

La experiencia política fragmentada. Notas sobre los usos de la política en la escuela

Liliana Mayer¹

Resumen

El propósito de este artículo consiste en analizar los diferentes usos de la política y la participación en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, se argumenta que la política –y politización– adquiere diferentes significados según el público asistente a cada una de las tres instituciones observadas, y, en consecuencia, la nación resulta fragmentada, al igual que la promoción de la subjetividad política. El análisis expuesto se nutre de la investigación realizada para la obtención del título de Doctora en Ciencias Sociales (UBA), que constó de un trabajo de campo cualitativo en tres escuelas secundarias claramente diferentes de la Ciudad de Buenos Aires, realizando observaciones en clases y recreos a la par que entrevistas de profundización a sus agentes educativos durante los años 2008 y 2009.

Escuela/ promoción de la política/ desigualdad

Abstract:

The purpose of this article is to analyze the different uses of politics and participation in secondary schools in the City of Buenos Aires. In this sense, it is argued that politics - and politicization -acquires different meanings depending on the audience in each of the three institutions observed, and consequently, the nation is fragmented, like the promotion of political subjectivity. The above analysis draws on research conducted for obtaining the degree of Doctor of Social Sciences (UBA), which consisted of a qualitative fieldwork into three distinctly different schools of the City of Buenos Aires,

¹ Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Becaria Posdoctoral del CONICET. Investigadora de la Universidad de Buenos Aires y docente de la Universidad Nacional de Avellaneda. Investigadora del Proyecto UBACyT Juventud, Política y Nación, dirigido por la Dra. Miriam Kriger. Un estudio empírico de las representaciones de jóvenes escolarizados sobre el proyecto común y su comprensión histórico-política. Email: lzmayer@gmail.com.

making observations in classes and recess at the same depth interviews to educational agents during 2008 and 2009.

Secondary school/ politicization promotion/ inequalities

Dentro de la literatura de las ciencias sociales existe consenso en afirmar que la participación política es fundamental para las sociedades democráticas, definiéndola de diferentes formas que van desde el voto a la toma de decisiones vinculadas a los asuntos públicos. A su vez, esta participación se relaciona con los inicios del liberalismo, que proyectaba a los individuos como sujetos de derechos (Fraser, 1997), por un lado, y, por el otro, como determinantes en la construcción de una nación, como comunidad de destino y proyecto colectivo en el que englobar las prácticas y dotar de historicidad, presente, pasado y futuro a las trayectorias individuales dentro de un marco territorial (Tenti Fanfani, 2001: 20-25). Para esto, todas las sociedades adoptan algún dispositivo para la formación de sus jóvenes. Aquí cobra importancia la noción –e invención– de la juventud como categoría social (Bourdieu, 1998), en la medida en que de las generaciones futuras surgirán los nuevos ciudadanos y participantes de la vida pública.

Para esto, el sistema educativo nacional se torna fundamental, en la medida en que es un espacio privilegiado para la formación de identidades comunes, la armonización de subjetividades disímiles y para cohesionar a sujetos diferentes a través de simbolismos específicos relacionados a los marcos territoriales en los cuales se expresa el Estado nacional (Batallán y Campanini, 2008; Lionetti, 2005; Tiramonti, 2008; Manzano, 2011; Mayer, 2012). En este sentido, el sistema escolar fue tomado en sus inicios, y sobre todo entre las décadas de 1880 y 1910, por el proyecto político de la “educación nacionalizante” (Escudé, 1990; Bertoni, 2001; Carretero y Kriger, 2006 y 2010). Si bien es cierto que otros estudios señalan lo contrario –el carácter no político de la educación (Romero et al., 2004; Kriger, 2010)–, la escuela se caracterizó por ser un espacio de filiación que desembocó en la articulación de movimientos estudiantiles, aun cuando la política gubernamental no lo fomentó.

En este sentido, es importante recordar que, a partir de mediados del siglo XX, se comienzan a registrar amplias manifestaciones de alumnos secundarios que se cristalizan cuando en 1958 se movilizaron a favor de la “causa laica” (Manzano, 2011: 1). A partir de allí, puede decirse que el movimiento estudiantil atravesó por diferentes

etapas, de mayor o menor politización y participación. Si bien pueden rastrearse continuidades y rupturas en los modos de participación² y politización³ de los estudiantes secundarios, lo que interesa en este artículo supone un corrimiento hacia la perspectiva de los agentes educativos respecto de los intentos de participación y politización de los estudiantes secundarios. Es decir que en la actualidad, cuando la escuela media se ha masificado y universalizado,⁴ existen tensiones entre esta ampliación de la base de reclutamiento y consecuente inclusión de sectores anteriormente excluidos y las posibilidades de participación que abre –o cierra– cada institución según su público, a la par que se generan discursos en los cuales la participación es altamente valorada y fomentada.

