a los modos de apropiación de las instituciones. La experiencia escolar es entendida como una construcción personal, social e institucional, ya que comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional (Dubet y Martuccelli, 1998). En varios trabajos (Auyero, 1993; Saintout, 2009; Paulín y Tomasini, 2014) 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. Asimismo, el tipo de representaciones y discursos que predominen acerca de la(s) juventud(es) suele hacer hincapié en la negación de sus prácticas, cuestión que obtura la posibilidad de pensar en diálogos intergeneracionales más fecundos (Chaves, 2010). Por su parte, Gonzalo Savarí (2010) analiza las trayectorias educativas de jóvenes mexicanos apelando al concepto de escuela acotada, ya que compite con otras instancias, como por ejemplo la migración o la temprana incorporación al mercado de trabajo. Según el autor, el tiempo escolar está restringido a lo que ocurra en el edificio escolar, ya que muchos de los jóvenes no cuentan con espacios donde realizar tareas o estudiar y no tienen la posibilidad de contar con apoyo de familiares o amigos en el estudio. Si bien aún no contamos con investigaciones que permitan sostenerlo empíricamente, es plausible afirmar que la masificación del nivel medio trastocó las expectativas familiares –y de los y las jóvenes en particular–, sobre la institución escolar, en especial los imaginarios construidos acerca de quiénes tienen derecho a acceder y a permanecer en la escuela (Fuentes y Núñez, 2013). Muchos de los y las jóvenes se encuentran atravesando trayectorias que pueden caracterizarse como inaugurales, en un doble sentido: porque varios forman parte de la primera generación en sus familias que “transita” la experiencia escolar en el nivel secundario y también debido a que se crearon instituciones en lugares donde no existían, lo que amplía las posibilidades de acceso a este tipo de estudios.

A partir de estas cuestiones, en el campo educativo, tiene lugar desde unos años atrás una enriquecedora discusión acerca del formato de la escuela secundaria. La matriz de la misma contenía entre sus elementos principales la organización centralizada del nivel; un currículo humanista enciclopédico, que *ipso facto* establecía una jerarquización de saberes; la organización de aulas, rituales y disciplina escolar que seguía formas rígidas, centradas en los adultos y pensadas para la formación de la elite;

la estructura de horarios y recreos que perpetuaba la fragmentación del saber (Dussel, 1997). En la Argentina, este modelo impulsó una homogeneización cultural que, a la vez que inscribía las trayectorias de los individuos en el anhelo de la igualdad, producía la desigualdad al jerarquizar a los sujetos a partir del establecimiento de normas de excelencia como parámetro de medición (Southwell, 2006; Gluz, 2006). En su discusión sobre la necesidad de producir cambios en el formato de la escuela secundaria –y de las dificultades para implementarlos–, Flavia Terigi (2008) sugiere la utilidad de pensar a partir de trípode de hierro que estructuraba el nivel “*la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase*” (Terigi, 2008: 64).

Uno de los antecedentes de la discusión sobre el cambio de formato fue la creación, en 1990 (Decreto 1.182/90), de las Escuelas Municipales de Enseñanza Media (EMEM) en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires; un conjunto de instituciones que, a diferencia de la oferta anterior, buscaba incorporar una demanda no satisfecha, en los barrios alejados de zonas céntricas, para facilitar el acceso de la población que allí vivía. En los últimos años, en distintas jurisdicciones, se ensayaron propuestas que buscaron poner en cuestión o, para decirlo en otros términos, tensionar los núcleos centrales del formato escolar, con la intención de generar otras configuraciones que posibilitaran el desarrollo de trayectorias escolares gratificantes. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires se trata de las Escuelas de Reingreso, que fueron estudiadas por el equipo de Tiramonti (2011); en Córdoba, el Programa PIT 14-17 (Terigi, Briscioli y Toscano, 2012) y, en varias jurisdicciones, los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Por su parte, Felicitas Acosta (2011) describió distintas alternativas al formato escolar en cuatro países (Argentina, Canadá, Chile y España), presentando un análisis de las innovaciones, así como de las dificultades que se enfrentaron en cada contexto. Las experiencias de los bachilleratos populares también dan cuenta de las innovaciones en el formato y del intento de acercamiento a sectores que la escuela tradicional no lograba incluir (Gluz, 2013). En esta línea de investigación, el estudio de Nobile (2014) sobre las emociones en las escuelas de reingreso, brinda elementos para pensar las formas de construcción de los vínculos entre docentes y alumnos, especialmente a partir de que los primeros ponen en suspenso su mirada estigmatizadora sobre los estudiantes, lo que permite la consolidación de relaciones de mayor confianza. Asimismo, es preciso resaltar que la experiencia recabada muestra que la mera transferencia de ingresos no funciona *per se* como motor que genere integración o pertenencia con los programas desarrollados, sino

que obliga a prestar atención a la necesidad de desplegar acciones articuladas e integrales que promuevan distintas facetas integradoras para los jóvenes.

En síntesis, podemos insinuar que, en los últimos tiempos, al proceso de fragmentación se superpone una distinción entre tipos de comunidades educativas, donde la modalidad no tiene tanta importancia sino el ámbito formativo, la orientación general de la propuesta escolar, el clima educativo que se conforme. Esto nos lleva a sostener la idea de un crecimiento amorfo del nivel. Es decir, que en estos años se expandió sin un patrón uniforme o, para usar una metáfora, con un patrón uniformemente deformado. Se aumentó la cantidad de establecimientos, se expandió la matrícula de manera más dinámica en los márgenes, en entornos rurales o donde no existía infraestructura, proliferan intentos de cambio en el formato, se proyectaron nuevas escuelas universitarias —en este caso dependientes de universidades en el conurbano bonaerense— pero esta ampliación es acompañada por un crecimiento heterogéneo, que genera una disparidad de situaciones, preservando ciertas desigualdades existentes de acuerdo al tipo de institución en la cual la persona estudie. Esta disparidad también es una oportunidad para promover concepciones diferentes sobre la igualdad, en línea con lo que propone Dubet (2011) cuando se refiere a la igualdad de posiciones, para plantear un ideal de sociedad donde los distintos grupos o categorías sociales cuenten con similares beneficios, más allá de su lugar en la estructura social. Dubet señala que la igualdad de oportunidades podría llegar a encubrir la producción de ciertas desigualdades entendidas como consecuencia de una competencia justa, por lo que aboga por la construcción de una sociedad donde más allá de la situación ocupacional o la escuela a la que se asista construya pisos similares de bienestar.

Entendemos que esta disparidad que venimos señalando requiere de nuevos abordajes, que profundicen el estudio sobre la fragmentación educativa. A partir del trabajo llevado a cabo en cuatro jurisdicciones del país (Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires, Salta y Neuquén) entre 2005 y 2008, organizamos las escuelas según distintos tipos de comunidades, para observar cómo se configuran modos de aprender y practicar la política que provocan actitudes y disposiciones diferentes ante la vida en común. El perfil institucional de cada escuela, sus tradiciones y formas de organización, la propuesta pedagógica, la existencia de espacios de participación e intervención de los estudiantes, tanto como las percepciones juveniles acerca de lo que es posible o no hacer en dicha institución y el sentimiento de pertenencia a la misma, son indicadores del tipo de construcción comunitaria que tiene lugar y, fundamentalmente, de lo que

la institución busca fomentar en lo relativo a la experiencia escolar juvenil. Las maneras en que los diferentes actores circulan por el espacio escolar, los usos del tiempo –y sus posibles alteraciones–, la distribución de los cuerpos en el espacio durante un acto escolar, las acciones políticas protagonizadas por jóvenes son, a modo de ejemplo, aspectos sustanciales en el aprendizaje de los marcos de lo posible en cada escuela, y en tanto tales, del modo en que se despliega la sociabilidad política juvenil.

El análisis de las comunidades educativas implica una doble mirada en torno a la organización de cada establecimiento. En primer lugar, es necesario hacer hincapié en los aspectos normativos de la organización escolar, particularmente en el modo en que dicha organización determina el tipo de comunidad conformada. En segundo lugar, implica considerar aquellas variables que enfatizan las características de los estudiantes, de los docentes y directivos que concurren a ella, y cómo los vínculos que se establecen redundan en la conformación de una comunidad más democrática o más excluyente. En nuestros trabajos buscamos interrelacionar ambas cuestiones, a fin de dar cuenta de la diferente ponderación que estos elementos pueden tener de acuerdo al tipo de comunidad construida. Creemos que si a la constatación de la fragmentación educativa sumamos la posibilidad de pensar en características similares existentes al interior de cada fragmento, e incluso algunos diálogos que podrían ocurrir entre fragmentos, podemos dar cuenta de la configuración del sistema. A las desigualdades tradicionales se suman desigualdades horizontales, a partir de los intentos de diferenciación entre las instituciones que reciben jóvenes de un perfil socio-económico similar, por lo que en las páginas que siguen intentamos desentrañar los términos que estructuran la pertenencia a las mismas y, a través de ellas, los aprendizajes y las posibilidades en la experiencia escolar de las nuevas generaciones.

2. Ser joven(es) en la escuela

Las experiencias juveniles actuales tienen lugar en un contexto signado por una profunda transformación de las formas de transmisión cultural en nuestras sociedades. Asimismo, ocurre en momentos de mayores cuestionamientos del lugar de autoridad legitimada de los docentes para la transmisión de los saberes. Como fue ampliamente señalado por varias investigaciones, la escuela media ya no concentra el monopolio de la transmisión de conocimiento. El auge de las nuevas tecnologías, la velocidad de circulación de la información, los diferentes tiempos y espacios en que transcurre la vida de las nuevas generaciones afectan las funciones más tradicionales del nivel secundario. Si bien no haremos un análisis en

profundidad del Programa Conectar Igualdad, más allá de la discusión sobre su diseño, implementación e impacto⁵, cabe destacar que la presencia de un objeto, de un dispositivo tecnológico, de índole distinta a la que tradicionalmente es utilizada en el espacio escolar supone al menos, una alteración de los usos y circulación de los aprendizajes.

Antes de continuar quisiéramos aclarar un punto que puede resultar contradictorio. A lo largo de estas páginas enfatizamos en una conceptualización de la juventud como una construcción social, que adquiere sentido en “la interacción entre las condiciones sociales y las imágenes culturales que cada sociedad elabora en cada momento histórico sobre este grupo de edad” (Feixa, 1999:84). La diversidad de estilos juveniles, las diferencias en las trayectorias estudiantiles no hace más que resaltar la existencia de una heterogeneidad de formas de ser joven, bastante alejada de una creencia extendida sobre la existencia de una única juventud, de conductas homogéneas. Los procesos tienen repercusiones diferentes de acuerdo a la clase social, al lugar de residencia, al género, a la sexualidad, etnia y distintos clivajes de construcción de las identificaciones. Sin embargo, también es factible, con extrema prudencia, señalar algunas tendencias comunes que atraviesan a las y los jóvenes más allá de las diferencias señaladas, ya que participan en acontecimientos y experiencias que crean lazos (Mannheim, 1982). Estos abordajes nos permiten trazar un panorama más completo, sin descuidar la atención sobre cómo repercuten estas cuestiones de acuerdo a la posición social.

Es factible señalar que las nuevas generaciones se parecen muy poco a los estudiantes que otrora habitaban las aulas de las escuelas secundarias. Son otras generaciones, transitando la experiencia por escuelas que no han cambiado tanto. Este escenario ha llevado a la necesidad de repensar las características de la propuesta escolar, o lo que algunas autoras han señalado como una divergencia de época entre los cuerpos y subjetividades juveniles y aquellos que la escuela pretende moldear (Sibilia, 2009). En contraste con esta perspectiva, otras investigaciones mostraron que hoy se ponen en juego otros significados sobre la escolarización. En una investigación realizada en 2007 para la Fundación Santillana, los autores señalan que la escuela se convierte, para muchos jóvenes, en una etapa “ordenadora” de la vida, pero también –y quizás este sentido tenga una ponderación mayor– en un buen lugar para estar (Dussel, Brito y Nuñez, 2007). En este trabajo resaltaban que los y las jóvenes definían a la escuela fundamentalmente de dos maneras: como una etapa de transi-

5. Al respecto pueden consultarse los estudios realizados por Gvirtz y Necuzzi (2011); Dussel y Quevedo (2010), Dussel (2011).

ción y construcción identitaria y como un espacio de sociabilidad y aprendizaje de la relación con los otros. En otros trabajos, se señala que este proceso se manifiesta de múltiples maneras, aunque quizá se plasme de modo más claro en dos aspectos: las disputas por los significados sobre las funciones de la escuela y los distintos modos de vivir la temporalidad. (Núñez, 2013). En ese mismo lugar, el autor presenta cinco cuestiones, a modo de efectos en las experiencias escolares: la visibilización progresiva de las estéticas juveniles, las diferencias en los modos en los cuales jóvenes y adultos viven la temporalidad, las disputas por los sentidos del respeto, a cierta tendencia a la erosión de las fronteras tradicionales entre los sexos y géneros, y las formas de participación política.

En esta oportunidad quisiéramos profundizar en un aspecto que no ha recibido suficiente atención. Nos referimos a que se trata de generaciones que se enfrentan a distintos estímulos, que proponen otro vínculo con el placer, el saber y el esfuerzo. Esto implica considerar que cambia la velocidad, o mejor dicho, la sensación de velocidad, en el acceso a ciertos bienes. Consideremos, a modo de ejemplo, el vínculo que muchos de ellos entablan con sectores del mercado y con el uso que hacen de los dispositivos tecnológicos. Años atrás debíamos esperar una semana para conocer el siguiente capítulo de una serie o de nuestra novela favorita. El cine en pantalla grande tenía una presencia mayor en nuestra educación sentimental (Dussel, 2006); el mismo formato de consumos musicales, como el cd o el disco de vinilo, ofrecía un orden pre establecido de escucha que, de alguna manera, orientaba al consumidor. Las nuevas generaciones y también los adultos –aunque menos familiarizados con ese modo de consumo y por ello lo reconocemos menos en nuestro propio modo de vincularnos con ciertos placeres–, poseen en la actualidad la sensación de acceder de modo inmediato al consumo de series, películas, canciones, que ficcionaliza el vínculo con bienes materiales y culturales en la creencia de la accesibilidad inmediata. Esta situación amplía el contraste entre una escuela ordenadora –en la que existe una planificación anual de actividades, en la cual se transitan trayectos sistemáticos, regulados en parte por marcas de tiempo que producen rupturas vividas como *naturales* resguardando cierto equilibrio, con programas que todos deben aprender del mismo modo– y otras esferas, que supuestamente privilegian la innovación y la creatividad y donde se puede conocer de manera abierta e instantánea aquello que uno se proponga. Algo así como el *elige tu propia aventura* de las novelas infantiles de años atrás, pero estimulado desde distintos tipos de bienes y consumos. Estas diferencias entre las habilidades que las y los jóvenes ponen en juego en sus interacciones con los nuevos medios

y las que propone la escuela fueron destacadas por Inés Dussel y Luis Quevedo, quienes señalan:

“Los nuevos medios proponen, más bien, momentos de gran intensidad emocional y de un espectáculo visual impactante, involucran un nivel somático de respuesta corporal (...) Todo ello se opone al modo más clásico de relación con el saber que configura la escuela, basada en la distancia, la reflexión intelectual, la moderación y hasta la represión de los aspectos emocionales, y el control y reducción de los estímulos visuales más espectaculares” (Dussel y Quevedo: 2010; 28)

Desde ya que tener en las aulas, pasillos y patios de las escuelas a jóvenes estimulados de distinta forma al consumo, introduce una dinámica a la escolarización muy diferente a la que recibían las generaciones precedentes. Lo dicho no implica que la propuesta escolar deba modificar su temporalidad y espacialidad, de manera de ajustarla al modo en que el mercado ofrece sus productos para tornarla más atractiva para las y los jóvenes. Tampoco, como veremos más adelante, los estudiantes demandan ese tipo de cambios, ya que suelen ser muy poco críticos de la organización escolar. Pero sí obliga a cobrar conciencia de que, al igual que señalaron otras corrientes educativas, ellos y ellas portan saberes que es preciso reconocer e incorporar a la dinámica escolar. Comprender que acceden, desde distintas plataformas y experiencias en otros ámbitos, a cuestiones que antes se creía que sólo transmitía la escuela. Asimismo, experiencias en los márgenes (como los programas de orquestas y coros infantiles y juveniles o los Centros de Actividades Juveniles (CAJ)), aún en su disparidad de modos, se presentan como espacios escolares que son habitados –y habilitados– desde la construcción de otro vínculo con los docentes y, fundamentalmente, con el conocimiento. Mientras la escuela ofrece un menú cerrado para cada materia, las y los jóvenes organizan su vida y el acceso a los saberes y conocimientos como si se tratase de un proceso de edición, recortando, pegando, realizando múltiples actividades diferentes entre sí al mismo tiempo y eligiendo qué aspectos les resultan más interesantes. Sin pretender establecer como homogénea la idea del *multitasking*, creemos que se trata más bien de un vínculo con los aprendizajes, que radica en la puesta en acción de un proceso de compaginación que permite seleccionar de diferentes fuentes (documentales, webs, redes sociales, películas, comentarios de amigos/vecinos/familiares, algún docente, una clase en particular, algún libro de texto o novela, canciones). Estos cambios en los sentidos que las y los jóvenes le otorgan a su tiempo en la escuela, son más perceptibles cuando les preguntamos qué aspectos les gustan más de la misma. Al indagar en estas cuestiones

encontramos que, si bien se hallan presentes, son menos las referencias a los aprendizajes y sus opiniones se orientan fundamentalmente a hacer hincapié en las dinámicas de la sociabilidad y el encuentro con otros, resaltando aspectos que incluyen dimensiones de la emocionalidad.

En los últimos años realizamos trabajo de campo en escuelas de tres jurisdicciones, la Ciudad de Buenos Aires, la Provincia de Buenos Aires y en Rosario. Si bien la muestra dista de ser representativa, creemos que brinda algunos elementos para reflexionar sobre las implicancias, deseos y sentires de las y los jóvenes sobre la escuela secundaria. En los datos que se desprenden de la encuesta, cuando consultamos a los estudiantes acerca de las cosas que más les gustan de sus escuelas de las cuales podían señalar hasta tres opciones, encontramos que la mayoría de las referencias hacen mención a la posibilidad de la sociabilidad “estar con amigos/conocer gente” (27,8%), al “clima escolar” (18,1%) y en tercer lugar hacen referencia a los aprendizajes (las cosas que enseñan/las materias que se enseñan, 13,5%). La conformación del clima escolar dentro del cual la experiencia educativa tiene lugar adquiere centralidad en la vida de los estudiantes. A continuación observamos una disparidad de razones respecto de lo que más les gusta de su escuela, que en muchas ocasiones se vinculan más específicamente a las características y estilos de cada institución. Por ejemplo, quienes estudian en escuelas de la modalidad técnica hacen referencia al espacio del taller, mientras que en instituciones con tradición de presencia de Centros de Estudiantes aparecen más menciones a las actividades que el mismo organiza o a las posibilidades de opinar y participar. Por último, la opción por “el nivel educativo” logró un 10,8% de menciones, pero se concentró fundamentalmente en tres instituciones muy similares, dos escuelas universitarias en Ciudad de Buenos Aires y Rosario y en un ex nacional de la zona norte del Gran Buenos Aires (16,1%, 13,3% y 36,7%, respectivamente).

Por otra parte, cuando indagamos en las características que debería tener un buen docente, también de respuesta múltiple, encontramos algunos aspectos que permiten repensar los vínculos intergeneracionales. Si bien las y los jóvenes valoran las clases donde hay actividades “interesantes” (20,4%) y se usan “recursos innovadores” (5,8%) o demandan que “dé una clase entretenida” (14,2%) rescatan, fundamentalmente, el saber y la pasión en la tarea docente. La opción que más menciones recogió fue “que sepa enseñar” (48,1%), seguida de “que le guste enseñar y lo demuestre” (38,1%) Si bien quieren que “sea buena onda” (19,1%), exigen un conjunto de atributos que combina formas más tradicionales de ejercicio de la tarea docente con nuevas demandas. Estas demandas emergen en opciones como “que explique todas las veces que sean necesarias” (25%), “que nos

cuide/nos contenga/le tengamos confianza” (16,9%), “que nos respete” (15,4%) y la demanda de un trato igualitario: “que trate a todos por igual” (12,3%). Más allá de las diferencias en los contextos escolares, existen cuestiones que aparecen mencionadas de manera transversal por jóvenes de distintas escuelas. Un alumno de un ex nacional de la Ciudad de Buenos Aires, al que asisten mayormente jóvenes de sectores populares, traza un conjunto de demandas: “Que sepa de qué habla, y que haga una clase divertida y que si necesitas ayuda que te ayude, y si tiene que explicar de nuevo también. Que se haga entender, y que entienda, que sepa manejar las diferentes formas. Acá hay gente de la villa que habla diferente. Que sepa como interactuar. El respeto es lo principal”. Muchos de estos atributos son señalados también por una alumna que estudia en una escuela dependiente de la universidad en Rosario: “Tiene que ser un docente que esté bien preparado académicamente y que pueda motivar al alumno a que investigue por sí mismo. Tiene que ser un docente que no esté a los gritos para que le presten atención. Y poder ver cómo se involucra en tu vida lo que estás estudiando.”

A partir de estas respuestas, resulta plausible señalar que los estudiantes esperan que sus docentes sepan enseñar –función fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se supone tienen lugar en la institución escolar–, pero demandan, además, la posesión de otros atributos, que refieren a cualidades que no tienen que ver directamente con los contenidos de las disciplinas escolares sino que resultan de las características personales de los profesores. Las nuevas cohortes de estudiantes obligan a los docentes a desarrollar una serie de habilidades, en paralelo con su saber específico, así como imaginan profesores muy alejados de aquellos que enseñaban para quienes seguían el ritmo. La multiplicidad de tiempos de aprendizaje de los jóvenes obliga a planificar otro modo de transmisión de los conocimientos, donde las formas en que se organizan las interacciones tienen un lugar principal.

Estos avances nos permiten acercarnos a otra cuestión que refiere a las funciones de la escuela secundaria. A lo largo de las investigaciones que realizamos estos años nos interesó indagar en los sentidos que las y los jóvenes otorgan al paso por la escuela secundaria. Luisa Vecino y Bárbara Guevara (2014), analizando las expectativas de ellas y ellos en relación con la escuela, señalan que en líneas generales persiste en los estudiantes una mirada en la que se sostiene que la escuela los preparará para encontrarse mejor posicionados, para salir “en el futuro” de ciertas condiciones sociales, heredadas de sus familias y/o del contexto que les tocó vivir. La experiencia escolar también es valorada y ponderada desde su valía en el presente, como ámbito de socialización entre pares (se

hacen amigos, es un lugar de encuentro, etc.) y de intercambio intergeneracional, a través del vínculo particular que supone el espacio escolar. Las autoras sostienen que la escuela adquiere, además, otros sentidos que, aunque solapados en los discursos, ponen en tensión esta imagen unívoca de *cheque post-fecha* (Parra Sandoval, 1998). Estas formas de significar el paso por la escuela podría suponer una redefinición de los marcos temporales que la experiencia de transitar la escolarización secundaria implicaba.

3. Sentidos de la escuela y nuevas formas de sociabilidad

Una vía de ingreso a la comprensión de las experiencias juveniles en la escuela secundaria pasa por interrogarse por las cosas que les gustan a las y los jóvenes, por lo que encuentran, por las razones por las que creen que van a esas escuelas –y no a otras– o por las funciones que les otorgan. En la encuesta les preguntamos a los estudiantes por qué van a esa escuela y para qué creen que sirve ir la escuela; en ambas podían mencionar hasta tres aspectos. En cuanto a la primera pregunta, encontramos que la opción que más resaltan refiere al tipo de propuesta de la institución: “porque tiene buen nivel educativo” (34%), mientras que la segunda refiere a la modalidad: “porque quería una escuela con esta orientación/modalidad” (27%). Si bien aparece con porcentaje bastante más bajo, consideramos que la opción “porque tiene prestigio”, señalada por el 14,7% de los y las jóvenes refiere a la sensación de recibir una educación diferente por el hecho de asistir a esa institución en particular.

Encontramos que la cuestión de la modalidad tiene un peso importante en las escuelas técnicas, pero en el resto de los establecimientos no resulta ser un eje que determine la elección de la escuela. De hecho, cuando entrevistamos jóvenes que asisten a esas escuelas de dependencia universitaria de la modalidad de contabilidad, enfatizan los aspectos de la formación humanista que allí se brinda y critican la cantidad de materias contables. Aquí, la modalidad aparece desdibujada, o se superpone con otros aprendizajes que ocurren en el espacio escolar y que son más generales que los contenidos específicos que la orientación supone. Estos estudiantes, que suelen acceder a dichas instituciones a partir de una decisión familiar o porque familiares suyos estudiaron allí, mencionan otras dimensiones de la vida escolar como prioritarias: la presencia de Centros de Estudiantes y la diversidad de la población que asiste. También hallamos un conjunto de respuestas asociadas a la proyección de la obtención

de un trabajo. En este sentido, un 23,2% de los encuestados hacen mención a que asisten a esa escuela “porque ofrece posibilidades de trabajo a futuro”. En estos casos encontramos una relación instrumental con la escuela, un sentido de la escolaridad vinculado a lo que la escuela habilita en un futuro, como señala un estudiante de una escuela de gestión privada, que recibe a jóvenes de sectores populares en Rosario: “¿Por qué me gusta venir a la escuela? Tengo que terminar, estoy a dos pasos. Y me gusta venir, me sirve para entrar a otro laburo más firme. Yo quiero irme y estudiar para gendarme. Me piden el currículum y el diploma del secundario y tengo que tener 18.”

También encontramos motivos de elección de la escuela basados en la recomendación o un conocimiento previo sobre la institución. Por ejemplo, la opción “porque me la recomendaron” reúne un 22% de menciones. Por su parte, un 20,8% de las personas encuestadas hizo referencia que asiste a esa escuela “porque mi familia la eligió”. En esta última opción podemos apreciar la persistencia de una representación que concibe a las credenciales educativas como bienes intercambiables a futuro y también la confianza en los consejos de quienes señalan una institución por sobre otra. Por el contrario, otro grupo de jóvenes hace hincapié en aspectos que parecerían implicar la situación contraria, es decir, la disminución en las posibilidades de elección, quizá como consecuencia de barreras físicas o simbólicas que impiden imaginar la asistencia a otras instituciones. Nos referimos a opciones como “Porque me queda cerca de mi casa/trabajo/trabajo de mis padres” (22,4%) y la mención a las amistades: “Porque vienen mis amigos/as” (19,3%). Estas opciones son más mencionadas por jóvenes que asisten a instituciones que se crearon en las últimas décadas buscando dar cabida a los que antes no asistían a la escuela o bien, a instituciones que atravesaron un proceso de reconfiguración de su matrícula, por ejemplo, con el ingreso de chicas y chicos provenientes de barrios o villas de emergencia cercanos a la escuela.

Como vemos, las posibilidades de elegir a qué institución asistir se encuentran desigualmente distribuidas. A partir de los datos de las investigaciones, entendemos que dicha experiencia es consecuencia de una elección condicionada/determinada de sus escuelas. Estas desigualdades se manifiestan de manera aún más clara cuando observamos otras de las opciones mencionadas, como las referencias a “porque es más fácil que otras”, “porque es la única en la que conseguí vacante”, “porque repetí” o “porque no hay otra opción en la zona”, cuyos valores totales son bajos, pero se incrementan en escuelas donde estudian mayormente jóvenes de sectores populares. De hecho, la alternativa “es la única en la que conseguí vacante” fue mencionada por el 26,7% de estudiantes de una escuela

ubicada en González Catán y un 30% de estudiantes que asiste a la escuela en uno de los barrios más populosos de Rosario. Una estudiante de la escuela situada en González Catán relata en la entrevista por qué asiste a esa escuela: “Porque me quedaban cerca de casa y porque no tenía plata para ir a una escuela privada.”

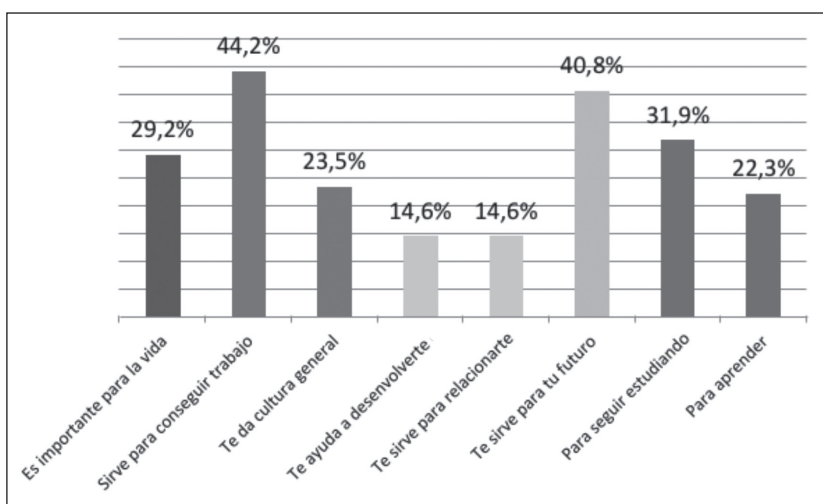
Veamos ahora las razones que señalan las y los jóvenes acerca de para qué sirve la escuela. En este caso las personas encuestadas podían mencionar hasta tres de las opciones planteadas. Para el análisis, vamos a agrupar las respuestas en cuatro tipos de sentidos, cada uno de los cuales expresa una manera distinta de pensar la temporalidad. Para decirlo más claramente, los distintos tipos de utilidades atribuidos al tránsito por la escuela implican en algunos casos una proyección donde la idea de futuro se encuentra más presente, mientras que en otras oportunidades la referencia es más inmediata, a aspectos que son resaltados como aprendizajes utilizables en el corto plazo.

Permítanos presentar estos sentidos. El primero hace referencia a la posibilidad de tener un trabajo y a la concepción de la escuela secundaria como parte de un aprendizaje para el futuro. En el segundo sentido, se enfatiza a la escuela como elemento que encadena una trayectoria hacia el futuro, para continuar estudios superiores. En ambos, se trata de un cúmulo de esfuerzos, experiencias, acciones realizados en el momento pero que cobrarán relevancia, e incluso podríamos insinuar, mayor valoración, en el futuro. También encontramos como similitud una suerte de revalorización de la institución como paso hacia otra etapa, como elemento que encadena una trayectoria. El tercer tipo de sentidos hace hincapié en los aprendizajes concretos, de hoy, donde encontramos la manifestación de la sensación de estar obteniendo una cultura general y de aprender (en las materias específicas, con algunos docentes, en la escuela en general), por lo que es algo que ocurre en el presente, que se valora por el goce que provocaría, pero que servirá fundamentalmente en conexión con un futuro pensado en términos de mediano plazo. Finalmente, encontramos sentidos asociados a aprendizajes del corto plazo, que se vinculan fundamentalmente con la sociabilidad, con el estar con otros, con incorporar aspectos vinculados a saber desenvolverse en distintas situaciones. Esa pérdida de especificidad del mundo del trabajo como fundamento del ir a la escuela, no es vivida como algo necesariamente negativo. Pareciera que el sentido se ha invertido, resaltando la valoración de una experiencia que ensalza lo que brinda, que enfatiza las posibilidades de interacción.

Intentemos desagregar estos sentidos y su relación con la construcción de marcos temporales distintos. En primer lugar, encontramos que un 44,2% de los encuestados mencionan que la escuela “sirve para con-

seguir trabajo” y un 40,8% menciona que “te sirve para tu futuro”. La idea de la relación de la escuela con el trabajo se encuentra muy presente en las escuelas técnicas y en las instituciones más nuevas a las que venimos haciendo referencia. Posiblemente, aunque es necesario continuar profundizando en nuevos estudios, se pongan en juego distintas ideas sobre lo que es el futuro, pero sí expresa la confianza en que se construye un futuro mejor garantizado por el tiempo escolar. Un presente para un futuro, donde las aspiraciones pueden ser muy diferentes, pero anudan la experiencia de quienes transitan por la escuela con la expectativa de obtener algo que será ganancia en el largo plazo.

CUADRO NRO. 1 ¿PARA QUÉ SIRVE LA ESCUELA?



Por su parte, el segundo sentido, se encuentra asociado a la posibilidades de “seguir estudiando”, que reúne 31,2% de menciones en el conjunto de instituciones, pero que concentra casi el 50% de menciones en una escuela de Ciudad de Buenos Aires dependiente de la universidad, y registros altos en otra escuela pública de la mismas ciudad, así como los ex nacionales de la Provincia de Buenos Aires y en una EMEM de Capital Federal (40%, 36,7% y 36,7% y 37.9% respectivamente). Encontramos aquí, tal como ha sido enfatizado por la investigación educativa, que quienes proyectan la continuidad de los estudios provienen, por lo general, de familias con nivel educativo medio y alto, es decir, que finalizaron el secundario e iniciaron o terminaron estudios superiores. Este sentido que encadena la

trayectoria hacia el futuro combina distintas temporalidades, ya que también existe cierta mirada que reconoce un pasado glorioso a esa escuela en la que se estudia. En las entrevistas, las y los jóvenes que asisten a esas escuelas mencionan, por ejemplo, que sus instituciones son prestigiosas y enfatizaron el nivel educativo como una característica importante en la elección de las mismas.

El tercer sentido aparece también asociado a un futuro, pero no implica la continuación de una trayectoria educativa, sino más bien la necesidad de “aprovechar” los aprendizajes logrados en la escuela para poner en juego en el inicio de su trayectoria laboral. La opción “es importante para la vida” logra el 29,2% de menciones, pero aparece con más fuerza en dos escuelas, una situada en la entrada de la ciudad de Rosario y un ex nacional de la Ciudad de Buenos Aires ubicado en una zona de alto poder adquisitivo, pero cercana a una villa miseria, de manera que a la escuela suelen acceder jóvenes de distintos sectores sociales. La valoración de los aprendizajes, sea por la cultura general o el más literal “para aprender”, concentran porcentajes similares (23,5% y 22,3% respectivamente). Estos sentidos se encuentran vinculados al hecho de obtener aprendizajes concretos, fuertemente asociados en el caso de las escuelas técnicas a saberes y herramientas específicas para desempeñarse en el ámbito laboral, pero también en la expectativa que jóvenes de sectores populares depositan en la institución escolar, como espacio donde obtendrán conocimientos que serán utilizados en un presente relativamente cercano.

Por último, con la misma cantidad de menciones encontramos las categorías que a nuestro entender refieren al presente: “relacionarte con otras personas” y “desenvolverte en distintas situaciones” (14,6% en ambos casos). Contrariamente a lo que pensábamos encontrar, estas temáticas obtuvieron mayores referencias en las dos instituciones dependientes de universidades incluidas en nuestro estudio. En la Ciudad de Buenos Aires 32,3% y 25,8%, mientras que en la de Rosario 23,3% y 30% respectivamente. Parecieran ser los jóvenes de los sectores medios quienes más enfatizan la posibilidad de disfrutar, de relacionarse con otras personas, revalorizando espacios como el Centro de Estudiantes y un trato más autónomo. Entendemos que el sentido que tiene la escolarización secundaria para estos jóvenes hace hincapié en la posibilidad de disfrutar de dicha experiencia, de contar con elementos para desenvolverse en distintos ámbitos, en lograr adquirir un estilo —que combina formas de hablar, poses corporales, actitudes— que a la vez que anuda a quienes transitaban por experiencias similares construye una distinción con otros de su misma generación. Los estudiantes de estas escuelas, que suelen pertenecer a un universo cultural similar (diferenciado más por opiniones

políticas o estilos juveniles que por aspectos socio-económicos), valoran la posibilidad de expresarse, de contar con espacios de participación y el desarrollo de un pensamiento crítico a la vez que comprometido con la realidad social. Se trata, en definitiva, de instituciones que concentran distintas temporalidades: disfrutan el presente en escuelas que cuentan con un pasado percibido como prestigioso y que garantizarían una trayectoria a futuro relativamente gratificante. Entre otras cuestiones, una alumna de una escuela universitaria de la Ciudad de Buenos Aires menciona que lo que más le gusta de su colegio es: “la diversidad, la inclusión. Yo desde siempre pensé que acá por ser distinto no sos excluido.”; o como una alumna de una escuela también dependiente de la universidad de la ciudad de Rosario, quien destaca que le gusta la gente que conoció y que “te sirve para un montón de cosas, a involucrarse en general, a ser críticos, eso te cambia la vida.”