Algunas cuestiones en torno a la escuela y la política

Con la vuelta a la democracia en Argentina en 1983, las narrativas respecto de la necesidad de participación juvenil se hicieron presentes en la sociedad a causa –entre otras– de visiones que idealizaban –e idealizan– a las juventudes de las décadas anteriores a la última dictadura militar,⁵ donde se sostenía que gran parte de la totalidad de los jóvenes participaba activamente en la sociedad. En este contexto, las juventudes se tornaron sinónimo de participación –entendiéndola como su deber moral–; al inmiscuirse en la arena pública estarían demostrando su “buena calidad” de ciudadanos.⁶ No obstante, las décadas que siguieron a la reapertura democrática fueron testigo de una caída de la participación política tradicional de la sociedad en general y de los jóvenes en particular, sobre los que recayeron miradas que los ubicaron como

² A los fines de este texto, la entenderemos como la posibilidad de influir en las decisiones sobre procesos colectivos relacionados al espacio educativo. Esto puede ser tanto a través de instancias de sufragio, como de inclusión en esferas de toma de decisiones.

³ Siguiendo el análisis de Vommaro (2012), entendemos por este proceso el fenómeno que refiere al ingreso de la dimensión política a diversas esferas de la vida cotidiana.

⁴ En Mayer (2012 y 2013) se encuentran datos estadísticos que corroboran esta afirmación.

⁵ Nos referimos al periodo que abarcó los años 1976 a 1983, conocido como el Proceso de Reorganización Nacional.

⁶ Un ejemplo de esta asociación irreflexiva que supone que un joven debe participar por el sólo hecho de ser tal son las plataformas de los organismos creados para la juventud, como la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ), el Espacio Iberoamericano para la Juventud (EIJ) y el Foro Latinoamericano de la Juventud (FLAJ), que centran sus recursos y esfuerzos en promover la participación juvenil como un mandato.

depositarios de los vacíos simbólicos en lugar de entrelazar su poca participación con los entramados sociales en los cuales estaban insertos (Mayer, 2009)⁷.

Estas miradas respecto de la supuesta baja “politicidad”⁸ de los jóvenes y la necesidad de que las nuevas generaciones participen fueron tomadas por las escuelas y por analistas sociales a partir de principios de este siglo, que sostienen que las instituciones escolares deben tornarse ámbitos participativos y horizontales en donde los destinatarios colaboren en las definiciones institucionales (Tenti Fanfani, 2009).

En este sentido, a partir de la Ley Nacional de Educación, la promoción de la participación y de la subjetivación política en las escuelas se organizó principalmente en función de dos mecanismos: uno más histórico, los Centros de Estudiantes,⁹ y uno más novedoso, los Consejos y Acuerdos de Convivencia –vigentes desde 2001–, a través de los cuales se deroga el sistema de amonestaciones y se propone en su lugar un régimen en el que se promueve la colaboración de los alumnos para regular la disciplina¹⁰ mediante instancias participativas. Entre las tareas más relevantes del Consejo se encuentra la elaboración del reglamento interno de las normas de convivencia de cada escuela, en función de lineamientos generales provistos por el Estado, reglamentación que podrá ser revisada y reformulada anualmente (Litichever y Núñez, 2005).

⁷ En nuestro estudio anterior pudimos cuestionar la idea de no participación de las juventudes en las décadas precedentes, ya que se registraban otros canales para motorizar demandas y formas de movilización.

⁸ Nos referimos a las dimensiones relacionadas a las sensibilidades políticas de los actores, a sus creencias, a sus actitudes y a sus formas de relacionarse con los debates y las decisiones de la esfera pública. Esta dimensión de creencias y actitudes se conforma en la práctica concreta y cotidiana de los actores y va definiendo aquello que para ellos es hacer política. El término “politicidad” se halla en estrecha relación con el concepto de cultura política, que apunta al universo de significados que la política y el hacer política adquieren para los actores, pero que además incluye la referencia a la experiencia anterior como constitutiva de la percepción y significación actual de las prácticas, y la resignificación continua que se opera en el plano de la memoria (Calvo, 2004).

⁹ La Ley N° 137, sancionada por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en diciembre de 1998 y modificada en los años 2006 y 2008, establece que los Centros de Estudiantes surgirán como iniciativa de los alumnos de cada establecimiento. Esta Ley –que se ancla en la legislación previa de 1984 sobre los Centros de Estudiantes– otorga facultades a las autoridades de cada institución para arbitrar las medidas necesarias para asegurar el funcionamiento de los Centros en un espacio físico determinado para esos efectos y de manera permanente. Los Centros no necesitan registros ni inscripciones particulares para poder funcionar: los alumnos sólo deben comunicarle a las autoridades su deseo de organizarse. La historia de la participación juvenil en las escuelas secundarias de Argentina puede ampliarse en Manzano (2011).

¹⁰ Como sostiene Dussel (2005), son varios los estudios que muestran el pasaje de las formas disciplinarias centradas en la autoridad legal a otras reflexivas e individualizadas, fundado en criterios psicopedagógicos y de contrato o negociación con los alumnos. Para un estudio exhaustivo de la historia de la disciplina escolar, véase Puiggrós (1990).

Idealmente, los Consejos de Convivencia están conformados por la autoridad¹¹ máxima escolar, representantes de sus agentes institucionales y de sus alumnos, de padres o tutores¹² elegidos mediante el voto.