Efectivamente, si existe relación entre los sentidos otorgados a la experiencia escolar y la construcción de marcos temporales que son distintos en su extensión es preciso preguntarse por las formas de transitar una incertidumbre que está incorporada como dato cotidiano en sus vidas. Los procesos que las y los jóvenes atraviesan, sus vínculos de pareja, políticos, laborales son diferentes a esas etapas de largo aliento en que considerábamos se desarrollaba la transición a la vida adulta, que se realizaba de maneras diferentes, pero que permitía lograr alcanzar a un punto de llegada relativamente estable, sea cual fuere. Hoy la situación es diferente y esas transiciones son heterogéneas, ya que la condición juvenil convive con una sensación de mayor incertidumbre, donde riesgo e inseguridad aparecen como formas diferentes de gestionarla. Machado Pais (2007) recurre a la idea borgoana del laberinto para pensar las trayectorias juveniles. En este sentido, así como la incertidumbre es, para las nuevas generaciones, un dato incorporado a su experiencia cotidiana, la relación que entablen con el presente y el futuro aparece como una cuestión central. Para las y los jóvenes de sectores populares cobran relevancia los sentidos del presente y una representación de la escuela como camino que garantizaría el ingreso al mundo laboral. Por su parte, en los sectores medios continúa predominando la idea de una escuela que prepara para los estudios universitarios; pero, de manera concomitante, son estos jóvenes quienes otorgan mayor importancia a la posibilidad del encuentro, de la sociabilidad y las dimensiones afectivas y placenteras del tiempo escolar. Pareciera ser que los jóvenes de estos sectores sociales, que a priori cuentan con más herramientas para atravesar la incertidumbre, son más conscientes de la importancia de valorar el momento que atraviesan. De todas formas, también vimos que en sus trayectorias se articulan tres

temporalidades: la percepción de asistir a escuelas de pasado prestigioso que preservan un buen nivel educativo, el disfrute de su experiencia presente y la construcción de una visión hacia el futuro que los llevaría a continuar estudiando.

La construcción de los vínculos: clima escolar, violencias y procesos de convivencia

1. La promoción de la convivencia a partir del marco normativo

El proceso de masificación del nivel secundario que describíamos en el capítulo anterior interpela a este nivel educativo: ¿pueden ser las mismas escuelas que antes albergaban a un grupo selecto de jóvenes las que ahora se ocupen de la escolarización de sectores cada vez más amplios de la sociedad? La ampliación de la matrícula genera la necesidad de repensar las escuelas secundarias, tanto en su propuesta como en su forma de organización; es así como desde fines del siglo pasado comienza un proceso de búsqueda de democratización del espacio educativo, con la intención de generar las condiciones y las posibilidades para la convivencia de distintos sectores en un mismo espacio. Entonces, en pos de generar un ambiente más armónico se considera fundamental revertir la mirada en torno a las y los jóvenes y su posibilidad de participación en las decisiones en las escuelas. En este proceso se comienzan a revisar los regímenes disciplinarios y se impulsa a cada escuela a elaborar sus propios Acuerdos de Convivencia y a conformar Consejos de Convivencia para la regulación de las relaciones entre los distintos actores en el ámbito escolar, teniendo en cuenta sus propias realidades y contextos. La nueva mirada sobre convivencia busca propiciar un clima democrático y participativo en las escuelas. Este es un quiebre importante en la manera de entender las relaciones entre los actores escolares y en la búsqueda de resolución de los conflictos en las escuelas.

La Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires fueron las primeras jurisdicciones que avanzaron en esta línea⁶. Al mismo tiempo, comenzaron a extenderse a nivel nacional y en distintas provincias una serie de iniciativas como el Programa Nacional de Convivencia Escolar y el Observatorio de la Violencia Escolar, creados en 2004 en pos de instalar en las escuelas un sistema de convivencia y de fomentar otro clima escolar. Durante esos años se promovieron también proyectos a nivel provincial, como el Programa de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación de Córdoba; el Programa de Prevención y Asistencia de la Violencia Social en La Rioja; el Plan Provincial de Escuelas Abiertas “Un lugar de encuentro” de Salta; el Programa de Facilitación y Promoción de la Convivencia Escolar de la Ciudad de Rosario o el Programa de Ruedas de Convivencia instrumentado en la Provincia de Santa Fe. Por su parte, la resolución 93 del Consejo Federal de Educación del año 2009, “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria”, delinea los sentidos y brinda orientaciones para la regulación de la convivencia en las escuelas secundarias. Allí plantea la idea de generar en las escuelas un espacio que habilite para la vida democrática. También perfila a la escuela como un espacio de conformación de lo común, habitado por las diferencias y enriquecido por ellas. Al mismo tiempo se plantan principios tanto para los jóvenes como para los adultos que habitan las escuelas. También se propone revisar la idea de autoridad, donde la misma permita sostener las responsabilidades diferenciadas según el rol de cada cual, pero corrida desde el lugar de la imposición y el monopolio de la verdad⁷. Asimismo, en el último tiempo se vienen desarrollando una serie de políticas de intervención frente a situaciones de conflicto. En este marco se redactó en el 2014, con el aporte de todas las provincias y con la aprobación del Consejo Federal, la “Guía Federal de orientaciones para la Intervención Educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”, que se distribuyó a todas las escuelas públicas y privadas y se propone brindar a directores y docentes herramientas para enfrentar situaciones complejas desde un criterio preventivo (aporta lineamientos de intervención frente a los conflictos y sus posibilidades de resolución desde un marco pedagógico). Con el paso de los años, en las distintas jurisdicciones, las escuelas se fueron apropiando de las nuevas discusiones sobre convivencia con diferente grado de im-

6. La Ciudad de Buenos Aires promulga en año 1999 la Ley N° 223 del Sistema Escolar de Convivencia, mientras que la provincia de Buenos Aires establece en el año 2002 la Resolución N° 1593 de los Acuerdos de Convivencia.

7. Nos referimos particularmente a los artículos 87, 88 y 89 de la resolución Nro. 93/09

plicación, elaboraron sus propios textos normativos y delinearón espacios colegiados de discusión y resolución de los conflictos. El tema se fue extendiendo y hoy muchas provincias tienen algún tipo de normativa sobre estas cuestiones.

En este capítulo proponemos hacer un recorrido sobre la implementación del sistema de convivencia en las escuelas secundarias y revisar los cambios que el mismo propone en relación al régimen de disciplina anterior. Nos vamos a detener en el análisis de los Acuerdos de Convivencia redactados en las escuelas, para indagar en la regulación que los mismos diseñan y los climas escolares que fomentan. También realizamos un análisis en torno a los Consejos de Convivencia; la conformación de los mismos, sus funciones y las formas que impulsan en la regulación de los estudiantes. A su vez, proponemos indagar en las normas que circulan en las escuelas, la percepción que tienen los estudiantes sobre ellas y las sanciones que se aplican.

2. Las normativas sobre convivencia: cambios propuestos y su impacto en las escuelas

Tal como lo planteábamos más arriba, las nuevas normativas introducen la preocupación por la democratización del espacio escolar, por el fomento de la participación de los jóvenes, por la revisión del lugar de los adultos en las escuelas, por generar las condiciones para la inclusión escolar, pero ¿qué implica esto?, ¿qué cambios se proponen? La preocupación por la convivencia ha ganado terreno en los últimos años, en parte para darle forma a la inclusión de nuevos sectores en las escuelas, pero también, probablemente, debido a la aparición de fenómenos de desestructuración institucional, de episodios de violencia o de movimientos que discuten el dentro y el fuera de la escuela, sus características democráticas o autoritarias (Dussel, Brito y Nuñez, 2007). Es preciso recordar la vigencia y proliferación de imágenes que hacen referencia a la violencia escolar que reactualizó los debates en torno de la disciplina y los comportamientos de las y los jóvenes en la institución escolar. Los conflictos docentes-familias-alumnos/as que llegan a las tapas de los principales medios de comunicación o las peleas entre estudiantes, muestran la repercusión que adquieren estos hechos. Si bien estas miradas sesgan la comprensión de los fenómenos como si fuera consecuencia de ciertos grupos de jóvenes *peligrosos* o *inadaptables*, no podemos desconocer que contribuyeron a la construcción de los conflictos entre los jóvenes en las escuelas como cuestión pública. Los estudios que exploran en las percepciones de las y

los jóvenes nos brindan otro panorama. Por ejemplo, Pablo Di Leo (2011) muestra que emergen sentidos sobre las violencias entre compañeros, en las cuales el “mirar mal” es la expresión más presente cotidianamente de episodios de violencia, mientras que perciben por parte de los docentes y directivos manifestaciones cotidianas de autoritarismo, injusticia y/o falta de respeto hacia ellos y ellas. Estos abusos de poder son impugnados por los y las jóvenes, a partir de poner en dudas las características personales de quien ejerce la autoridad o mediante el cuestionamiento de la aplicación de las medidas disciplinarias por su arbitrariedad.

Este punto se vincula a los cambios en la noción de *autoridad*, reconocible en la percepción de parte de algunos actores de una “crisis” tal como analizábamos en el capítulo anterior. En esta misma sintonía es factible pensar en las transformaciones actuales del sistema, a partir de lo que Francois Dubet (2004) señala como desplazamiento de los fundamentos tradicionales de la autoridad escolar –basada en los principios de la burocracia– hacia lógicas de la construcción local de la autoridad centrada en características personales de quienes la ejercen, como ser el carisma.

En este contexto, muchos docentes se sienten interpelados, perciben que han perdido autoridad, que deben negociar constantemente con sus estudiantes. En parte, este proceso se ve reflejado en un aspecto novedoso y otro que muestra más continuidades: hoy los docentes ya no encarnan las figuras encargadas de transmitir un conocimiento considerado valioso, sino que compiten con múltiples fuentes de información a las que recurren las y los jóvenes, tal como sostuvimos en el capítulo anterior. Ahora bien, este 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, frente a una instancia legitimada de transmisión del saber, los jóvenes establecen, como lo han hecho en otros tiempos, relaciones contradictorias de integración y conflicto que cambian con el tiempo (Feixa, 1999).

La preocupación por generar una “buena convivencia” al interior de la escuela secundaria, 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, e intenta incorporar una concepción más amplia, que hace referencia a los modos de estar juntos con otros y a la manera en la que es transitada esta experiencia (Litichever, 2013). La convivencia con otros es presentada como una forma más democrática de establecer los vínculos e introduce otras temáticas y preocupaciones como la discriminación, el reconocimiento de la diversidad sexual, la enseñanza de los derechos humanos o el respeto entre los dis-

tintos sujetos en el ámbito escolar. Nos interesa retomar aquí referencias a la convivencia en la escuela que nos traen distintos autores: Isabelino Siede (2007), por ejemplo, señala que el término refiere a la regulación de las relaciones entre sujetos diferentes. Sin embargo, el autor destaca que esto no implica 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 hecho puntual. Según Siede, 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. En definitiva, se trata de construir un marco de justicia compartido entre jóvenes y adultos, donde no existan diferencias en el trato y que los primeros no cuenten con más ni menos derechos de los que las leyes les reconocen en otras esferas de su vida. A su vez, Fernández Enguita (2008) enfatiza 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 si lo consideramos titular de derechos y sujeto a obligaciones recíprocas.

Señalábamos, entonces, que el Sistema de Convivencia propone una serie de modificaciones; ahora nos interesa describir más detalladamente de qué se tratan estos cambios. En primer lugar, es importante resaltar que disciplina y convivencia no es lo mismo con otro nombre o con pequeñas modificaciones. Más bien, lo que se propone es un cambio conceptual, un cambio de mirada que permita abordar las relaciones en el espacio escolar más allá de los comportamientos puntuales (Litichever, 2013). Comparemos ambos modelos para entender más claramente de qué hablamos cuando hablamos de uno o de otro.

El *régimen de disciplina* tiene una mirada más acotada, se concentra en la vigilancia y en la evaluación de la conducta de los alumnos, en tanto correcta o incorrecta, para asignarle su correspondiente sanción. Las normas se enuncian desde la prohibición y la prescripción. Definen conductas a seguir, comportamientos permitidos y comportamientos prohibidos: “lo que se debe” y “lo que no se debe” hacer dentro del espacio escolar. A su vez, los alumnos eran concebidos como sujetos “tutelados” cuya representación en el establecimiento estaba a cargo de otros: padres o tutores, siendo estos últimos los responsables. (Litichever, 2010). El *sistema de convivencia* plantea un contraste con el régimen anterior, ya que introduce una perspectiva mucho más amplia, en tanto la mirada está

puesta sobre las relaciones y los vínculos que se establecen, va más allá de las conductas o comportamientos puntuales. A su vez, las normas se enuncian de forma propositiva, buscan generar un clima participativo en las escuelas, se especifican los valores que se pretenden promover y desde los que se sustentarían. La pretensión es que se fomenten relaciones solidarias a partir del acuerdo, el consenso y la participación colectiva. Por su parte, a los estudiantes se los considera como sujetos de derecho (así como tienen deberes, también son tributarios de derechos), cuando de acuerdo al paradigma anterior sólo tenían obligaciones. En estas nuevas leyes se explicita que es un requisito indispensable que los jóvenes deben “ser escuchados” y “emitir descargos” antes de la aplicación de la sanción. Esto da cuenta de un cambio fundamental respecto a la mirada sobre los y las estudiantes. En las nuevas leyes se los piensa como protagonistas: su palabra, sus opiniones, sentimientos, emociones, sus características y necesidades son tenidos en cuenta (Litichever, 2010). Estas transformaciones se producen de manera concomitante con la extensión del sistema de derechos para niños/as y adolescentes.

Otro cambio importante introducido en el sistema de convivencia es el que tiene que ver con la revisión respecto de la aplicación de las sanciones. Aquí, antes de avanzar con el análisis y la comparación de uno y otro modelo, es importante señalar dos cuestiones centrales: la derogación de las amonestaciones y el cambio en relación con la expulsión. Respecto de la primera cuestión, en muchas jurisdicciones se derogan las amonestaciones o se sugiere su no aplicación por considerar que estas medidas disciplinarias no tienen un correlato con la falta efectuada y permiten generar estrategias de especulación entre los estudiantes (Narodowski, 1993), más que de revisión del propio comportamiento. La expulsión, por su parte, requiere ser revisada como medida disciplinaria, ya que la educación es concebida como un derecho y la expulsión lo cercenaría. Es una medida que queda reservada para casos extremos, pero con el requisito de garantizarle al estudiante implicado una vacante en otra escuela. Así, se busca resguardar que la expulsión sea de una institución en particular y no del sistema educativo (Litichever, 2010). Sin embargo, las escuelas van desarrollando mecanismos, a través de la aplicación de sanciones y de ciertas exigencias para algunos jóvenes, a partir de los cuales éstos dejan de asistir a la escuela.

Ahora comparemos más detalladamente uno y otro modelo, más allá de estos dos aspectos que comentábamos recién. En el viejo régimen, lo que diferenciaba una transgresión de otra era el número de amonestaciones asignadas. A su vez, el estudiante no tomaba parte en la administración del castigo y no era obligatorio informarle su situación. A diferencia de esto, en el sistema de convivencia, se pretende que toda sanción tenga

una finalidad educativa que, además, guarde relación con la falta cometida. La prevención y la reparación cobran relevancia. La *prevención* entendida como la posibilidad de lectura y diagnóstico de las situaciones que permita anticipar los conflictos e intervenir sobre ellos de forma previa. La *reparación*, por su parte, pretende que las faltas puedan resolverse desde la reparación de los errores buscando, además, brindar una solución vinculada al conflicto (Litichever, 2010). A la vez, desde el sistema de convivencia se requiere mantener informado al estudiante y se promueve su derecho a ser escuchado y a formular descargos (derecho a réplica). De esta forma se abre un espacio para el diálogo y la reflexión conjunta frente al conflicto. La descripción de uno y otro modelo nos permiten anticipar que las formas de resolución de los conflictos son disímiles, entendiendo además que el sistema de convivencia tiene propósitos más amplios vinculados al estar en la escuela y las condiciones del tránsito por la misma, no recortados a una conducta puntual (Litichever, 2010).

Otro viraje importante es que la regulación de los estudiantes estaba dada a partir de una norma única para todos los establecimientos; se pasa, entonces, de un reglamento central general para todas las escuelas a su descentralización, promoviendo que cada escuela redacte los Acuerdos de Convivencia diseñados a partir de las propias problemáticas y dificultades, buscando así abordar las particularidades de la comunidad en la que está inserta. Estos reglamentos deben enmarcarse en la normativa jurisdiccional (Litichever, 2010).

A la vez, cada escuela debe conformar un Consejo de Convivencia integrado por representantes de docentes, alumnos, preceptores, familias, autoridades y el centro de estudiantes. Las funciones de este Consejo de Convivencia son: coordinar la elaboración y revisión del Acuerdo de Convivencia, organizar jornadas de reflexión sobre la convivencia, sugerir a la dirección acciones a seguir respecto a problemas puntuales en las relaciones entre los miembros de la escuela, intervenir y resolver los conflictos. El Consejo sería, entonces, un espacio de intercambio, discusión y participación de distintos cuerpos colegiados. También hallamos en algunas escuelas experiencias interesantes, como la puesta en práctica de Consejos de Aula para resolver conflictos existentes en algunas divisiones así como, en otros casos, la vigencia de acuerdos aúlicos entre docentes y estudiantes, que establecen aspectos para el desenvolvimiento de las clases

Finalmente, desde nuestra perspectiva entendemos que la convivencia y la violencia refieren a procesos distintos, y una no es sustituto ni solución de la otra. Cabe establecer una distinción entre ambas: 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, sólo

como forma de “atenuar” o “eliminar” los conflictos. Así podemos tomar dos dimensiones de la convivencia escolar que desarrollan Nilia Viscardi y Nicolás Alonso (2013), a partir de una investigación realizada en Uruguay. Mientras que por una parte la convivencia constituye el conjunto de principios que guían las prácticas y define los vínculos al interior de las escuelas, que conforman “una gramática de la convivencia al enunciarse su sistema de reglas y normas” (2013:29), aparece otra dimensión más ligada al estado de las relaciones interpersonales que suceden en la cotidianidad escolar y que conforman las diferentes culturas escolares.

3. La convivencia a nivel micro: innovaciones y resistencias en las escuelas

A partir de las investigaciones que venimos desarrollando en estos últimos diez años encontramos escenarios bien diversos en las escuelas y en las distintas jurisdicciones, donde hallamos que atraviesan procesos diferentes. Por un lado, encontramos que en las distintas provincias se ha hecho hincapié en aspectos distintos de los cambios que se impulsaban, se reforzaron más algunas líneas de trabajo, sobre las que se realizaron capacitaciones y se hicieron seguimientos de su implementación. Pero, al mismo tiempo, cada institución a partir de sus características realizó sus propias traducciones de las normativas y acomodó las innovaciones según la lectura que también hicieron de ellas. En este sentido, la noción de cultura escolar de Viñao Frago (2002) nos sirve para entender este proceso de reconceptualización que realizan las propias instituciones de las reformas y los cambios que se producen y cómo los mismos son leídos en las escuelas y puestos en actos a partir de sus propias tradiciones, costumbres y prácticas. Así, cada escuela, a partir de su historia, de su impronta y en función de su matriz de origen, se apropió más o menos de estas cuestiones. De esta forma, nos hemos encontrado con un abanico amplio y diverso de situaciones, que van desde escuelas que se ajustaron al pedido de las normativas y redactaron sus acuerdos de convivencia luego de un proceso de discusión e intercambio entre los distintos actores escolares, a otras donde la elaboración de los acuerdos fue en respuesta a un requerimiento formal y su redacción quedó en manos del equipo de conducción o el de orientación, sin un trabajo colectivo de consulta y participación de los estudiantes; a su vez, en otras instituciones, si bien el acuerdo está escrito en la práctica no se lo utiliza. En relación con la conformación de los Consejos de Convivencia también hallamos situaciones diversas: algunas escuelas establecieron los consejos de convivencia, que funcionan como

órgano de discusión e intercambio sobre distintas situaciones escolares; en otras, los consejos están conformados pero se los utiliza para legitimar sanciones ya pautadas y no como una instancia de debate. Pero en la mayoría de los establecimientos los consejos de convivencia no se han creado todavía. Así, hallamos distintos estilos de escuelas: algunas, con modelos más participativos y otras, donde la elaboración de estos dispositivos queda centrada en determinadas figuras institucionales, o donde la implementación de estos mecanismos es meramente formal, para dar cumplimiento a un requisito de las autoridades jurisdiccionales y no como una apropiación de estas instancias.

Encontramos, entonces, que la propuesta de producción colectiva, de discusión de las propias normas, en muchas ocasiones no se da como estaba previsto en las normativas sino que los acuerdos de convivencia, en muchas escuelas, se producen sin la participación de los distintos integrantes de la comunidad. Tal como lo analizan Más Rocha, Lizzio y Giménez (2013), la normativa no modifica *per se* las prácticas escolares, ya que estos cambios dependen, entre otras cosas, del “grado de aceptación, resistencia o rechazo de los sujetos involucrados y regulados por ella” (Más Rocha, *et al*, 2013:133).

Muchas veces, las normas están pegadas en los cuadernos de comunicaciones y se apelan a ellas al momento de necesitarlas, pero no se trabajan ni discuten, sino que en la práctica funcionan otras normas implícitas, que en muchas oportunidades tienen más fuerza que las normas escritas y supuestamente discutidas y consensuadas. Ante esta situación cabe la pregunta por el sentido de las normas y por su proceso de elaboración cuando no se apela a ellas en la práctica. Por nuestra parte, creemos que es necesario revisar este proceso, para que tenga sentido en la configuración de la experiencia escolar. En las visitas a las escuelas, a partir de los distintos trabajos de campo de las investigaciones que fuimos realizando a lo largo de estos años, nos encontramos con esta diversidad de situaciones que describimos. Allí pudimos notar que la forma en que se establecían las normas (con más o menos discusión, con más o menos consenso) repercutía directamente en el mayor o menor cumplimiento de las mismas y en el clima escolar que se vivía en las escuelas. Cuánto más discutidas y elaboradas conjuntamente, las normas resultan más apropiadas por los distintos actores escolares y muchos estudiantes ayudan a transmitir las frente a transgresiones de sus compañeros.

La lectura de los Acuerdos de Convivencia elaborados en las escuelas nos brinda una rica información acerca de las concepciones que circulan en las instituciones. Un análisis de las definiciones que plantean, los principios que orientan la convivencia, los modos en que conciben la regulación de los

estudiantes, las normas que prescriben y las sanciones que se establecen son buenos informates de las definiciones escolares. El corpus de Acuerdos de Convivencia recogido es bien variado, por la diversidad de formatos hallados (Litichever, 2010). La diversidad aparece en el modo de elaboración de estos textos y en la forma que los mismos toman, ya que algunos incluyen explicitaciones sobre qué entienden por convivencia, los valores que promueven y los principios que los orientan, otros contextualizan la escuela y describen la zona para definir las normas y principios que los guían, mientras que un conjunto numeroso lista normas o parecen más bien decálogos en los que se detallan las conductas prohibidas y las sanciones.

En su tesis de maestría, Lucía Litichever señaló que muchos de los Acuerdos de Convivencia elaborados por las escuelas plantean interesantes definiciones acerca de los principios que se proponen y la forma en que entienden la convivencia, sobre todo en el primer formato que planteamos más arriba, donde los documentos incluyen explicitaciones acerca de los principios y valores que los orientan. Pero también notamos que al momento de especificar las normas, muchas veces esos principios parecen diluirse: se produce lo que la autora denomina una *normativización de los reglamentos*, donde aquellos principios que se enunciaban distan mucho de las normas puntuales que se prescriben, ya que las normas apuntan a aspectos mucho más acotados (Litichever, 2010).

Por otro lado, solemos encontrar en las escuelas reglamentos en los que se detalla una infinidad de normas y reglas intentando prever todos los conflictos y transgresiones posibles, pero es imposible preverlo todo, por lo que siempre los estudiantes encuentran alguna transgresión no prevista en el Acuerdo. Por ejemplo, un estudiante de una escuela privada de la provincia de Buenos Aires nos comentaba en la entrevista que ante las nuevas transgresiones que él y sus amigos realizan, se sumaron nuevas normas al acuerdo de convivencia del siguiente año: “Lo que pasa es que nosotros hicimos algo y al año siguiente a partir de lo que hicimos se inventa una regla más. Entonces hay muchas reglas”. En este sentido parecería más pertinente tener una serie de pautas, de líneas de acción comunes que pauten las conductas de los sujetos; lo que se puede y lo que no, como principios orientadores.

Otra situación que hallamos bien interesante para analizar es que en ocasiones escuelas con estilos institucionales muy diferentes plantean principios similares en la fundamentación de sus Acuerdos de Convivencia. Para ilustrar esta situación podemos describir el caso de dos escuelas de la provincia de Buenos Aires, pertenecientes a la misma región pero con trayectorias bien distintas e ideológicamente muy diferentes, que

plantean la misma justificación como principio orientador de la elaboración del Acuerdo de Convivencia:

“El logro de un orden democrático implica la conformación de un orden consensuado por todos los miembros de la comunidad educativa, no impuesto, y fruto de un debate profundo y permanente; ya que este orden no se logra de una vez y para siempre, sino que es un proceso en permanente construcción. Para lograr un auténtico régimen de convivencia democrática, es necesario que la comunidad educativa reelabore las nociones de orden y de autoridad y las construya a partir de los conceptos de autonomía y de responsabilidad.”

Ahora bien, pese al mismo planteo, ambas instituciones discrepan fuertemente en la manera de concebir el orden, el principio democrático, la participación, la autoridad, el consenso. En una de ellas la participación de los estudiantes es la estructurante de la actividad escolar; los estudiantes autónomamente organizan actividades y participan activamente en la discusión de las normas y de los modos de organizar muchos de los aspectos de la vida escolar. El diálogo entre el cuerpo directivo, docentes y estudiantes es permanente; el orden está dado en base a estos intercambios y se lo concibe como un orden democrático. Sin embargo, en la otra escuela el orden, el seguimiento de las pautas, el respeto de las jerarquías parecen ser los mayores organizadores de la actividad escolar. Por ejemplo, las normas son establecidas desde la dirección de la escuela y en el Acuerdo de Convivencia se plantea que: “quién no las cumple no debería ser parte de la escuela”. La autoridad está centralmente establecida desde la dirección, que es quién toma las decisiones y establece las reglas. En este sentido el consenso no aparece como un principio a alcanzar.

A partir de esta situación es plausible señalar que es posible que ambas instituciones hayan tomado este texto de cuadernillos donde se presenta la fundamentación para la elaboración de los Acuerdos, de capacitaciones o de otro tipo de documentación oficial. La cuestión es que en un caso, parece haber coincidido con la práctica de la escuela y en el otro dista profundamente de ella. Por eso es importante revisar cómo interpela la normativa y el sentido de su aplicación a la propia institución, y revisar qué es necesario modificar en los establecimientos para instalar el sistema de convivencia. Quizás sea necesario instalar otras prácticas de seguimiento y asesoramiento del sistema de convivencia, que trascienda la elaboración de los textos normativos de cada escuela y mire y analice su puesta en funcionamiento y ayude a modificar prácticas muy arraigadas en algunas instituciones, donde el establecimiento de las jerarquías y la distribución del poder en base a ellas parece continuar siendo el eje orientador de

su funcionamiento. En algunas escuelas la incorporación de una mirada democrática en torno de los vínculos, la discusión, la participación de los distintos actores aún es una meta que se encuentra muy lejana.

El sistema de convivencia introduce una serie de modificaciones que buscan impactar en las escuelas. Tal como mencionábamos más arriba, se pasa de una norma central a la diversificación de las pautas de regulación y cada escuela debe redactar su propio Acuerdo de Convivencia en función de sus necesidades y conformar un Consejo de Convivencia para el tratamiento de la misma. Así, a diferencia del régimen anterior, las formas de resolver los conflictos quedan en manos de cada institución, que incorporará sus principios y sus propias maneras de entender la participación, la democracia, la vida en común para definir las formas de estar en la escuela y la vida escolar (Litichever, 2010). En el próximo apartado revisaremos la puesta en práctica más concreta de estos mecanismos y la percepción de las y los jóvenes sobre los mismos.

4. La convivencia vista por las y los jóvenes: entre la prescripción y la percepción

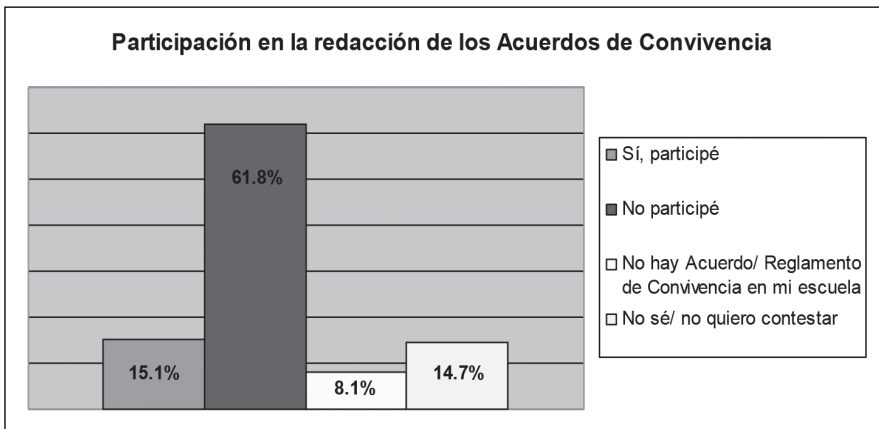
Nos interesa analizar ahora qué dicen los jóvenes sobre los Acuerdos de Convivencia, las normas que allí se plasman, los conflictos que ocurren en sus escuelas y las mejores formas de resolución de los mismos. En este punto analizaremos las respuestas que dieron los jóvenes de 9 escuelas de tres jurisdicciones (Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y Rosario) a una encuesta implementada a 30 estudiantes de cada establecimiento del anteúltimo año de la secundaria. También tendremos en cuenta lo que los estudiantes manifestaron en las entrevistas en profundidad que realizamos en cada uno de ellos.

Si bien las nueve escuelas implicadas en el estudio cuentan con un Acuerdo de Convivencia, solo el 15,1% de los jóvenes encuestados declaran haber participado en su redacción, a pesar de que la misma es promovida por las normativas existentes en las tres jurisdicciones⁸. Inclu-

8. La Ley 223/99 reglamentada por el Decreto N° 1400/01 de la Ciudad de Buenos Aires propone: "propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según las competencias y responsabilidades de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas que rijan la convivencia institucional con el fin de facilitar un clima de trabajo armónico para el desarrollo de la tarea pedagógica". Por su parte, la Resolución Nro 1593/02 de Provincia de Buenos Aires plantea que: "el éxito de este proyecto dependerá de la inclusión de todos los actores de cada institución en el proceso de elaboración de normas, de su aceptación de la convocatoria y de su compromiso para renovar y

so un 8,1% de los jóvenes encuestados postulan que no hay Acuerdo o Reglamento de Convivencia en su escuela. Esta situación nos permite detectar que la convocatoria para participar de la elaboración de estos textos normativos no es tan amplia y, además, que estos textos parecen no ser tan conocidos ni tener una asidua circulación en el cotidiano escolar que permita remitirse a ellos frente a alguna problemática. A su vez, podemos notar que estos Acuerdos no se renuevan periódicamente, ya que la encuesta fue realizada a estudiantes del anteúltimo curso, por lo que estos jóvenes han transitado entre 4 y 5 años (dependiendo de la jurisdicción) en la escuela y en esos años, según la percepción de estos jóvenes, el Acuerdo de Convivencia parece no haber sido discutido, reformulado, renovado si un 61,8% de los encuestados declaran no haber participado de su redacción.

CUADRO NRO. 2



Si comparamos esta situación con el análisis que realizamos en la investigación del PAV (2005-2009) en cuatro jurisdicciones (Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Salta y Neuquén), encontramos que en ese momento ante la pregunta por los marcos regulatorios vigentes en

construir un acuerdo institucional de convivencia". A su vez, el Decreto 181/09 de la provincia de Santa Fe, establece que la convivencia escolar "Debe propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según la competencia y responsabilidad de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas, con el fin de mejorar el clima institucional, dado que el mismo compromete al *currículum* tanto institucional como áulico, generando fuerte impacto sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje."

sus escuelas la elaboración de algún tipo de texto para regular aspectos de la cotidianidad escolar se había extendido, ya que 22 de las 24 instituciones analizadas contaban con algún tipo de normativa de este estilo. Asimismo, gran parte de los estudiantes estaban al tanto de la existencia de este tipo de texto en sus escuelas (93,7% CABA; 96,1% Salta; 77,3% Neuquén; 91,5% Pcia. de Buenos Aires).

Ahora bien, pese a que la discusión sobre la convivencia está más extendida actualmente, los estudiantes encuestados hace casi una década, si bien no habían participado en la redacción de los Acuerdos y reclamaban esa participación, conocían la existencia de ese documento en sus establecimientos, situación que parece haber mermado un poco hoy. Es posible, hipotetizando una explicación que, como la instancia de redacción era novedosa en aquel entonces –que se encontraba más próximo a la promulgación de las normativas jurisdiccionales– se haya difundido de manera más amplia su existencia en las escuelas, por lo que los estudiantes declaran conocer la existencias de estos reglamentos en sus escuelas de forma más amplia que hoy.

Avanzando en la cuestión del conocimiento del Acuerdo de Convivencia por parte de los estudiantes, encontramos que hoy casi la mitad (49,3%) de los mismos manifiestan saber lo que dice este texto. En este sentido, el texto parece circular en las escuelas de forma parcial y no abierta para todos sino que tiene una difusión acotada, ya que sólo la mitad de los estudiantes saben lo que este documento plantea. Si entendemos que las normas son herramientas de regulación y que definen el límite de lo posible en las escuelas, quizás valga la pena pensar cuál es la mejor forma de comunicarlas y difundirlas para que puedan ser conocidas por toda la comunidad escolar y apropiadas y reapropiadas por los actores. La participación ampliada en la elaboración de estos documentos podría ser un modo de asegurar su conocimiento. Si bien posiblemente no sea necesario renovar el Acuerdo de Convivencia todos los años, podría ser interesante plantearse un espacio de trabajo con los estudiantes para poder discutir y analizar cuáles son las pautas que definen la forma de estar en la escuela y no dejar su lectura en manos de una inquietud –o falta de ella– individual. Al parecer, la solicitud de que las familias y las y los estudiantes firmen este documento incluido en el cuaderno de comunicaciones no parece garantizar su conocimiento y por lo tanto, su cumplimiento.

4.1 Un recorrido por las normas más reguladas

Tal como veíamos los Acuerdos de Convivencia de las escuelas suelen hacer mucho hincapié en la apariencia, en las formas permitidas y

prohibidas⁹ –sobre todo en estas últimas– de ir a la escuela. Una norma que se repite en la gran mayoría de los acuerdos es la prohibición de asistir a la escuela con camisetas de fútbol. La explicación que suelen dar las autoridades, los docentes y los preceptores es que la utilización de esas remeras suele generar peleas y conflictos al interior de la escuela que es “mejor evitar”. De esta manera, la norma aparece como la prevención de un conflicto inminente, como el ocultamiento de las diferencias que de otra forma podrían estallar en el espacio escolar. Ahora bien, cabe pensar estas situaciones desde otra perspectiva, tal vez como un modo de abordar la diferencia de cuadros de fútbol para trabajar la inclusión y la convivencia con otras diferencias (ideológicas, sexuales, raciales, políticas, religiosas). Consideramos que sería mucho más pertinente no tapar las diferencias (a través de su prohibición) sino poder trabajar con ellas, que ingresen a la escuela para poder definir cómo convivimos con los diferentes. Por otra parte, ese es el desafío de la convivencia.

Asimismo, la identificación con un equipo de fútbol y las muestras de pertenencia exceden por mucho el uso de una camiseta; las y los jóvenes se tatúan el escudo de su cuadro, usan cuadernos, cartucheras o mochilas con identificaciones de los mismos, aparece en distintos ámbitos y espacios la pertenencia a un club que no logra ocultarse con la prohibición del uso de la camiseta. Pese a esta insistencia de evitar que aparezcan las diferencias, cuando consultamos a los estudiantes por las causas de los conflictos o peleas que tienen habitualmente encontramos que “porque somos de equipos de fútbol distintos” ocupa sólo el 1,2% de los conflictos y peleas en el total de escuelas. Es decir, la pasión futbolera no parece ser una causa tan importante de disputa entre las y los jóvenes en las escuelas. Esta situación de disparidad entre las normas establecidas y la insistencia sobre las mismas y los conflictos que concretamente se presentan en las escuelas, y que son leídos por las y los jóvenes como situaciones problemáticas, nos lleva a preguntarnos sobre las posibilidades de lectura que se desarrollan en las instituciones sobre los problemas que puedan surgir y las estrategias que diseñan para resolverlos.