Estas iniciativas se intentaron aplicar en todo el territorio argentino con suerte dispar (Paulín, y Tomasini, 2009), a la vez que los Consejos surgidos en diferentes provincias vehiculizan disímiles aspectos de la ciudadanía, siendo el de la Ciudad de Buenos Aires el que más se asociaría con repertorios de participación democrática para la realización del individuo.¹³ Más allá de estos matices, desde la política educativa existió un consenso respecto de que la ampliación de las instancias participativas colaboraría en la formación de sujetos preocupados por la “cosa pública” y de que la práctica orientada hacia adentro del sistema escolar sería una suerte de laboratorio de los modelos de participación social y política en la sociedad en general (Delors, 1996).

Si bien las instancias de participación nos parecen necesarias y valorables en la escuela actual y creemos que estos dispositivos pueden realizar grandes aportes a estos objetivos, las siguientes páginas se proponen analizar los dos mecanismos participativos arriba descritos e indagar cómo se objetivan de diferentes maneras. En este sentido, la pregunta –y preocupación– del artículo se enfoca en torno a las diferentes maneras en que la política –en tanto construcción de un proyecto colectivo capaz de influenciar en el curso de la acción (Weber, 1999)– se objetiva en cada institución.

Algunas especificidades metodológicas sobre las que se basa nuestro análisis

¹¹ El concepto de autoridad lo entendemos siguiendo el análisis weberiano (Weber, 1999: 30 y ss. y 170 y ss.), en el que aparece vinculada a la dominación y su legitimidad. Entonces, siguiendo la línea de este autor, la autoridad supone la “probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado” y, por consiguiente, un consentimiento presunto por parte de los sometidos a ella, sustentado en una creencia en la legitimidad de quienes la reclaman. Entonces, tomando los aportes de Noel (2007), enfatizamos que la autoridad debe predicarse en una relación y no como un atributo personal, siendo una clase de relación social recíprocamente referida, que permite el consenso y consentimiento de los dominados **por sobre** los que ejercen la dominación.

¹² La suma de representantes de padres y alumnos no puede superar a la cantidad de representantes de agentes educativos. La duración de su “mandato” es de un año lectivo para los alumnos y de dos para agentes institucionales y padres.

¹³ Lítichever y Núñez (2005) analizan en clave comparada los Consejos de Convivencia resultantes en la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, destacando que en la primera se prioriza una noción de ciudadanía en función de la participación y en la segunda en función del trabajo.

El análisis que sigue es parte del trabajo de campo cualitativo realizado durante los años 2008 y 2009 para el desarrollo de la investigación doctoral,¹⁴ para la que se estudiaron las diferentes estrategias de los agentes educativos –docentes, directivos y preceptores¹⁵– de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires para prevenir y minimizar la conflictividad escolar. El mismo se basó en observaciones participantes de clases en tres escuelas de características diferentes de la ciudad y en trece entrevistas de profundización a los agentes educativos de estas instituciones, conformándose así un estudio de casos comparado (Baxter y Jack, 2008; Stake, 1995).¹⁶

La escuela A es una institución pública que tiene tres turnos: mañana, tarde y noche. Al momento de acceder al establecimiento, los turnos mañana y tarde conservaban ciertos niveles de congruencia entre el alumno ideal para el cual la escuela fue creada y el real (Tenti Fanfani, 2001). Sin embargo, este público histórico descende en su matrícula y comienzan a concurrir, tanto en estos turnos como en el de la noche –en este último, casi en su totalidad–, alumnos de los asentamientos urbanos de la ciudad, mientras otros son migrantes de países limítrofes que viven en iguales situaciones de vulnerabilidad (Castel, 1997). En menor medida –y, en particular, en los primeros años del nivel medio–, también concurren migrantes de origen asiático.

La escuela B es una institución de gestión privada de 25 años de antigüedad y con grandes desigualdades entre su turno mañana y tarde, siendo este último un depositario de becados, jóvenes en situación de vulnerabilidad y alumnos repetidores.

La última institución observada, la escuela C, también de gestión privada y doble escolaridad, es una institución de “élite” (Tiramonti, 2008), con pocos alumnos y una alta cuota mensual que tiende a homogeneizar su público.

Los Centros de Estudiantes, la política y la participación dirigida

¹⁴ La misma fue defendida y aprobada en agosto de 2012, en el marco del programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

¹⁵ Por preceptores nos referimos a agentes auxiliares educativos que tienen funciones de regulación de la normativa escolar, así como de acompañamiento integral de los alumnos. Se ocupan entonces de tareas orientadas a la organización escolar, el orden y la disciplina, pero también del seguimiento de los alumnos, de sus ausencias y llegadas tarde, así como de cuestiones vinculares (Niedzwiecki, 2010).

¹⁶ El estudio de casos múltiples comprende siempre por lo menos dos casos y permite la comparación y el análisis de las similitudes y diferencias que se puedan encontrar. En este sentido, Yin (2003) explica que este tipo de investigaciones puede usarse para predecir similitudes o contrastes en función de argumentos que expliquen esas diferencias.