En el capítulo inicial enfatizamos que la escuela es para las y los jóvenes un espacio de sociabilidad. También señalamos que la experiencia escolar habilita la oportunidad de encontrarse con otros y otras diferentes a uno/a, lo que implica desarrollar una dimensión que se vincula precisa-

9. Las normas establecidas en los Acuerdos de Convivencia suelen estar redactadas de forma prescriptiva y prohibitiva pese a que las normativas jurisdiccionales de los Sistemas de Convivencia proponen que sean enunciadas de forma propositiva, en pos de habilitar, más que de restringir (Litichever, 2014).

mente con el despliegue de estrategias para ser reconocido, la búsqueda de un sentido de pertenencia a partir de la conformación de grupalidades, pero también a veces de evitación de algunos (evitar la mirada, sentarse al lado, compartir actividades escolares). Cuando nos referimos a la diversidad de modos de ser joven y a su mayor visibilidad en el espacio escolar, esto implica que hoy en las escuelas convive una disparidad de estilos juveniles, de sectores sociales, de sexualidades, de ideologías, en definitiva, de maneras de comprender y vivir el mundo. Convivir con los iguales resulta mucho más sencillo que encontrar los modos de convivir con aquellos diferentes. En muchas ocasiones, la escuela parece tender a buscar la igualdad (o aunque sea aparentarla), para poder estar con otros. Es posible que perviva el mandato de la homogeneidad con el que se configuró el sistema escolar en nuestro país, donde ésta era entendida como igualdad (Dussel: 2000) y prerequisite para ingresar en la escuela y poder aprender. Para entrar en la escuela era necesario dejar las diferencias afuera, porque adentro las diferencias no debían notarse. En esta misma dirección se instala el uso del guardapolvo que permitía que “todos luzcan iguales” y que las diferencias fueran tapadas por estos uniformes (Dussel: 2003).

De más esta decir que esta dimensión de la sociabilidad adquiere diferentes contornos de acuerdo al tipo de escuela, sus tradiciones y estilos institucionales, al clima escolar que allí se configure, pero, fundamentalmente, a la homogeneidad o heterogeneidad de la composición de la matrícula. En un contexto de fragmentación educativa, las posibilidades de encontrarse con otros diferentes se reducen; los sectores de clases altas o medias-altas anhelan una socialización educativa que siga la traza de la socialización familiar, en otros casos se trata de la búsqueda por conformar universos culturales similares, en muchos de la imposibilidad, por barreras materiales y simbólicas, de acceder a otras experiencias fuera de los márgenes de su cotidianeidad. Aún así, la experiencia escolar involucra siempre, en mayor o menor medida, el roce, el contacto, la obligación de interactuar con otros que, si bien pueden ser del mismo barrio o sector social, proyectan sobre dicha experiencia sentidos diferentes, anhelan de la escuela otras cuestiones, lo que funciona a la vez, como un estímulo para imaginar, y construir, modos de estar juntos.

Ahora nos gustaría profundizar un poco más el análisis respecto de las situaciones que los jóvenes describen que generan mayores conflictos en sus escuelas. Podemos distinguir las posibles causas de conflictos entre estudiantes en dos grandes grupos: las causadas a partir de *diferencias de pertenencia de distinta índole* –equipo de fútbol, banda, barrio, gusto de música, ideas políticas– y las causadas a partir del *encuentro con otro*,

es decir, las que se producen a partir de las relaciones interpersonales –cargadas, miradas mal, buchoneos, peleas, insultos, discriminaciones, críticas a los afectos (familiares o amigos). A partir del análisis del trabajo de campo en las nueve escuelas de Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y Rosario, hemos notado que cuando aparecen conflictos o peleas entre compañeros las causas se concentran en mucha mayor medida en problemas en las relaciones interpersonales, *en el encuentro*, más que en las *diferencias* que puedan tener con los otros. Así, los conflictos que tienen como causa las diferencias con los otros ocupan en el total de escuelas sólo el 5,6 % de los casos, mientras que los conflictos causados a partir de las relaciones con los otros representan el 40,8%; entre estos últimos, la mayor causa en las 9 escuelas estudiadas, son “las cargadas, el bardear” a otros (13,9%), que supera por casi nueve puntos a las “peleas por un chico o una chica”, que registra el 5% de las causas de conflicto.

Dado el escenario que describimos, parecería necesario revisar las normas teniendo en cuenta dónde se concentran la mayoría de los conflictos, para poder actuar preventivamente e intervenir sobre los mismos. Ante las causas que provocan mayor conflictividad parece no tener sentido seguir orientando las normas para que la diferencia no se “note”, para que “las diferencias no generen problemas”. Creemos que en muchos casos la “prevención” de estos posibles conflictos obtiene la posibilidad de pensar cómo actuar frente a los problemas reales que se presentan, cómo intervenir para evitar conflictos interpersonales. Al mismo tiempo, es interesante remarcar que casi la mitad de los encuestados (47,5%) describen no haber tenido choques o peleas; de esta manera encontramos que las escuelas se presentan como espacios menos conflictivos y violentos que los que suelen presentar los medios de comunicación y los discursos sobre la violencia y los jóvenes. En este sentido –relacionándolo con lo que analizábamos en el capítulo anterior sobre las razones que esgrimen las y los jóvenes acerca de por qué van a la escuela–, encontramos que pese a las críticas que ésta institución recibe desde distintos frentes, continúa siendo un espacio que tiene sentido para los chicos y chicas, un lugar en el que, en líneas generales se sienten cómodos, hacen amigos y por el que sigue siendo interesante transitar.

4.2 El espacio de deliberación de la convivencia

Como describíamos más arriba, la normativa sobre convivencia promueve dos grandes instancias para abordarla: por un lado prescribe que cada escuela redacte sus propios Acuerdos de Convivencia en función

de sus propias características y las necesidades de su comunidad. Por otro lado, se establece desde las normativas que las escuelas conformen Consejos de Convivencia que, tal como señalábamos, deben ocuparse de la redacción de los acuerdos pero también abordar los conflictos que se presentan y sugerir formas de resolución. Estos consejos deben tener una integración colegiada, es decir tienen que tener representantes de estudiantes, agrupaciones estudiantiles, docentes, preceptores, representantes de las familias, personal no docente y del equipo de conducción. Sin embargo, esta instancia, a diferencia de los Acuerdos está mucho menos extendida en las escuelas. En unas pocas jurisdicciones, como Córdoba y Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, se instalaron con más potencia, posiblemente debido a un seguimiento y capacitación desde los equipos técnicos jurisdiccionales que promovieron el trabajo sobre estos espacios.

La gran mayoría de las escuelas no han conformado aún sus Consejos de Convivencia; otras tantas los crearon, pero no sesionan con frecuencia, casi no se reúnen o funcionan como legitimadores de disposiciones ya resueltas en otras instancias; sólo en unas pocas instituciones se han conformado y logran funcionar como instancias interesantes por las discusiones que promueven y la dinámica colectiva que le imprimen a la toma de decisiones. Cuando indagamos en las entrevistas o encuestas a estudiantes sobre el Consejo de Convivencia nos encontramos con que es un espacio poco definido, los alumnos y alumnas suelen no conocerlo, no están al tanto de sus tareas e incluso desconocen si el mismo funciona o no en su escuela. En muchas ocasiones, ante la pregunta por este espacio se percibe en el estudiante un poco de desconcierto, como si no supiesen bien sobre qué se les está consultando. Así, el Consejo de Convivencia suele confundirse con otras instancias de reunión: consejo de aula, reunión de delegados, consejos consultivos, entre otros. Esto se vislumbra claramente cuando analizamos las respuestas que dan los chicos y chicas sobre la presencia y frecuencia de reunión de este espacio: más de la mitad opta por la opción “no sabe/ no contesta”. Por su parte, cuando se les consulta a los docentes o directivos sobre esta misma instancia suelen comentar que el Consejo “se está armando, pero aún no funciona mucho” o “tenemos previsto armarlo, estamos en eso”. Aunque también encontramos que en algunas escuelas es una instancia que lentamente va cobrando forma.

Es sumamente comprensible que una instancia nueva, como es el Consejo de Convivencia, cueste instalarse en las escuelas, ya que es un espacio diferente con dinámicas y reglas distintas que las instancias más habituales. En este sentido, la gramática escolar persiste, se vuelve la forma en que son las escuelas (Tyack, y Cuban, 2001) y delinea el espa-

cio de lo posible a partir de las prácticas ya instaladas y demarcadas del funcionamiento escolar. Además, las nuevas normativas sobre convivencia intentan romper con la lógica disciplinaria a partir de la creación de los cuerpos colegiados donde se establecen otros modos de creación y circulación de las normas. Estos espacios colectivos son percibidos, muchas veces, tal como lo analiza Denise Fridman (2013) como instancias que ponen en jaque la autoridad del docente y los dejan sin herramientas para “imponerse” en el aula. Para muchos profesores, la posibilidad de participación de los estudiantes es leída como una restricción a su poder. En este sentido, parece resultar mucho más sencillo escribir un Acuerdo (que luego se utiliza o no en la práctica) que poner en funcionamiento un espacio de discusión e intercambio entre actores escolares diferentes, con distintas funciones, cargos y responsabilidades.

En las propuestas de discusión colegiada de los Consejos de Convivencia se incluye a los estudiantes como miembros del mismo, lo que implica darles la posibilidad de participar en decisiones de cuestiones que los involucra y en la resolución democrática de los conflictos (Fridman, 2013). Sin embargo, no solemos encontrar en las escuelas una instancia de formación en la que los estudiantes comiencen a entrenarse para debatir, discernir entre posiciones diferentes, analizar causas y reflexionar sobre posibles consecuencias de las distintas faltas y sanciones. En este sentido, consideramos que sin una preparación adecuada que involucre trabajar sobre la responsabilidad que implica el “juzgamiento” entre pares, la participación de los jóvenes en los consejos puede desencadenar prácticas, discriminatorias y discrecionales (Litichever, 2010).

Ahora bien, más allá de lo que describíamos, también nos encontramos con algunas instituciones en las que se ha conformado un Consejo de Convivencia y el mismo funciona con más o menos regularidad. Pero ¿qué se discute en esas reuniones?, ¿cuáles son los temas por los que se suele reunir el Consejo de Convivencia? Cuando les consultamos a los estudiantes en la encuesta, los asuntos que reciben mayor concentración de respuesta son: “Para decidir la sanción que le corresponde a un estudiante que cometió una transgresión” y “para analizar y resolver un conflicto entre estudiantes”, de manera que los Consejos se ocupan básicamente de los conflictos y de la decisión sobre la aplicación de medidas frente a las transgresiones. Por otra parte, tal como lo analiza Horacio Paulin (2002) en la ciudad de Córdoba, muchas veces los alumnos llegan al Consejo “ya sentenciados”, es decir que son pocas las ocasiones en que los estudiantes no son vistos previamente como “culpables”. Paulin, también analiza que en las sesiones de los consejos cuando se abordan las situaciones conflictivas se mira únicamente la falta realizada pero no

se suelen incluir otras variables como, por ejemplo, la inadecuación de ciertas normas escolares para regular el comportamiento de los adolescentes.

4.3 El modo de resolución de las transgresiones

¿Cómo repercuten en las escuelas todos estos cambios al momento de evaluar la transgresión de un estudiante y aplicar alguna medida para corregir la situación? En el análisis sobre la aplicación de las sanciones en las escuelas en el sistema de Convivencia encontramos varios aspectos interesantes para analizar. Por un lado, notamos que ante la anulación de las amonestaciones –mecanismo privilegiado de sanción del régimen de disciplina– aparece en las escuelas una dificultad para diseñar nuevas estrategias que no tengan las mismas complicaciones que acarrea el parte de amonestaciones, como la acumulación, la especulación o la falta de relación entre la falta y la sanción. El nuevo sistema desarrolla un esquema de sanción que establece una gradación de faltas (leves, graves y muy graves), según el carácter de la transgresión cometida. A su vez, esta gradación se corresponden con un listado de tipos de sanciones posibles: llamado de atención, apercibimiento escrito; cambio de división; cambio de turno, suspensión (Litichever, 2010). Pero además, esta escala de sanciones ascendente – de leve a muy grave–, funciona como respuesta a la acumulación de acciones transgresoras, más allá de su gravedad concreta. La gravedad, entonces, en muchos casos, estaría dada por la sumatoria de acciones menores. En este sentido, el nuevo sistema de convivencia parece no haberse podido distanciar de esta idea acumulativa, propia del sistema de amonestaciones. Además, es importante resaltar que a través de la sumatoria de faltas se perdería de vista la transgresión en sí, sobre la que trabajar específicamente, y la búsqueda de correspondencia entre la sanción y la falta (Litichever, 2010).

Por otro lado, si analizamos las medidas que se prevén frente a las transgresiones de los estudiantes, encontramos que se produce un salto cualitativo en la fuerza de la medida disciplinaria, entre el “llamado de atención” y la “suspensión”, por ejemplo. Este tipo de situaciones ocurre con frecuencia en las escuelas donde luego de tres llamados de atención o apercibimientos se pasa a la suspensión. El salto entre una y otra medida es amplio y da cuenta de la ausencia de medidas intermedias, modalidades de intervención que puedan abordar la situación sin llegar a aplicar sanciones tan drásticas. Esto también permite observar la falta de mecanismos de revisión y búsqueda de modificación de las

conductas, a través de sanciones que permitan resolver los problemas al interior de la escuela y que no impliquen el corrimiento de la misma, en tanto la suspensión desplazaría de alguna manera el problema hacia fuera (Litichever, 2010). Esto implica una incoherencia con los fundamentos que plantea la nueva perspectiva en relación a la convivencia, ya que se pone en marcha una medida separatista que no convoca a la reflexión.

A su vez, hallamos que algunos colegios generan escalafones de transgresiones, es decir, un mismo tipo de conducta se corresponde con sanciones escalonadas: de esta manera, por ejemplo, molestar verbalmente a un compañero es una *falta leve* y agredirlo físicamente es una *falta grave*, pero si la agresión verbal es hacia un docente u otro personal del establecimiento se considera directamente una *falta muy grave*. Lo mismo sucede con la falta de respeto, que es leída diferencialmente según sobre quién recaiga (un adulto o un joven). De la misma manera, consumir drogas suele ser una *falta grave* y venderlas implica, el escalón siguiente, *muy grave*. Esta escalera ascendente de conductas de mayor nivel de gravedad, donde la intervención estaría más orientada a identificar el grado de falta y su correspondiente sanción, parece obturar otros modos de resolución, de puesta de límites a partir de los cuales revisar profundamente la situación, buscando indagar sobre las causas que conducen a la agresión o intentando pensar cómo abordar las problemática (Litichever, 2010).

También, nos interesa analizar desde dónde se conceptualizan las sanciones, es decir, con qué sentido parecen aplicarse. Allí notamos que “la preparación para el futuro”, especialmente la inserción en el mundo laboral, es lo que legitima muchas veces la aplicación de las sanciones. La regulación respecto de la apariencia se suele justificar manifestando la necesidad de adecuación de la vestimenta en el trabajo futuro, expresado en frases como “cuando vayan a trabajar van a tener que vestirse correctamente”, como manifiestan en muchas ocasiones docentes de escuelas que atienden mayoritariamente jóvenes de sectores populares. En el mismo sentido se sancionan las llegadas tarde y las ausencias, apelando a la responsabilidad de adquirir un hábito necesario para otros ámbitos (Litichever, 2010).

El recorrido realizado nos permite señalar algunas notas finales, ya que aparecen en las escuelas ciertos aspectos que nos parece importante atender. Por un lado, cierta distancia entre la concepción de convivencia propuesta desde las normativas y la forma que concretamente va tomando en las escuelas; al respecto, resulta interesante reflexionar sobre los procesos de mediación que operan en los mecanismos de puesta en marcha de las resoluciones. Por otro lado, también emergen diferencias entre

las concepciones de jóvenes y adultos en las escuelas, en relación a los vínculos y las formas de intervenir frente a los conflictos. Tal como fuimos analizando, la instalación del sistema de convivencia está iniciando su camino y aún queda mucho por recorrer; sin embargo, encontramos que pese a la persistencia de las miradas tradicionales sobre la disciplina escolar que siguen vigentes, también se generan nuevas dinámicas que dan lugar a escuchar a los jóvenes, entender su perspectiva y buscar nuevas formas de resolución de los conflictos.

Haciendo política en la escuela: centros de estudiantes, grupalidades y demandas en el espacio escolar

1. Estudiar la política en la escuela

En este capítulo nos interesa presentar algunas situaciones y acciones realizadas por las y los estudiantes, con la intención de problematizar en torno a las formas de construcción de la ciudadanía en la escuela secundaria. A lo largo de estos años de investigación, encontramos formas de identificación con partidos políticos, la presencia de militantes y también que las y los jóvenes apelan a un conjunto de referencias que expanden de politicidad otros elementos, como por ejemplo íconos del mercado de consumo musical o series de televisión; donde cobran creciente relevancia las estéticas juveniles.

En las páginas que siguen exponemos distintos episodios de participación política. Recuperamos la noción de *politicidad*, tal como la presenta Merklen (2004), entendida como un conjunto de prácticas de socialización y cultura política de los sujetos, aspecto que permite discutir las visiones que entienden a la política como escindida de la vida social. Analizamos tanto la existencia de espacios institucionales de participación política, como la aparición de prácticas culturales no necesariamente definidas como políticas por los y las jóvenes. Asimismo, queremos comprender cuáles son las injusticias que activan reclamos, así como los repertorios de acción a los que los y las estudiantes apelan.

Los trabajos que en el ámbito educativo indagaron en las acciones políticas juveniles así como, de modo más amplio, en la construcción de la ciudadanía, muestran una diversidad de experiencias políticas, fuerte-

mente vinculadas a situaciones regionales y locales. Estos estudios dan cuenta de las tensiones entre la promoción de la participación estudiantil —a través de leyes, resoluciones y ciertas políticas públicas— y la persistencia de resabios de temor a la política partidaria, no reconocibles fácilmente pero presentes en los intersticios de la vida escolar (Enrique, 2010). Por ejemplo, el trabajo de Larrondo (2014), realizado en distintas localidades de la Provincia de Buenos Aires, plantea que la institución escolar pareciera producir, por su propia lógica, tendencias hacia la “sublimación” de la política —en virtud de la necesidad de negociar las identidades políticas, consensuar actividades o “camuflar” símbolos políticos— a la vez que constata la presencia de Centros de Estudiantes en formato más tradicional junto a la existencia de “cooperativas” o “clubes estudiantiles”. Estos procesos políticos muestran que “la participación política juvenil” asume características que se organizan en función del reclamo puntual de la participación en la vida cotidiana de la escuela, sus decisiones y conflictos, y de sus vínculos —valorados o denostados— con la participación política partidaria y/o la definición de agendas públicas. Dichas formas adoptan características distintivas, de acuerdo a las tradiciones institucionales y a los rasgos de la cultura política local (Núñez, 2013).