Al comienzo del trabajo de campo en la escuela A, el Centro de Estudiantes estaba desarticulado. A partir de unos hechos conflictivos, la institución propuso organizar uno legitimado. Un preceptor cuenta:

Antes había algún tipo de Centro de Estudiantes, pero no tenía legitimidad entre los propios alumnos ni representación. Después vinieron todos estos hechos y ahora que está todo más calmado se está tratando de promover [desde las autoridades de la escuela] la organización formal del Centro, para que sea más fácil saber lo que está pasando, para poder ver qué pasa y tener un interlocutor válido que pueda explicar la situación.

La rectora de la escuela C también estaba interesada en la creación de un Centro de Estudiantes:

Estoy tratando de que se genere un Centro de Estudiantes, de que los alumnos se interesen por la participación y aprendan a ejercer sus derechos de ciudadanía, a reclamar debidamente las cosas, a que se organicen, y no lo logro. Cuesta mucho que la política los interpele. Nosotros queremos que participen, donde sea, pero que participen.

Los fragmentos nos advierten de dos posiciones diferentes respecto del aumento y promoción de la participación de los alumnos en las instituciones, aunque, como tipos ideales, es lícito argumentar que uno contiene al otro en mayor o menor medida. En la escuela C, la propuesta estaría vinculada con la capacidad de los destinatarios de conocerse a sí mismos, percibiendo en las interdependencias y trabajos comunes una forma de resolver problemas y disconformidades, al tiempo que se incentiva la participación y el compromiso colectivo. En esta visión, la participación y formación democrática se esbozarían como parte del desarrollo personal, apuntando a la formación integral que se adquiere a través de la educación (Delors, 1996).

La escuela C plantea como necesario que sus alumnos conozcan el sistema político y el funcionamiento del régimen democrático mediante espacios como el Centro de Estudiantes. A partir de nuestras observaciones, pudimos presencia algunas situaciones

áulicas que se planteaban de manera similar a la organización de la vida pública, en tanto suponían vivencias que trascendían el mundo escolar, y que a partir del debate y ciertos ejercicios tienden a conformar experiencias de los mundos políticos y públicos, inclinados a la formación de valores y actitudes socialmente apreciadas.

Otras serían las formas de participación promovidas por las escuelas A y B. Si bien puede sostenerse que la formación de una “ciudadanía activa” (Benedicto y Morán, 2002) puede estar presente en las prácticas participativas promovidas presentes en algunos agentes de establecimientos, estas tienden más al control, la anticipación de situaciones conflictivas o desequilibrantes y las estrategias ante estos posibles hechos. Según una docente de la escuela A:

La política es algo sucio y negativo para mí. No sé si está bueno que los chicos la incorporen en la escuela, pero es verdad que permite saber cosas, como qué está pasando y qué puede pasar. Pero no se puede hacer cualquier cosa, ni puede ser en cualquier momento.

Dentro de este marco, es lícito preguntarnos si, en determinados espacios, la generación de situaciones de deliberación, diálogo y organización conjunta, al estar regulada, puede tender a sofocar la acción colectiva y participativa, fuera de las regulaciones y marcos específicos que la escuela propone y necesita. Por otra parte, el énfasis de las autoridades muestra también una percepción moral sobre cómo debería ser la participación juvenil: sus instancias, encuadres y reclamos deben estar institucionalmente delimitados en detrimento de otras formas de participación que la escuela considere inapropiadas cuando no ilegítimas. En consonancia con lo planteado en un estudio previo (Mayer, 2009), esto supone una mirada gerontocrática y replegada sobre las formas de participación política y la politicidad tradicionales, en desmedro de las nuevas formas de participación que puedan expresar los jóvenes, como los grafitis, las sentadas, los pedidos concretos a la autoridad por parte de un curso o el intento de que un profesor interceda en alguna demanda que ciertos alumnos consideren legítimas. A tono con este propósito, resulta interesante resaltar la participación o expresividad que sí realizan los jóvenes en los baños de las instituciones o en las aulas mediante grafitis encontrados en los establecimientos A y B: “A mí sólo me salva el Rock”, “La

escuela es un asco” y “La escuela es una jaula”. Estas formas de expresividad no son tenidas en cuenta como modos en los que los jóvenes se estarían manifestando, sino, como sostiene una profesora de la escuela B, como “parte de la violencia propia de la adolescencia. Los adolescentes son así. Además, no valoran lo que tienen”.

Otro factor importante a tener en cuenta en nuestro análisis son las dimensiones diferentes que se le otorgan a la creación o promoción de un Centro de Estudiantes. Una profesora de la escuela A dice respecto de este tema y de cómo convocar a los estudiantes:

La política es tan sucia, ¿no? No sé si que haya Centros ayuda. Además, muy pocos quieren participar. Acá hay una de las chicas que se postulaba para el Centro que es hija de dirigentes o diputados del PO [Partido Obrero]. Así cualquiera. La chica tenía un montón de habilitaciones y los papás y amigos de los padres le decían cómo manejarse, y además venía con todo el discurso del PO a convencer a los demás de que la voten. Eso es política nacional y acá hay que hacer otras cosas que tienen que ver con la escuela. El resto no tiene relación, no interesa, no tiene nada que ver.

Mientras en la escuela C la promoción del Centro de Estudiantes estaría relacionada con el ejercicio de la ciudadanía y con la construcción de una participación que encuentre prolongación en otros ámbitos, en la escuela A se trata de promover una forma de participación apolítica, en la medida que permita resolver o adelantarse a cuestiones puntuales y relativas al establecimiento y no a la política en general o nacional, ya que el vínculo con ella estaría cuestionado por sus autoridades. La construcción de un Centro no nace como extensión de prácticas barriales o como conjunción con otros niveles de hacer política, sino justamente como algo ubicado entre paréntesis y que no tiene como fin la articulación social, pues que reniega de ella (Mayer, 2013; Núñez, 2011). Los alumnos no son convocados a pensar temas sociales y actuar desde su lugar en cuestiones macro, sino que la propuesta está directamente relacionada con cuestiones específicas de la escuela, en desmedro de la política en general, de acuerdo con

perspectivas que la identifican con algo oscuro y turbio que trava la efectividad de la toma de decisiones (Mayer, 2009).¹⁷

Dinámicas de los Consejos de Convivencia

Como lo describimos al comienzo de nuestro artículo, el reemplazo del sistema de amonestaciones por el régimen de convivencia actual permite ver un cambio en la agenda educativa frente al anterior sistema disciplinatorio, pues propone reubicar al alumno, antes culpabilizado unilateralmente. Con el Consejo de Convivencia se altera esta percepción mediante discusiones participativas y deliberativas de los representantes de quienes tienen responsabilidad en las situaciones conflictivas. Dentro de sus aportes más novedosos se encuentra la posibilidad de los alumnos de influir sobre las determinaciones de la Dirección, ya que sus representantes analizan las situaciones de indisciplina o conflictividad a la par –muchas veces– de los agentes educativos (Paulín y Tomasini, 2009). En este marco, la directora de la escuela B explica:

Hay un referente general que lo da el Estado, el Ministerio, de qué se puede hacer, y año a año se cambia. Todo el tiempo hay que repensarlo. Hace dos años habíamos puesto que estaba prohibido el uso del MP3. Entonces sale el MP4 y ¿qué hacen los chicos?, traen el MP4. Cuando les decíamos que no lo podían usar, decían “lo que está prohibido es el MP3, no el MP4”. Claro, son unos vivos... Entonces yo tengo que saber y modificarlo al año siguiente. Esas cosas son las que sabés porque tenés delegados.

La promoción de mayores niveles de participación aquí se conjuga con la pretensión de niveles más altos de control. Según su Directora, la inserción de los alumnos en el despliegue de las normas y reglamentos le permite acceder a información, por ejemplo, de las innovaciones tecnológicas cuyo uso escolar debe reglamentarse, y le advierte

¹⁷ Núñez (2010) amplía esta conceptualización sosteniendo que los alumnos que participan en los Centros como continuidad de otras esferas de participación política en la escuela son discriminados por las autoridades, vistos como los que “quieren hacer lío” y que, además de estar asesorados por los padres, antiguos o actuales militantes, de alguna manera intoxican el lugar que debe ocupar el Centro de Estudiantes.

sobre nuevas incisiones que serán necesarias en el nuevo reglamento que se realizará para el próximo año lectivo. Si bien es cierto que este dispositivo estaría vehiculizando mayores niveles de participación, la misma aquí funcionaría también como un escudo para las autoridades y un umbral sobre el cual respaldarse a fin de obtener más datos para reorganizar las normas.

Por otra parte, este dispositivo –que, en términos ideales, generaría mayor consenso y, por lo tanto, una disminución de la conflictividad cotidiana– puede propiciar más situaciones problemáticas. En tanto el alumno sabe qué es factible de ser sancionado o juzgado y qué no lo es, puede capitalizar dicho conocimiento en su favor. Las autoridades escolares tienden a mostrarse incapaces de resolver estas situaciones y las tensiones que generan, porque deben anclarse en el reglamento de convivencia establecido a principios del año lectivo.

Este ejemplo puede transferirse a otras esferas de la vida escolar. Los alumnos saben qué es una falta grave y qué es una falta leve, porque consta en el reglamento. Según la Directora de la escuela B,

Esas son faltas leves [en relación a los MP3 y MP4]. Otras son graves, como lo de ayer: los chicos salieron en el horario del almuerzo del establecimiento a la estación de servicio a comprarse algo sin permiso. ¿Y si les pasaba algo?, ¿de quién era la culpa? Mía. O cuando se pegan. Pero cuando se pegan en serio, porque ellos se pegan y maltratan todo el tiempo.

La calificación a priori de faltas graves y leves puede permitirles a los alumnos especular sobre las sanciones posibles al tiempo que una llamada de atención ante una falta leve no es tomada en cuenta como límite gradual a las transgresiones. Al respecto, una docente de la escuela B afirma: “Acá aperebís a los chicos y no pasa nada. Al otro día pasa lo mismo. Hacen lo mismo. No hay límites en esta escuela y los chicos lo perciben”.