La escuela ha sido, y continúa siendo, una institución central en la construcción de la ciudadanía. Los actos escolares, las formas de regulación del cuerpo y las sexualidades, la presencia o ausencia de mecanismos institucionales de participación política de los estudiantes, las formas de circulación y apropiación del espacio escolar, así como la estructuración del tiempo en la escuela, son todas dimensiones que permiten interrogarnos sobre los procesos de politización. En ese contexto de interacción, donde las y los jóvenes se vinculan con la política, los procesos y acciones cotidianas —sanciones que se aplican, participación en los actos escolares, significados del respeto, lógicas distributivas, las normas, entre otras cuestiones— van sedimentando su formación y actuación como ciudadanos/as. La ampliación de la cobertura del nivel secundario, a la que hicimos mención en el primer capítulo, supone una *apropiación* por parte de los jóvenes del espacio escolar. Sin embargo, a este punto de partida desde posiciones *iguales* —todos tienen acceso— le suceden maneras diferentes de transitar por la escolarización, que podrían implicar modos de formación ciudadana disímiles y concepciones sobre la “política”, la “igualdad”, la “justicia” o los “derechos” diferentes. ¿Qué cambios e innovaciones tienen lugar en la manera de “enseñar” y significar la ciudadanía en la escuela, a partir del proceso de masificación del nivel? ¿Qué demandas cobran primacía en este contexto? ¿Cuáles son las injusticias que activan la movilización estudiantil? ¿Qué figuras de ciudadanía emergen en este escenario?

La política asoma en una disparidad de formas que, podríamos hipotetizar, implican múltiples maneras de ser ciudadano/a. La idea de la ciudadanía implica grados de pertenencia y reconocimiento (Jelin, 1998), de integración a un *común* a partir de la percepción de contar con los mismos derechos, por lo que es preciso problematizar en las percepciones juveniles sobre esta noción así como los sentidos que le otorgan en un contexto de fragmentación y segregación socio-educativa.

A partir de los primeros resultados del trabajo de campo desarrollado en veinticuatro escuelas de cuatro jurisdicciones del país al que ya hicimos mención, entre 2005 y 2009 señalamos, de modo tentativo, una idea que por entonces nos permitía dar cuenta de los anclajes y huellas en la experiencia escolar que las y los jóvenes producían (Litichever y Núñez, 2009). En esa oportunidad desagregamos la noción en cuatro aspectos o variables a considerar: las formas de utilización del espacio y el tiempo escolar, ya que expresaba las posibilidades de apropiación y circulación de los diferentes actores en el ámbito escolar; el sentimiento de pertenencia; los vínculos y relaciones que se establecen entre quienes transitan la institución escolar, y la posibilidad de entablar diálogos, realizar cuestionamientos y dejar marcas en la experiencia escolar. Por otra parte, en trabajos recientes pensamos estas cuestiones a partir de la noción de “estilos de hacer política”. Más que un concepto en sí, entendemos al “hacer política” como un analizador que permite tornar legibles diferentes dimensiones de la construcción cotidiana del ciudadano/a en el espacio escolar.

La diversidad de formas de participación política implica un desafío para quienes realizamos investigación en la escuela secundaria, para docentes y directivos y, también, para funcionarios y legisladores. Cuando un estudiante responde que es delegado, pero que no le interesa militar en las agrupaciones existentes en su escuela; o cuando ante una pregunta acerca de si participaba de alguna agrupación, una joven que estudia en una escuela rosarina responde que lo hace en el club de *fans* de Justin Bieber, los modos tradicionales de abordar estas cuestiones parecen insuficientes. En estos años nos topamos con un *graffiti* en la puerta de una escuela que expresaba “no a la integradora ni a las vainillas de los jueves” o con nombres de agrupaciones políticas que combinan elementos de la cultura juvenil con aspectos políticos (Spiderman, El aguante, Libertad Peligrosa). También hallamos listas que se presentan como independientes, otras identificadas con vertientes del kirchnerismo/peronismo (Unidos y Organizados o con Nuevo Encuentro) o con el Partido Obrero y el Frente de Izquierda. En algunas instituciones los y las estudiantes organizan el acto del 16 de septiembre, que, tal como destacó Federico Lorenz (2004) 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.

A lo largo de estos años de investigación en las escuelas encontramos situaciones bien diversas. Si bien algunas instituciones no cuentan con una instancia formal de participación de los estudiantes sí cuentan con delegados por curso; otras donde existe un espacio para el Centro de Estudiantes; pero también aquellas en las que muchos alumnos/as al referirse al Centro hablan de “los que participan en el centro”, como si se tratara de un grupo diferente a ellos. Asimismo, las estéticas y consumos juveniles ocupan un lugar predominante en la organización de la participación política juvenil. En nuestro trabajo de campo nos topamos con jóvenes que convocan a conformar un centro de estudiantes a través de un afiche que combina personajes de los Simpson y el Che Guevara, o con estudiantes de una escuela porteña que diseñan la bandera con los nombres de los egresados e intervienen la figura de Rodolfo Walsh, para mostrarnos un Walsh con anteojos y gorrita. Acciones que también resignifican parte del escenario urbano que transitan, como por ejemplo el cartel hecho por estudiantes de una escuela normal en la Ciudad de Buenos Aires, que utilizando de fondo los avisos de oferta de servicios de prostitución escribieron: “La mujer no es un objeto sexual”; hasta Centros de Estudiantes o grupos de jóvenes que desarrollan proyectos sobre violencia de género o las diversidades sexuales y pegan afiches en las paredes de sus escuelas con consignas como: “si te pega no te quiere” o “usá forro para cuidarte”. ¿De qué manera dar cuenta y medir la participación de las y los jóvenes ante situaciones como las que ocurren en una escuela que no cuenta con Centro de Estudiantes, pero donde un activista por los derechos de libre elección sexual organiza jornadas y paneles sobre la temática y donde los estudiantes se organizaron para la toma de la escuela? Si nuestra intención es comprender el sentido que las y los jóvenes otorgan a sus acciones, precisamos cambiar la lente de observación para lograr captar las características que asumen las formas de politización de las nuevas generaciones.

En este camino, son particularmente importantes para nuestra línea de trabajo los estudios que 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, acotadas a ciertas expresiones juveniles que llaman la atención por su espectacularidad y su exotismo (Aguilera, 2011). De un modo similar, desde ya hace unos años

Rossana Reguillo (2000) se muestra particularmente interesada en explorar si efectivamente se configura un actor político a través de un conjunto de prácticas culturales cuyo sentido no se agota en una lógica de mercado, sino que los jóvenes repolitizan la política desde fuera, sirviéndose para ello de los propios símbolos de la llamada sociedad de consumo. Si optamos por cambiar la lente de observación, los estudios feministas y de género resultan de gran apoyo para imaginar nuevos recorridos de investigación. La compilación de trabajos realizada por Adams y Bettis (2005) pretende 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. Según su propuesta, los rasgos de época merecen ser pensados a partir de interrogarnos dónde pueden ser, en qué espacios tienen lugar la posibilidad de expresarse como uno/a se siente. Sostenemos que es preciso pensar las acciones políticas juveniles desde marcos alejados de la mirada adultocéntrica sobre el “deber ser” de la participación e intentar comprender cuáles son los modos de organización, los lugares y actos a través de los cuales los sujetos promueven sus acciones de ciudadanía y, a través de esa operación, se transforman en ciudadanos activistas (Isin, 2009).

2. Sobre ser ciudadano/a/x en la escuela

Muchas de las acciones protagonizadas por las y los jóvenes ocurren en un contexto en el cual la definición de las problemáticas que enfrentan cotidianamente suele ser establecida por los adultos. Incluso en un contexto de expansión del marco legal y de enunciación de derechos de las y los jóvenes, en cada institución se estructuran límites y posibilidades con las que ellas y ellos cuentan en el momento de exigir o presentar demandas. Lo dicho nos obliga a ser cautelosos y reflexionar sobre los distintos grados de legitimidad con los que cuentan los diferentes grupos sociales para expresar sus reclamos. Los jóvenes, a las dificultades que deben enfrentar por sus rasgos más particulares (clase social, género, etnia, lugar de residencia, etc.) suman una desigualdad vinculada a la cuestión etaria, ya que sus voces son juzgadas de manera diferente a las de los adultos. Finalmente, también uno puede encontrar que entre las y los jóvenes existen diferencias en sus posibilidades de enunciación, incluso en ámbitos que se presentan como más horizontales. Pero es momento ahora de acercar la lente y observar algunas cuestiones que ocurren en las escuelas.

2.1 Una participación más dispersa y heterogénea

Tal como comentamos anteriormente, a lo largo de estos años fuimos cambiando el modo de explorar las formas de participación política en la escuela secundaria. Posiblemente debido a la falta de experiencia de investigación o tal vez por un sesgo en nuestras propias impresiones acerca de qué debería ser participar en la escuela, cuando diseñamos el cuestionario a mediados del 2005, la presencia o no de Centro de Estudiantes era un criterio de organización de la muestra de escuelas. En esa oportunidad seleccionamos al menos una institución que contara con esta instancia. Sin embargo, en la medida en que el trabajo de campo avanzaba nos dimos cuenta de nuestras propias anteojeras para analizar el fenómeno que queríamos abordar. Años después señalamos que probablemente una de las preguntas más engañosas que se pueden incluir en una encuesta a jóvenes escolarizados es si participan en el Centro de Estudiantes de su escuela (Núñez, 2013).

Si buscamos trazar una cartografía de los modos de participar, precisamos dejarnos sorprender por las prácticas juveniles. La mayor parte de quienes realizamos estudios sobre estas cuestiones quisiéramos encontrar en cada institución un Centro de Estudiantes, alta participación de los estudiantes, interés en el debate público. Sin embargo, más allá de la mayor o menor visibilidad que los grupos juveniles tienen, la situación es mucho más diversa de lo que se suele asumir. Existe otro problema: tendemos a leer los procesos desde el prisma de lo que ocurre en las grandes urbes o de lo que los grandes medios reflejan.

En la investigación que realizamos entre 2005 y 2009 encontramos diferencias jurisdiccionales notorias, así como 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. Asimismo, encontramos historias como la de una alumna de un colegio universitario de la ciudad de La Plata: cuando le preguntamos cuándo empezó a participar del Centro de Estudiantes de su escuela, recordó lo azaroso de aquel primer involucramiento con la política: “Te digo la verdad, había una marcha y podes faltar al colegio, ¿entendés? Con el tiempo entendí por qué estábamos haciendo lo que hacíamos y entendí que quería formar parte”.

Sin desconocer la existencia de un tipo de participación ideológicamente comprometida (Núñez, 2010), lo que de acuerdo al lenguaje de la época definiríamos como *compromiso militante* que muchos pueden tener, esos ámbitos son espacios donde se despliega la sociabilidad juvenil y en el que se articula la política con otros aprendizajes y búsquedas identita-

rias como noviazgos, amigos, formas de vestir, estilos, lenguajes. A partir de estos hallazgos, en investigaciones recientes optamos por considerar otro camino de exploración; ya no sólo preguntarnos por la existencia o no del Centro de Estudiantes sino por los significados que las y los jóvenes otorgan a esta instancia. Buscamos conocer cuáles son las acciones que el mismo debería organizar según las y los jóvenes, así como abordar otros aspectos como cuestiones de derechos sexuales, si hay modos más informales de participación política juvenil o sus percepciones acerca de las tomas de escuelas. Sin dejar de reconocer que la presencia de un Centro de Estudiantes implica una experiencia distinta en relación a las posibilidades de reclamo, a partir de las investigaciones realizadas encontramos que los sentidos que asume dicha instancia varían, al igual que lo hacen las distintas acciones políticas que realicen.

Veamos cuáles fueron las respuestas de las personas encuestadas cuando les preguntamos por el tipo de actividades que debería organizar un centro de Estudiantes, más allá de que su escuela contara con dicho espacio. Se trataba de una pregunta de respuesta múltiple, donde podían mencionar hasta tres opciones. Las funciones más mencionadas refieren a aquellas cuestiones consideradas aspectos gremiales o actividades como “Organizar actividades culturales en la escuela (festivales, talleres, etc.)” (22%) y “Organizar actividades para arreglar la escuela o mejorar la infraestructura” (15,1%), aspecto que, como veremos enseguida, resulta de gran preocupación para las y los estudiantes. Ahora bien, cabe aclarar que un número considerable de personas (35%) no supo qué responder, es decir, especificó que no sabía. Más allá de tratarse de un error metodológico o de un desconocimiento por parte de los jóvenes de para qué sirve un Centro de Estudiantes, es un dato que debe alertarnos sobre las diferencias de sentido otorgadas a estas instancias.

Quisiéramos graficar estas nuevas demandas a partir del relato de un joven que es delegado en una escuela en la zona oeste del Gran Buenos Aires. Si bien los estudiantes eligen delegados, en esta escuela tuvimos que explicarles a los alumnos qué es un centro de estudiantes. Su testimonio da cuenta de la heterogeneidad de formas de ser jóvenes de quienes transitan hoy las escuelas:

“Está el centro de delegados, donde ahí charlamos con los compañeros de conflictos y todos esos problemas que tienen, para solucionarlos, para que no haya conflictos dentro del colegio más que nada. Había rivalidades (...). Ahí ayudó un montón el centro de delegados (...) tratamos de que no haya conflicto en el colegio, porque nos tenemos que ver la cara todos los días... Tratamos de solucionar los problemas de los compañeros que tienen conflictos, que dejan la escuela o... porque ahora muchas chicas están embaraza-

das, tratamos de hablar con ellas, si quieren volver al colegio que no tienen problema”.

En otros casos, los estudiantes hacen hincapié en el rol mediador del Centro de Estudiantes, como una instancia que posibilita plantear ante los directivos y/o docentes algún reclamo (por el horario, el pizarrón o el deterioro de las paredes): “No sabría que decirte, porque no estoy en el centro. Supongo que si... de mi curso, yo sé que para cambiar los pizarrones, hace un año que se reclama, porque no se borran bien. En mi curso no hay delegados y subdelegados... en la mayoría sí hay. Con los pizarrones, los reclamamos mi curso, le dijimos a las dos chicas que venían antes. Lo hablaron entre los delegados, creo que le dijeron a la vice, pero el pizarrón sigue igual.” (Entrevista Alumna Ex nacional, CABA).

Por su parte, en testimonios recabados en instituciones que cuentan con Centros de Estudiantes de mayor tradición, aparecen menciones a los aspectos relacionados a la exigencia y defensa de derechos (“defender los derechos de los jóvenes” y “reclamar cuando hay problemas en el edificio de la escuela” con 11,2% y 12,4% respectivamente). Pero incluso este caso da cuenta del abanico de actividades que los participantes más activos del Centro de Estudiantes despliegan, con la intención de despertar el interés de sus compañeros/as:

“El centro de estudiantes por definición es una herramienta política, siempre somos críticos a aquellos que dicen que el centro de estudiantes no debe ser político, pero para nosotros (...) es una herramienta de lucha y recreación de los estudiantes, (...) el centro de estudiantes es la herramienta de organización, y también a la hora de hacer actividades recreativas en los momentos en que la lucha no es lo principal o también para aquellos estudiantes que no se ven representados por esas reivindicaciones, pero aun así tienen el derecho a participar, tienen ese tipo de actividades como festivales, charlas, cine debate, en los que pueden participar.” (Entrevista a alumno, ex nacional, Zona Norte GBA).

Otra estudiante, delegada en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, hace referencia a las dificultades que tiene para que sus compañeros se interesen en las actividades:

“El otro día llamé a todos los delegados para preguntarles sobre una marcha que íbamos a hacer y todos ponían excusas. Como delegada, es difícil pararse adelante del curso. Estoy yo contra veinte pibes intentando que me den bola. Voy a hablar y hasta que no les toco un tema que les interesa especialmente no me dan ni cabida. Los derechos sexuales a los adolescentes les interesa. Porque saben que les va a servir y les viene bien.”

Los datos muestran una traza particular, que posiblemente remita a las tradiciones existentes en las distintas modalidades del nivel medio. Las instituciones que cuentan con Centros de Estudiantes, en las cuales los sentidos que los estudiantes otorgan son aquellos más vinculados a la defensa de los derechos de las y los jóvenes, y a ser un canal de representación de los alumnos, son los ex nacionales y los que dependen de universidades nacionales. Creemos que en estos casos la impronta institucional tiene una relevancia notable, de manera que existe en estas escuelas una persistencia de las tradiciones de acción política a las cuales los integrantes de la comunidad educativa pueden apelar (Batallán et al., 2009) o, para decirlo en otros términos, los estilos de hacer política en la escuela.

En relación a los sentidos otorgados a los Centros de Estudiantes, podemos señalar que aspectos como arreglar la escuela y lograr becas estudiantiles aparecen mencionadas en escuelas donde concurren mayormente jóvenes de sectores populares. En estos casos, como en una escuela del cordón industrial de la Provincia de Buenos Aires, un grupo de jóvenes quiso organizar el Centro, pero se encontró con no pocas dificultades, tanto para concentrar el interés de otros compañeros como por la falta de apoyo de algunos directivos.

Los resultados también nos muestran la importancia otorgada a los vínculos, a la resolución de conflictos entre adultos y jóvenes (directivos y estudiantes), pero también entre los mismos alumnos. En este sentido cobra relevancia, una vez más, la dimensión de la sociabilidad juvenil en la escuela, a la que ya hicimos mención en otros capítulos. Finalmente, encontramos en sus relatos la mención a las referencias peyorativas hacia quienes participan en esos espacios, como cuando una estudiante señaló que algún docente ante la realización de una asamblea estudiantil les decía “váyanse con los vagos a la plaza” y de tensiones con las autoridades: “No hay agrupaciones partidarias dentro de la escuela. (...). Las autoridades no son amigas del centro de estudiantes, ponen todas las trabas posibles para que los estudiantes no hagan sentadas, no salgan en los medios.” (Estudiante mujer, Escuela Universitaria, Rosario).

Hay aquí algunos elementos a precisar. El panorama hoy pareciera ser más proclive a la participación estudiantil, a la vez que el marco normativo –como veremos enseguida– propicia la conformación de Centros de Estudiantes. Es factible, siguiendo lo señalado por otros trabajos, hablar de cierto interés de las y los jóvenes por la política o, por decirlo en términos que señaló Núñez (2013) recuperando un planteo de Aguilera (2011), para el caso del movimiento de los pingüinos en Chile, un reencantamiento con lo público que puede verse en mayor interés por la participación en los

partidos políticos, pero también en la incidencia en ocupaciones de plazas y espacios, en su interés en actividades culturales, en acciones solidarias más episódicas, en la participación –quizás más circunstancial– en alguna marcha. Hoy no resulta extraño, como nos sorprendía tiempo atrás, que algún estudiante diga que milita o que se siente identificado con determinado partido político. Aún así, encontramos que hay temáticas que los interpelan más que otras, aspectos que inciden o creen que influyen más en sus vidas y que, por lo tanto, les interesan más, como por ejemplo la infraestructura, los modos de vivir la sexualidad o problemas en sus barrios.