En relación con lo descrito con los dispositivos de reproducción musical, puede observarse que en muchos casos no hay un trabajo de apropiación de la normativa escolar por parte de los alumnos, sino una capitalización y, en consecuencia, una mayor previsibilidad de la consecuencia de sus acciones. Las nuevas normativas les otorgan

más poder al permitirles saber qué, cómo y cuándo serán castigados y, por lo tanto, elaborar estrategias y modos de evitar las sanciones.

A tono con lo esbozado hasta aquí se encuentran las estrategias relacionadas con las citaciones, que son las instancias en las que un alumno debe concurrir a la Dirección y explayarse sobre lo que pasó. Luego podrá dejar de manera escrita su arrepentimiento – sintetizado en un descargo, cuyos efectos analizaremos luego –, lo que también generaría una actitud de mayor condescendencia en las autoridades respecto de su falta. Aquí, el error estratégico de las instituciones es asumir que “la gente dice lo que hace” (Noel, 2007), suponiendo que expresar arrepentimiento equivale a sentirlo y no volver a incurrir en la falta. Que un alumno se retracte puede ser también una estrategia para evitar sanciones más severas o registros de sus infracciones, sin que eso implique una reflexión respecto de su accionar o un compromiso a no volver a realizarla. Muy por el contrario, saber que puede “salirse con la suya” puede llevar a acciones futuras similares o a repetir la trasgresión cuando no hay altos niveles de apropiación de la norma.

Debe destacarse, además, un error conceptual en lo que la directora argumenta en cuanto a la participación de los alumnos en la construcción de la normativa, en la medida que supone que los destinatarios utilizan el MP4 porque no están prohibidos, como si no pudieran asociar que el aparato en cuestión es un reproductor de música y que, al igual que los MP3, no debería utilizarse por ser disruptivo en el desarrollo de la clase. Las autoridades escolares confunden cierta rebeldía de los alumnos con la ausencia de una norma específica que aclare que los MP4 también estarían prohibidos, y piensan que las insubordinaciones finalizarían si esas infracciones se normativizan.

No obstante, la transgresión a la norma difícilmente pueda explicarse en ese sentido, sino más bien como parte de un *ethos* en el que quien la obedece muestra signos de debilidad (O'Donnell, 1984). Desobedecer una norma no supone necesariamente su desconocimiento ni una completa ignorancia respecto de la sanción o castigo, como tampoco significa que sean necesarias nuevas reglas para clausurar esos espacios de rebeldía, sino que más bien abre la pregunta por la debilidad de la eficacia simbólica de la ley (Kessler, 2004; O'Donnell, 2001).

Por otra parte, el exceso de pautas nuevas lleva a un proceso que denominamos de *normativización creciente*, que tiende a cercenar al alumno, lo que puede derivar en mayor conflictividad ante una autoridad cada vez más presente y racionalizando los espacios y actividades, muchas veces antes no normativizados. Así, por ejemplo,

respecto del incumplimiento de vestir uniforme, una profesora de la escuela B dice: “Mirá que en el reglamento está y nada. Vienen como quieren. Están con las hormonas a full”. Desde lejos, escuchamos cómo una alumna se queja:

No se puede hacer nada. No podemos estar solos en el recreo, no nos podemos quedar en el aula, no se puede ir para allá [señala el fondo del pasillo], que esto no se puede, que lo otro tampoco. Me tienen podrida. Todo el tiempo vigilados.

Estos fragmentos permiten ver ciertos niveles de asfixia derivados de un proceso de *normativización creciente* que supone que todos los espacios están sujetos a reglamentaciones, dejando poco o nada de zonas de creatividad (Mayer, 2012). Esta sensación puede colaborar con la generación de una falta de sentido de la escolarización, en la medida en que cada acto está normativizado y delimitado. Pareciera que la creatividad y el relajamiento de la normativa estarían permitidos sólo en espacios donde los agentes consideren –a modo de prejuicio– que los alumnos pueden desarrollarlos.

En función de la *normativización creciente*, vale la pena aclarar que la escuela siempre ejerció mediante diferentes normativas el control en grandes áreas de la escolarización. El problema que se plantea en la actualidad es que este proceso se contrapone a un discurso en el que se liberarían o relajarían esas normas, cuando en rigor sucede todo lo contrario, aun cuando estas no se cumplan. Sobre esto vale decir dos cosas. En primer lugar, que entra en conflicto no sólo con la propuesta política educativa, sino con los procesos de aumento de la reflexividad societal (Giddens, 1998) y de la autonomía que propone el propio desarrollo de la modernidad (Beck, 2001). Por otro lado, que esta normativización creciente estaría sólo presente en los establecimientos en que los alumnos reales difieren del alumno ideal institucional y en consecuencia, se tienden a activar mecanismos de vigilancia.

Los descargos

Cuando le preguntamos a la rectora de la escuela C respecto de la utilización de estos mecanismos, relata:

Mirá, la verdad es que acá todo eso está, pero no lo usamos mucho. Esta es una escuela abierta y los chicos saben que pueden venir a hablarme cuando lo necesiten. No hace falta el uso de estos mecanismos, pero sí incentivamos que participen, así que esos mecanismos [los descargos y el apego a las normas de convivencia] no hacen falta, casi ni los usamos.