2.2 Siglas, programas, leyes: marcos regulatorios de la participación

El sistema educativo está habituado a convivir con siglas, referencias, normativas de las más variadas, informes a elevar en una trama burocrática que manifiesta un intento de planificación de sus acciones. Si pensamos en el caso de las regulaciones o especificaciones acerca de la participación política en la escuela secundaria nos encontramos con un panorama similar.

Hagamos una rápida enumeración, primero de leyes y luego de programas. La nueva Ley de Educación Nacional de 2006 no sólo establece la obligatoriedad del nivel secundario sino que en su articulado, así como en las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, se refiere al fomento de la participación de las y los estudiantes y a la consolidación de una cultura democrática en las escuelas, tal como lo planteábamos en el capítulo anterior. Además, en los últimos años se sancionaron distintas normativas que fomentan la participación juvenil, nos referimos a la Ley 26.744/2012 de Ciudadanía Argentina, que establece el voto de carácter optativo desde los dieciséis años, y a la Ley de Centros de Estudiantes Nro. 26.877/2013, que dispone que las escuelas deben reconocerlos como órganos democráticos de representación estudiantil. A partir de esta última ley se creó el Programa Nacional de Organización Estudiantil y Centros de Estudiantes, en el ámbito de la Dirección Nacional de Políticas Socio-Educativas del Ministerio de Educación de Nación, mientras que varias provincias pusieron en marcha dispositivos similares, como por ejemplo en la Provincia de Buenos Aires el programa “Mi centro de estudiantes”, o “Estudiantes al Centro” que se desarrolla en Santa Fe. En esa misma dirección se implementa el Programa Parlamento Juvenil del Mercosur, que se organiza en todos los países que integran el bloque regional. Finalmente, una de las políticas más importantes sobre participación política –aunque posi-

blemente de menor impacto del esperado— fue el dispositivo Organizarnos para Transformar, implementado por la Dirección Nacional de la Juventud. Como es posible apreciar, coexisten programas, lineamientos, normativas y leyes que, como todo marco legal, organizan las posiciones de los actores, establecen nuevas jerarquías tanto como las posibilidades de ejercicio de la voz. En otras palabras, demarcan los límites de lo pensable, la naturaleza de los derechos de los sujetos así como las desigualdades toleradas.

Aún es muy prematuro dar cuenta del impacto de estas políticas en la escuela, precisar si incidió en la conformación de más centros de estudiantes, aunque tanto en las entrevistas con responsables de los programas como en diálogos en las escuelas aparecen menciones a la necesidad de promover estas instancias y de las diferencias existentes entre los establecimientos, no sólo por el interés o no de las y los jóvenes o las dificultades con ciertos adultos sino también debido a las distintas concepciones sobre las funciones del Centro de Estudiantes. De todas formas, incluso en escuelas de gestión privada se han impulsado actividades para dar forma a estos espacios.

¿Qué ocurre a nivel de las escuelas?, ¿qué lecturas se realizan de estas normativas? Una manera de operacionalizar estas cuestiones es explorar si existen regulaciones de las formas de participación política plasmadas en los Acuerdos o Reglamentos de Convivencia. En estos documentos encontramos algunas referencias a la participación política y a partir de ellas es factible señalar diferencias entre las instituciones. El Acuerdo de una escuela de la zona oeste del Gran Buenos Aires es el único que incorpora una sanción específica: señala que “la circulación de panfletos partidarios está terminantemente prohibida dentro de la escuela.” Cabe señalar que la regulación explícita de las formas de participación política estudiantil no cuenta con el respaldo de una normativa específica, ya que ni en el Reglamento General de Instituciones Educativas ni, como observamos, en las Leyes y resoluciones específicas aparece dicha prohibición. En este punto es preciso destacar que muchos estudiantes, docentes y directivos entrevistados señalan que la conformación de Centros de Estudiantes o cuerpos de delegados está habilitada, pero sostienen que no se puede “hacer política partidaria”.

En contraste, la Escuela ex nacional del interior de la Provincia de Buenos Aires plantea en su Acuerdo de Convivencia la necesidad de “estar dispuestos a asumir los riesgos de que otro participe en tanto que participar es tomar decisiones” y en la institución se promovió la realización de una Jornada de Convivencia, en coordinación con el Centro de Estudiantes y delegados de curso, para trabajar sobre la redacción del documento.

Finalmente, el ex nacional de la Zona Norte del GBA también menciona en su Acuerdo, como una norma más que como un derecho, que se espera que como “integrante” de esa institución propicie “con su participación la creación de un clima adecuado y respetuoso por la tarea educativa” y se estipula la elección de tres alumnos para que participen del Consejo de Aula, espacio del que forman parte preceptores, profesores, tutores y los estudiantes, para resolver situaciones de conflicto.

3. Injusticias que activan reclamos y desigualdades “toleradas”

Durante el trabajo de campo les presentamos a las y los jóvenes dos situaciones hipotéticas. La primera refería a aspectos que podrían considerarse colectivos, al afectar al conjunto de los estudiantes, como sería el hecho de contar con problemas de infraestructura en sus escuelas. La segunda situación hipotética refiere a aspectos que suelen considerarse individuales, como es el caso de las situaciones de discriminación. Ambas situaciones estaban formuladas del mismo modo y se les pedía que dijeran cuál sería la mejor manera de reclamar frente a cada una de ellas. Optamos por presentar situaciones hipotéticas, siguiendo una línea de investigación trazada por Elster (2010), porque su propuesta sitúa la pregunta por la justicia en un nivel de análisis que presta una especial atención a los principios de justicia aceptados por los distintos actores. Asimismo, buscamos continuar el trabajo pionero de Gabriel Kessler (2007), quien introdujo 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, haciendo hincapié en las culturas políticas nacionales dentro de las que opera la matriz político-cultural.

Podemos señalar que la coyuntura llevó a que prestemos especial atención a la cuestión de la infraestructura, que motivó movilizaciones y tomas de escuelas recientes. Las escenas de ocupación en instituciones emblemáticas (como el Carbó en Córdoba, el Politécnico de Rosario o el Pellegrini en la Ciudad de Buenos Aires) son las más visibles, pero en diferentes lugares del país –desde Neuquén y Santa Cruz hasta localidades como La Plata o Mar del Plata o en escuelas del Gran Buenos Aires que reciben menor atención mediática– los reclamos suelen surgir principalmente por estos aspectos. Los estudios realizados acerca de las tomas de escuelas demuestran, para el caso de la Ciudad de Buenos Aires (Scarfo y Enrique, 2010) que los estudiantes lograron construir una definición

amplia de la identidad política a partir de esa demanda, considerada “legítima” por amplios sectores; para el caso cordobés –que combinaba 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, mientras que otros trabajos dan cuenta de la configuración de un sentimiento de injusticia, que activa el reclamo a partir de percibir que los estudiantes fueron negados en su participación como actores sociales (Hernández, 2013 citada en Arce Castello, Arias y Vacchieri, 2014).

Veamos cuáles fueron las respuestas de las y los jóvenes frente a esta situación: la opción más mencionada fue “hablar con directivos/docentes” con el 35,9%, Se trata de una alternativa que podríamos considerar menos rupturista o como parte de un proceso de escolarización de la política (Larrondo, 2014). A continuación, encontramos que las acciones más nombradas son “hacer una sentada/manifestación”, es decir la apelación a un repertorio clásico del movimiento estudiantil, con el 20,8%, la “firma de un petitorio/carta” reunió el 15,4% de menciones y “llamar a los medios de comunicación” el 12,4%.

Cuando en las entrevistas les consultamos por estas cuestiones encontramos que, tal como señala una estudiante de una escuela ubicada en un barrio popular del Gran Buenos Aires, privilegian la búsqueda de mediación por parte de directivos y docentes:

“Mandamos una carta al director que si no ponía estufas en un periodo de días, íbamos a ir al consejo escolar y tuvimos que ir al consejo. Porque habíamos mandado dos cartas y nos decían que en estos días y en estos días... y pasaban semanas y nosotros teníamos frío. Entonces, hablamos con nuestras mamás a ver qué solución podíamos tener y nos dijeron “No vayan a hacer una huelga o un piquete o algo, vayan a hablar”. (...) Y después, a los 15 días ya teníamos estufas.”

En los discursos encontramos también cierto recelo por parte de algunos estudiantes al hecho de tener que movilizarse, que convive con una creencia bastante extendida acerca que nadie “te da bolilla” si no se realiza una acción que implique cierta espectacularización a partir de la ocupación del espacio público, como expresa un estudiante de un ex nacional del Gran Buenos Aires cuando consultamos su opinión sobre las tomas de escuelas:

“Yo creo que, tal vez a unos no les guste, pero la realidad ha demostrado que cuando los estudiantes marchan y cortan la calle no se los escucha y se los reprime, pero cuando toman el colegio ahí se les empieza a dar pelota.”

A grandes rasgos mujeres y varones opinan de manera similar, con una pequeña tendencia de las primeras a la opción “sentada/manifestación” (25% vs. 15,7%). Tampoco encontramos grandes diferencias entre las localidades, pero la muestra es muy reducida como para extraer grandes conclusiones. En cambio, es factible señalar que las diferencias se deben fundamentalmente a los estilos institucionales. Las escuelas que pueden caracterizarse como de formación para la ciudadanía (Litichever, 2010) –un ex nacional en la zona norte del Gran Buenos Aires y dos escuelas dependientes de universidades nacionales (una en Rosario, la otra en Capital Federal), reúnen el mayor número de menciones para la opción de “sentada/ manifestación” como mecanismo de acción ante hechos vinculados a las condiciones de la infraestructura escolar (56,7% de menciones en la primera institución y 30% en las otras dos). Posiblemente exista cierta pregnancia en las subjetividades juveniles de hechos trágicos que afectaron a un número considerable de jóvenes, debido a las fallas en la infraestructura. Aquí se produce una empatía con el hecho, una sensación de que les puede pasar algo similar que permite articular mayores adhesiones.

Tal como Núñez (2010) sostiene en otro trabajo, Cromagnon¹⁰ interpelló a la juventud como colectivo, más que cualquier otro acontecimiento de los últimos años. Meses después de la tragedia, grupos de jóvenes de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires se movilizaron demandando mejoras en las condiciones edilicias en sus establecimientos. Los alumnos de las escuelas porteñas –algunas que contaban con Centro de Estudiantes, muchas otras que no– cortaron calles, organizaron marchas, sentadas y tomas de escuelas, y elevaron peticiones a las autoridades solicitando espacios adecuados donde cursar. En algunos establecimientos el reclamo era para solicitar la finalización de las obras, en otros por la falta de gas, en varios debido a la rotura de techos. En 2008 el protagonismo juvenil fue aún mayor, ya que a las demandas señaladas se sumaron una sucesión de marchas y reclamos ante el recorte de becas estudiantiles impuesto por el nuevo gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Por su parte, en el caso de los estudios sobre participación en la escuela secundaria, algunos trabajos señalaron para el caso de las tomas de escuelas en Córdoba, que implicaron distintos tipos de participación

10. 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.

(más organizadores y militantes o por vinculación afectiva, es decir, acompañando a amigos/as, novios/as o personas afines) así como se atribuyen variados sentidos: además de la reivindicación de derechos, fueron espacios de sociabilidad juvenil y experiencias que dejan huellas subjetivas que impactan en sus vivencias y modos de ser (Arce Castello, Arias y Vacchieri, 2014). En nuestra investigación también hallamos que la toma funciona como un espacio de sociabilidad entre los estudiantes, donde “gente que capaz ni conocías termina siendo tu amigo, eso está muy bueno”, tal como sostiene un estudiante de una escuela que fue tomada por sus alumnos durante 2012.

A través de estos hechos las y los jóvenes se apropian del espacio de lo público, que pueden ser sus escuelas, pero también las plazas y calles. Si recuperamos aquella clásica distinción que Da Matta (2002) establecía entre calle y casa como dos universos sociales que se excluyen mutuamente, la irrupción juvenil en el espacio de lo público derriba el eje adentro/afuera que muchas veces organiza, como eje significativo, las prácticas escolares. La irrupción implica visibilidad y también posibilidades de reconocimiento que trascienden las paredes de las instituciones y, a través de esta operación, otorgan otro sentido al espacio escolar.

En el caso de la segunda situación hipotética presentada en la encuesta a los estudiantes, les consultábamos: ¿qué harían si en su escuela ocurriera una situación de discriminación con uno/a de sus compañeros/as? En el caso argentino existe un conjunto numeroso de estudios que abordaron los procesos de estigmatización y de la presentación ante los demás, en línea con los trabajos de Goffman (1994; 2004); las situaciones conflictivas, enemistades, peleas así como la importancia de “la mirada” en las relaciones de interacción (Paulín y Tomasini, 2014; Di Leo, 2011), las humillaciones (Kaplan, 2009), mientras otros señala que, a pesar de los marcos normativos y derechos que amplían reconocimientos en los últimos años, las instituciones educativas de nivel medio aún no desarrollan una respuesta coherente frente a las dificultades y sobre todo a los procesos de discriminación y estigmatización que padecen jóvenes gays en sus escuelas (Molina y Maldonado, 2011).

En esta oportunidad no nos interesa analizar la discriminación como hecho en sí mismo, lo que implicaría dar cuenta de las relaciones de interacción, los distintos tipos de discriminación, los vínculos inter e intra-generacionales que se establecen o el conjunto de humillaciones existentes en las escuelas, sino que el interés radica en conocer cómo reaccionarían, qué tipo de acciones emprenderían, si algún nivel de indignación y su correspondiente acción. Si bien la primera opción es la misma para ambas situaciones, “hablar con los directivos/docentes”, en este segundo caso

concentra muchas más menciones (66%) y aparecen menos intervenciones de otro tipo como las marchas, sentadas o cortes de calle. Incluso los estudiantes refirieron a opciones que no estaban entre las alternativas y sugirieron que buscarían “hablar con los alumnos y organizar una charla sobre discriminación” o “convocar a los padres” (de los involucrados). Algunos estudiantes entrevistados, como un alumno de un ex colegio nacional del GBA, señalan que “hablaría con el chico, tendría una conversación seria con el chico, por qué le sucede esto, por qué hace esto, por qué se le ocurre hacer esto.” Por su parte, una alumna de una escuela bachiller de un barrio popular de la misma jurisdicción enfatiza las dificultades de la institución para resolver estas cuestiones: “Es que la escuela no puede hacer nada, porque si el papá es discriminador el estudiante va a repetir lo mismo que dice el papá.”

Pareciéramos encontrarlos ante situaciones que no logran trascender el ámbito de los afectados directos, en este caso quien es discriminado/a y el sujeto que realiza la acción. Sin exagerar, creemos que las respuestas de las y los jóvenes esconden la sensación de que mientras no les toque a ellos/as no se trata de un hecho que amerite realizar acciones de reclamo. Otra explicación plausible es que ambas situaciones brindan estrategias de resolución distintas, porque en un caso la causa del problema no es la escuela, es otro ajeno a la escuela (el estado, el ministerio, etc.), en cambio, en la segunda situación, el problema es de alguien interno a la escuela. Asimismo, también podemos pensar que se trata de desigualdades que, al ser definidas como un problema individual, son toleradas, dando cuenta de las configuraciones que adquieren las relaciones entre miembros de una misma generación

Para finalizar este apartado, queremos presentar otros hallazgos vinculados a las temáticas que interpelan más a las y los jóvenes, aquellas por las cuales se encuentran emocionalmente involucrados. Aquí encontramos nuevamente la primacía de las estéticas y de las sexualidades, como aspectos que resitúan las decisiones en el ámbito individual, pero que podrían activar acciones de reclamo. Comenzaremos por esta última cuestión, las formas de vivir las sexualidades. En primer lugar es preciso señalar que hoy las diversas sexualidades son más visibles, notorias, reconocidas en el espacio escolar. Esto no implica que todas sean respetadas ni que no sean discriminadas y, desde ya, por ejemplo, los jóvenes gays logran, en líneas generales, mayor visibilidad que las jóvenes lesbianas. Sin embargo, es posible señalar que las y los jóvenes suelen hacer hincapié en la posibilidad de elección, es decir que parecieran enfatizar en la libertad de cada uno/a. Tal como señala una joven –cuando le pre-

guntamos si había asistido alguna vez a una marcha, acto o movilización política—, los aspectos individuales cobran preponderancia:

“Una vez fui a un acto por Mariano Ferreyra. Estuve en varias tomas de colegios. Reclamando el Polo Educativo en Saavedra. Pero no milito en un partido. Es mucho más importante militar por las cosas personales, por los derechos, los estudiantes, los derechos de gays y lesbianas.”

En cuanto al segundo tema, las estéticas juveniles, se convierten en una demanda que articula el reclamo de los jóvenes. Permítannos ilustrar esta idea presentando la situación que se vivió en un ex nacional del interior de la Provincia de Buenos Aires. En la institución se encontraba vigente una norma que estipulaba que las mujeres tenían que concurrir con guardapolvo, mientras que exceptuaba su uso para los varones. Durante la entrevista que mantuvimos con un estudiante le preguntamos por normas injustas en su escuela y relató la “lucha” por modificar una normativa que hacía referencia al uso de guardapolvo:

“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. Estaban todos muy agradecidos, las chicas agradecidas porque con la ropa es una manera que te expresas también, te ven como sos, digamos, a través de la vestimenta”.

El relato da cuenta de la emergencia de las identificaciones juveniles en el espacio escolar; aspecto que permite repensar la noción de “ciudadanía” que se pone en juego en la escuela en la actualidad. Tal como mostramos en el capítulo sobre convivencia, la cuestión de la regulación de los cuerpos, las vestimentas y estéticas juveniles ocupan un lugar central en las diferencias entre las identificaciones y experiencias de las y los jóvenes, y en los intentos de control por parte de las autoridades.

A MODO DE CIERRE

Experiencias juveniles, nuevas configuraciones normativas y demandas en el espacio escolar

El notable incremento de la cobertura del nivel secundario implicó la posibilidad que sectores históricamente excluidos del mismo pudieran transitar por una experiencia desconocida. A la vez, las dificultades que el sistema pareciera enfrentar en relación a las performances de ciertos indicadores como sobreedad y repitencia, así como las bajas tasas de egreso, hacen necesario repensar la relación entre la propuesta escolar y la condición juvenil contemporánea. En este libro mostramos la existencia de desigualdades (regionales, socio-económicas) así como la presencia de cambios en los sentidos otorgados por las y los jóvenes a su tiempo en la escuela. Tal como señalamos en el primer capítulo, la escuela es un lugar valorado porque permite conocer gente o estar con amigos, por el clima que se construye, pero también por ciertos aprendizajes. Los estudiantes valoran a los docentes que proponen actividades interesantes, pero más a aquellos que saben enseñar, que transmiten conocimientos con pasión, que se involucran de lleno en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como a quienes explican todas las veces que sea necesario. Frente a la heterogeneidad de formas de ser joven que habitan hoy las aulas, también los desafíos y las demandas hacia los docentes son diversos y más complejos.