Complementando la visión respecto de la necesidad de usar los mecanismos participativos y disciplinatorios, la secretaria general de esa misma escuela dice:

Acá una chica vino con el pelo teñido de rojo, creo. Quedaba desubicada. Ella misma se dio cuenta y a los pocos días se lo sacó sola. Acá estas cosas no hacen falta, los chicos son re divinos y los temas se resuelven de otra manera.

En la rectoría de la escuela A entra una alumna. La rectora le dice: “Tenemos que hablar de lo que pasó, después la llamo”. Le pregunto qué pasó: “Nada, hubo un conflicto y ella dice una cosa y el docente otra. Tenemos que sentarnos a ver qué pasó, con esto de los descargos”. La directora de la escuela B detalla este tipo de procedimientos:

Los alumnos siempre tienen la posibilidad de hacer descargos, pero a veces no lo hacen. Acá hay uno que le pegó a un compañero y no dice nada, sólo firma. Quiere decir que sabe que es verdad. Esta es una falta grave, tiene que intervenir el rector, el alumno, los padres y yo, y en una reunión se decide qué se hace.

Luego continúa:

Acá hay una falta que la pone el Jefe de Preceptores y dice [lee en voz alta] “Se observa al alumno por haberse reído y faltar el respeto verbalmente mientras se conversaba en el aula por la desaparición de un celular”. Acá está lo que el

alumno responde: “No estoy de acuerdo; me reí porque el Jefe de Preceptores hacía chistes”. ¿Ves?, acá hay que reunirse para ver si es así, si lo que dice el preceptor es cierto o si lo que dice el alumno es así.

Una lectura positiva –y no menor– de este tipo de procedimientos y participación es que limita los abusos de poder que pueden estar presentes en los agentes educativos y sobre los cuales ya Durkheim (1988: 50) argumentaba la necesidad de control. Planteado en estos términos, los descargos colaborarían con la reducción de la arbitrariedad y discrecionalidad de los agentes educativos que aperciben de manera injusta a los alumnos, y así podrían generarse relaciones más justas (Litichever y Núñez, 2005)¹⁸. Otra lectura positiva estaría relacionada con el reconocimiento de los derechos de los jóvenes, en tanto los descargos les permitirían tener “voz y voto” en cuestiones que anteriormente dirimían sólo las autoridades escolares.

No obstante, podemos argumentar que la Normativa de Convivencia Escolar tiene efectos negativos en el ejercicio de la autoridad, en la medida en que esta queda recusada y limitada en sus habilitaciones y capacidades, pues está siempre en el horizonte la posibilidad de que el destinatario la contradiga y que esa voz cobre mayor legitimidad que la del agente institucional. La autoridad, en lugar de reforzarse, queda cada vez más impugnada y limitada, lo que puede elevar los niveles de conflictividad cotidiana en la medida en que se queda con menos recursos legítimos para ordenar la clase ante la posibilidad, latente y manifiesta, de ser recusada.

Desde la perspectiva aquí planteada, la incorporación de los descargos refiere menos a un reconocimiento de los jóvenes en calidad de sujetos de derecho que a una consecuencia de la soledad e incremento de la autonomía docente que luego debe controlarse de alguna manera. Vale decir: al mismo tiempo que la institución propicia soluciones individuales a las situaciones de conflictividad, necesita formas para delimitar qué pasa dentro de las aulas y cómo acontece algún problema dentro de ella. En este sentido, los descargos le permiten a la autoridad superior al docente reingresar en los espacios de los que ella misma se alejó. Esto no expresa tanto una confianza en

¹⁸ Cabe resaltar que estos autores no se postulan contra la democratización de las relaciones sociales, sino que les parece, y en eso acordamos, que se necesitan jerarquías y perspectivas diferentes desde las cuales actuar.

los jóvenes, como una inseguridad en los agentes educativos, que los promueven como independientes pero que luego necesitan controlarlos indirectamente.

En este sentido, al estar el horizonte de la recusación, el ejercicio de la autoridad se ve aún más debilitado. Si el agente institucional debe apelar a dispositivos de seducción para desarrollar una clase (Dubet, 2005), es de esperar que motorice menos recursos para imponerse como tal o, dicho de otra manera, que decline sus facultades de ejercer sanciones ante la posibilidad –y miedo– de que los alumnos lo cuestionen frente las autoridades institucionales.

Conclusiones

En las páginas precedentes analizamos en clave comparada las diferentes formas en que se estructura la promoción y participación de los alumnos en la escuela. Pese a nuestro juicio crítico al respecto, resulta importante remarcar la valoración positiva que hacemos de estos mecanismos, incluso cuando resaltemos sus aspectos negativos, pues de su perfección pueden surgir instancias más democráticas e igualitarias y sólo pueden mejorarse desde la práctica. Sin embargo, las experiencias y las diferencias observadas nos permiten arribar a algunas cuestiones que nos resulta importante tener en cuenta en tanto la escuela es un dispositivo de generación de prácticas políticas y de idea colectiva de nación.