En el capítulo inicial enfatizamos el hecho de que las posibilidades de elegir a qué institución asistir se encuentran desigualmente distribuidas. La cuestión residencial, es decir, el lugar donde uno viva, y las posibilidades de circulación por otros ámbitos de la ciudad aparecen como elementos clave, por lo que es factible hablar de una correlación entre desigualdad urbana y educativa. Asimismo, resulta importante como elemento diferenciador la desigualdad a nivel horizontal, entre quienes habitan el mismo barrio o forman parte de sectores socio-económicos similares y el tipo de experiencia escolar que tengan de acuerdo a la institución en la que es-

tudien. Finalmente, intentamos desagregar los distintos sentidos sobre la escuela y su relación con la construcción de marcos temporales distintos. Mencionamos diferencias en relación a si la escuela se concibe como un medio para conseguir un trabajo y para el futuro –más presente en instituciones donde asisten jóvenes de sectores populares– o si se encuentra directamente vinculada a las posibilidades de continuar estudios superiores, presente por lo general en los ex nacionales y en las instituciones dependientes de las universidades. En este caso, hallamos que la experiencia presente se encadena con una trayectoria hacia el futuro que combina distintas temporalidades, ya que también existe cierta mirada que reconoce un pasado glorioso a esa escuela en la que se estudia. El tercer sentido aparece también asociado a un futuro, pero que no implica la continuación de una trayectoria educativa, sino más bien la necesidad de “aprovechar” los aprendizajes logrados en la escuela para ponerlos en juego en el inicio de su trayectoria laboral. Por último existe, mayormente en jóvenes de los sectores medios, una valoración del tiempo escolar que implica un intento de disfrutarlo y lleva a estimar aquellos aspectos más prototípicos de sus instituciones (la supuesta diversidad, las actividades del Centro de Estudiantes, las actividades escolares). Tal como es factible apreciar, encontramos diferencias en las experiencias escolares, pero también un constelación de sentidos otorgados a la escuela secundaria que se encuentran muy lejos de aquellas referencias que suelen estar presentes en muchos discursos sobre la crisis de la escuela. En definitiva, conocer las percepciones juveniles nos habla de la necesidad de prestar más atención a su manera de entender el tiempo en la escuela como requisito para la construcción de experiencias más gratificantes.

En el segundo capítulo nos preguntábamos ¿cuánto ha logrado permear y conmover las escuelas el sistema de convivencia?, ¿se instalan nuevas prácticas, se democratiza la escuela, cobran nuevos sentidos las experiencias escolares de los jóvenes a partir de su mayor participación e involucramiento? A partir del recorrido que hicimos, notamos que si bien la propuesta de la convivencia es innovadora en lo que implica, cuando analizamos los Acuerdos de Convivencia, el funcionamiento de los Consejos de Convivencia y los modos de poner en práctica en las escuelas las normas y de sancionar, cuando éstas son transgredidas, encontramos que aún persisten muchos rasgos del régimen anterior. En este sentido, los discursos sobre la convivencia no parecieron permear la rigidez de la mirada sobre la disciplina de la escuela secundaria. El nuevo sistema propone, a través de organismos colegiados, nuevas formas de circulación del poder, la participación de distintos actores y la construcción de la

autoridad desde otros parámetros, distintos a la histórica división de roles y espacios.

En línea con estos argumentos, resulta necesario tener en cuenta que la promulgación que establecen las normativas para que las escuelas conformen sistemas de convivencia no se traduce necesariamente en la puesta en marcha de estos espacios y dispositivos en todas las instituciones, ni garantiza un funcionamiento homogéneo. Se trata, más bien, de que estos principios que la legislación promueve funcionen como un horizonte que emparente a todas las escuelas como una base común para intervenir en los conflictos en las escuelas. A pesar de las dificultades señaladas respecto de la instalación de esta nueva perspectiva, consideramos que el sistema de convivencia tiene la potencialidad de delinear otras trayectorias de los jóvenes, ya que fomenta un espacio para el análisis de los vínculos que se conforman, favorece la reflexión de los estudiantes sobre las transgresiones y promueve un trabajo conjunto entre los actores que integran el espacio escolar.

Finalmente, el último capítulo buscó dar cuenta del mosaico de formas participativas protagonizadas por las y los jóvenes en sus escuelas. A partir de las situaciones presentadas, es plausible señalar que las prácticas políticas juveniles son expresión de cambios culturales más profundos que expresan un vínculo diferente con el hacer política. Estas prácticas a veces se expresan a través de los Centros de Estudiantes y, en otras ocasiones, a partir de manifestaciones culturales en sus escuelas, dando cuenta de los diversos sentidos otorgados a estas instancias de participación. Tanto para los problemas de infraestructura como para las situaciones de discriminación encontramos en los discursos de las y los jóvenes la referencia a la necesidad de intervención de los adultos, docentes y directivos. El diálogo, como primer mecanismo a utilizar, refiere a la construcción de vínculos intergeneracionales de mayor cercanía de lo que suele pensarse. También es una demanda de ocupación del rol del adulto, una necesidad de haber prevenido una situación límite ante la cual pareciera no haber otro camino que la disrupción. Los testimonios legitiman la toma de escuelas o sentadas, como repertorios de acción a llevar adelante para reclamar ante cuestiones de infraestructura. Por el contrario, las situaciones de discriminación parecieran ser pensadas como propias del ámbito individual o, cuanto mucho, de las partes involucradas. Por último, los casos presentados también dan cuenta de aquellas cuestiones que parecieran interpelar más a las y los jóvenes, como las referidas a las sexualidades, las estéticas y los vínculos entre ellos, y con los adultos.

En este libro intentamos incorporar en los diagnósticos sobre la escuela secundaria las percepciones juveniles sobre lo que ocurre en sus

instituciones. Los sentidos que otorgan a las funciones de la escuela, las opiniones sobre sus docentes o los aspectos que más valoran de la propuesta escolar nos brindan elementos para repensar el vínculo entre escuela secundaria y jóvenes. Asimismo, el estudio de sus miradas sobre las dinámicas de convivencia, así como las reglas y normas que organizan las interacciones escolares permite dar cuenta de nuevas cosmovisiones para imaginar la construcción de un espacio escolar más democrático.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, N. y Bettis, P. (2005) *Geographies of girlhood. Identities in-between*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Acosta, F. (2011) "La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España", IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Aguilera, O. (2011) "Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos el 2006" *Revista Propuesta Educativa* (35), Flacso Argentina, 2011, pp. 11-26.
- Arce Castillo, V.; Arias, L. y Vachierri, E. (2014) "La toma de escuela como acontecimiento: un análisis desde la participación juvenil" en Paulín, H. y Tomasini, M. (coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*, Córdoba, Editorial Brujas.
- Auyero, Javier (1993) *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*, Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Batallán, G., Campanini, S., Prudart, E., Enrique, I. y Castro, S. (2009) "La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate" En: *Última Década* (30), CIDPA, Valparaíso, Julio de 2009, pp. 41-66.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Flacso, Gel.
- Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007) "La obligatoriedad de la educación secundaria en argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos". DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Chaves, Mariana (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio Editorial, Buenos Aires, 2010.
- D'Aloisio, F. (2014) "Mirar el porvenir a través de la secundaria: La concreción de proyectos autobiográficos, ¿una cuestión de voluntad individual?" en Paulín, H. y Tomasini, M. (coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*, Córdoba, Editorial Brujas.
- Da Matta, R. (2002) *Carnavales, malandros y héroes*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Di Leo, P. (2011). "Violencias, sociabilidades y procesos de subjetivación: un análisis de sus vinculaciones en experiencias de jóvenes en tres ciudades de Argentina". En *Persona y Sociedad*, Vol. XXV, 3, pp. 53-76. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, Chile.
- Dubet, F. (2004). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?*. En Tenti, E. (ed.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

- Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Ediciones Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Colección Educación y Sociedad. FLACSO- UBA, Buenos Aires.
- Dussel, I.; Pineau, P. (1995) "De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo" en Adriana Puiggrós (dir.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* Historia de la educación en la Argentina. Tomo IV Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2000), "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina". Ponencia presentada en la X Jornada LOGSE, "La escuela y sus agentes ante la exclusión social", Granada.
- Dussel, I (2003) "La gramática escolar de la escuela argentina: Un análisis desde la historia de los guardapolvos", Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación n° 4, Buenos Aires, pp.11-37.
- Dussel, I. (2005) "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10, n° 27, México DF.
- Dussel, I. (2006) "Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente" en Inés Dussel y Daniela Gutierrez (comp.) *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial, Flacso- Argentina, Buenos Aires.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010) "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital." Documento básico VI Foro Latinoamericano de Educación TIC y Educación: Experiencias y Aplicaciones en el aula. Buenos Aires Fundación Santillana.
- Dussel, I. (2011) "Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento básico VII Foro Latinoamericano de Educación TIC y Educación: Experiencias y Aplicaciones en el aula". Buenos Aires Fundación Santillana.
- Dussel, I.; Brito, A.; Nuñez, P. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana. Buenos Aires.
- Elias, N. (1996)[1982] *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elster, J. (1998) *Justicia Local*, Barcelona, Gedisa.
- Enrique, I. (2010) "El protagonismo de los jóvenes estudiantes en los primeros años de democracia (1983-1989). Actas de II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Salta, octubre.
- Enrique, I. y Scarfó, G. (2010) y "Experiencias y discursos sobre organización política y laboral de las y los jóvenes. Un acercamiento histórico-etnográfico a los procesos de socialización-apropiación contemporáneos". *Revista Observatorio de Juventud*, Instituto Nacional de la Juventud, Gobierno de Chile. Marzo de 2010. Número 25.
- Falconi, O. y Beltrán, M. (2010) "La toma estudiantil en Córdoba (2010): política estatal y debate público en la escuela secundaria". En: *Revista Propuesta Educativa* (35) Buenos Aires, Flacso-Argentina, 2011, pp. 27-40.
- Feixa, C (2010). "Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho?", *Revista Educación y Ciudad*, 18, 5-18.
- Feixa, C. (1999) [1998] *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M. (2008) "Escuela y ciudadanía en la era global", en Diker, G. y Frigerio, G. [comps.] *Educar: Posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires: Del Estante.
- Fridman, D. (2013) "Un recorrido conceptual sobre los procesos de socialización en la escuela secundaria argentina. De las normas como imposición a las normas como construcción", en CD de 2º congreso uruguayo de sociología "Desigualdades Sociales

- y Políticas Públicas en el Uruguay de hoy". Montevideo, 10, 11 y 12 de julio de 2013. ISBN: 978-9974-0-0956-1.
- Fuentes, S. y Núñez, P. (2013) "Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012), Ponencia presentada en XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS, Santiago de Chile, Chile.
- Gluz, N. (2006) *La construcción socio-educativa del becario*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Gluz, N. (2013) "Las luchas populares por el derecho a la educación. Experiencias educativas de movimientos sociales", Buenos Aires, CLACSO.
- Goffman, E. (1994) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Goffman, E. (2006) [1963] *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (2011) "Educación y nuevas tecnologías: las voces de los expertos". Buenos Aires, Anses.
- Informe "Indicadores de progreso para la medición de derechos contemplados en el Protocolo de San Salvador, Derecho a la educación", Argentina, OEA, 2014.
- Informe DINIECE en base a Encuesta Anual Hogares Urbanos 2012 – INDEC – Ministerio de Educación, Argentina.
- Informe DINIECE 2013, Ministerio de Educación, Argentina.
- Isin, E. (2009) "Citizenship in flux. The figure of the activist citizen" en *Subjectivity* 29, Palgrave Mc Millan Journals, 367–388.
- Jelin, Elizabeth (1997) "Ciudadanía de las mujeres en América Latina" ("Women's citizenship in Latin America"), in *Revista Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*, Número 7-Invierno de 1997
- Kaplan, C. (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- Kessler, G. (2007) "Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía" en Grimson, A. (comp.) *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Buenos Aires, Edhasa.
- Kessler, G. (2014) "Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Kruger, M. (2012) (Comp.) *Juventudes en América Latina: Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*, del cual es compiladora, Buenos Aires, Ed. CAICYT CONICET.
- Larrondo, M. (2014) Después de la noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013. Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Sociales UNGS/IDES.
- Litichever, L.; Núñez, p. (2009) "Cultura política en la escuela media: diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil" en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación*. Manantial-Flacso, Buenos Aires.
- Litichever, L. (2010) Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO-Arg.
- Litichever, Lucia (2013) "De la disciplina a la convivencia" *Revista El Monitor* Ministerio de Educación de la Nación Nro 31 Agosto 2013 <http://elmonitor.educ.ar/category/secciones/dossier/>

- Litichever, Lucia (2014) "De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia". Kairos. *Revista de Temas Sociales*. Proyecto Culturas Juveniles. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. Año 18 Nro 34. Noviembre 2014. ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
- Lorenz, F. (2004). "Tómala vos, dámela a mí: La noche de los lápices, el deber de memoria y las escuelas," en Jelin, E. y Lorenz, F. (comps.). *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Machado País, J. (2007) *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*, Barcelona: Anthropos.
- Mannheim, K. (1993) [1928] "El problema de las generaciones." En *Revista REIS* N° 62, Madrid.
- Más Rocha, S. M., Lizzio, G., Giménez, P. (2013) "De las amonestaciones a la convivencia escolar: un análisis desde la normativa educacional", en Mónica Pini, Stella Maris Más Rocha, Jorge Gorostiaga, Cesar Tello y Gabriela Asprella (Comp.) *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* Buenos Aires, Aique Educación.
- Merklen, D. (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, Buenos Aires: Gorla.
- Molina, G. & Maldonado, M. (2011). "Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes: notas etnográficas con estudiantes secundarios". En: Milstein, D.; Clemente, A.; Dantas-Whitney, M.; Lucy Gerrero, A.; Higgins, M. *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*, IDES-Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Montes, N. (2011) "Principales rasgos de la educación en la región desde la información estadística disponible". *Revista Propuesta Educativa* N° 35, Buenos Aires, FLACSO.
- Narodowski, M. (1993) "Especulación y castigo en la escuela secundaria Ciencias de la Educación". *Espacios en Blanco* Nro 1. Serie investigaciones. Tandil.
- Nobile, Mariana (2014) *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*, Tesis doctoral, Flacso Argentina.
- Núñez, P. (2010) "Escenarios sociales y participación política juvenil. Un repaso de los estudios sobre comportamientos políticos desde la transición democrática hasta Cromagnon", *Revista SAAP*, Vol. 4, N° 1 y 2, Mayo y Noviembre de 2010, SAAP, Ciudad de Buenos Aires.
- Núñez, P. (2013) *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.
- Parra Sandoval, R. (1998) "El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia", en Cubides, H.; Laverde Toscano M.; Valderrama, C.; Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades; Bogotá; Siglo del Hombre Editores.
- Paulín, H. y Tomasini, M. (2014) (coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*, Córdoba, Editorial Brujas.
- Paulin, H. (2002) "Los consejos de convivencia: ¿Una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo?". *Revista Educar* - Enero-Marzo 2002.
- Reguillo Cruz, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma Grupo Editorial, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1990) "La dinámica cultural en la escuela" En: Amelia Álvarez (edit.): *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Saintout, F. (2009) *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*, Buenos Aires: Prometeo.
- Saraví, G. (2010) *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. CIESAS, México.
- Scott, J. (1999) "Experiencia", en *Revista Hiparquia*, Vol. X, N° 1.

- Sibilia, P (2009) *La intimidación como espectáculo* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Siede, I. (2007) "La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela" Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Simmel, G. (2003) [2002] *Cuestiones fundamentales de sociología*, Barcelona: Gedisa.
- Southwell, M. (2006) "La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata", en Martínez, P. y Redondo, P. [comp.] *Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires: Del Estante.
- Southwell, M (2011) "La educación en la escuela secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En: Tiramonti, G (dir) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tedesco, J. C. & Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. (New times and new teachers) Buenos Aires: IIPE.
- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2001) *La escuela desde afuera*. México: Lucerna/Diogenes.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. Buenos Aires: IIPE- Educación Media para todos.
- Tenti Fanfani, E. (2011) "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y rupturas." En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/Flacso.
- Terigi, F. (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles." *Propuesta Educativa*, año 17, num. 29. Pp. 63-72.
- Terigi, F.; Briscoli, B.; Toscano, A. (2012) "La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares", Ponencia presentada en Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy. Fundación Santillana Buenos Aires, mayo 2007.
- Tiramonti, G. [comp.] (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2009) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas" en en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas y perspectivas desde la investigación*. Manantial- Flacso, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (dir.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Buenos Aires. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.
- Tyack, D; Cuban, L (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Vecino, L. y Guevara, B (2014) "Sentidos de la experiencia escolar y vínculos intra e inter generacionales en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires", Ponencia presentada en IV RENIJA, Villa Mercedes.
- Veleda, C. (2006) "Las clases medias y la escuela" en *El monitor de la educación*, Año 5, n° 9, sep.-oct. 2006.
- Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013) *Gramática (s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP, Uruguay.

Este libro recoge un conjunto de investigaciones realizadas por los autores en el marco del Área de Educación de la FLACSO Argentina, con la pretensión de aportar ideas que contribuyan a la reflexión sobre la experiencia juvenil en el espacio escolar. El recorrido abarca casi una década de estudios sobre la escuela secundaria, con foco en los procesos de desigualdad, los vínculos entre jóvenes y adultos, la convivencia escolar y las formas contemporáneas de participación política.

A lo largo de los capítulos se traza una radiografía explorando en los significados de la escuela secundaria, así como en las expectativas de las y los jóvenes acerca de lo que ocurre en el espacio escolar, particularmente en los aspectos que les gustan y los que cambiarían, y se indaga en las normas escolares realizando un recorrido que da cuenta de distintas formas de construcción de ciudadanía.

Los autores apelan a diferentes situaciones escolares para dar cuenta de las maneras en que se relacionan las generaciones hoy y de la construcción de experiencias escolares más gratificantes; incorporando así nuevas discusiones al necesario debate sobre ese ciclo de nuestra educación formal.

ISBN 978-987-1309-19-1



9 789871 309191