Sabido es que la escuela secundaria, cuando conservaba su carácter elitista, se veía ajena a los problemas que en la actualidad enfrenta. Su favorable masificación y universalización, si bien incluyó a los sectores anteriormente relegados y excluidos, no lo hizo en pie de igualdad. Diversos trabajos (Dussel, 2005; Montoya, 2005; Mayer, 2012; Noel, 2007; Terigi, 2005; Tiramonti, 2008) mostraron cómo la ampliación de la base de reclutamiento en la escuela media se dio a la par de una reestructuración del rol estatal a favor del mercado, que oscureció las rutinas ya complicadas de muchos sectores de la población. En este sentido, Merle (citado en Dubet, 2004: 24) se refiere al proceso de ampliación secundaria como una democratización segregadora bajo la cual los bienes escolares se amplían a la par que los sectores más favorecidos capitalizan y repliegan las formaciones y los ámbitos más prestigiosos, dejando los de menor reputación a los sectores desfavorecidos. Entonces, como sostiene Dubet (2004: 25), el

sistema escolar funciona siguiendo un proceso de destilación que evacúa a los alumnos más débiles hacia orientaciones de poco prestigio. Es decir que los espacios valorados son retenidos por quienes tienen posiciones aventajadas y los no valorados, para quienes sufren ya en otros espacios los efectos de la desigualdad social. Este eje, que fue analizado en torno a la producción de conocimiento (Mayer, 2012), puede también serlo en función de la construcción política y operante en cada institución.

Tanto al principio de nuestro artículo como cuando nos referíamos a las miradas gerontocráticas existentes en los agentes educativos, hacíamos hincapié en el conflicto jóvenes-adultos existente, en tanto los primeros suponen lo nuevo y novedoso, frente a los segundos, que tratan de replegar su poder en función de su experiencia y jerarquía preexistente, lo que genera, en palabras de Bourdieu (1998), una lucha entre la juventud y la vejez. En consonancia con esto, Duarte (2002, citado en Vommaro, 2012: 4-5) sostiene que el mundo actual es adultocéntrico y que, por lo tanto, son los mayores quienes poseen la condición de poder y control sobre las nuevas generaciones.

Sin duda, como mostramos en otros estudios (Mayer, 2009 y 2012), las relaciones jóvenes-adultos son conflictivas, y en muchos casos los cambios que los jóvenes proponen son resistidos y hasta rechazados por los adultos y viceversa. Dentro de este marco, podríamos pensar que todas las autoridades escolares –aun posicionándose frente a las normativas y legislaciones educativas que promueven la participación– no fomentarían la inclusión en las instancias participativas ni su creación. Algo así puede decirse de las escuelas A y B: incluso cuando los alumnos le encontraran matices participativos a sus repertorios y acciones, los usos planteados por las autoridades escolares parecieran no estar vinculados a la promoción de la política y, en consecuencia, de un ideal de nación a través de su participación, sino a aumentar el control, inclusive en épocas en que aumentan las negociaciones y se horizontalizan los lazos sociales (Martuccelli, 2007). Sin embargo, la escuela C parece orientar la participación política a aspiraciones relacionadas con la vida pública y a que, mediante este ejercicio, los alumnos puedan desempeñarse como parte de una futura dirigencia política, y se intenta desarrollar acciones vinculadas a un presente y futuro colectivo, aun cuando se trate de una escuela altamente segmentaria y fragmentadora debido a sus altas cuotas mensuales.

Entonces, al menos parte de las diferentes miradas institucionales frente a la política y a su desarrollo en la escuela no se explicaría sólo por la contradicción jóvenes-adultos,

sino también por la categoría social a la que pertenecen y su reciprocidad con los relatos institucionales. Como síntesis, podríamos afirmar que la promoción de la política no sería problemática en las instituciones en donde el alumno real se aproxima –aun con todas sus diferencias históricas (Tenti Fanfani, 2009) al alumno ideal. Por el contrario, cuando el alumno real difiere del ideal, es decir, cuando el público es parte de la población que ingresa al sistema medio como consecuencia de los procesos de inclusión educativa, pareciera ser que los espacios de participación se cierran o mutan hacia formas de control. Estas acciones de los agentes institucionales son altamente ideológicas, en la medida en que, al cercenar espacios y prácticas o llevarlos hacia el control social, tienden a limitar las experiencias de la vida democrática hacia esferas institucionales donde, en base a un juicio moral, suponen que puede realizarse. Esto no sólo invisibiliza experiencias –como los grafitis en los baños y otros espacios que vimos líneas arriba– y los interpreta como violencias, sino que además relega la política a los sectores que desde los inicios de la escuela media tuvieron acceso a ella. En este sentido, además de encontrar algunos aspectos que continuarían con el ethos elitistas de la escuela media (Lionetti, 2008), nos permite pensar que, a la par que se repliegan espacios de conocimiento y se asiste a una democratización segregadora, este proceso también sucede para la promoción de la política en la escuela. Es decir que lo que sucede a nivel de conocimiento pareciera homologarse en términos de habilitación o promoción de la politización, siempre pensando desde los agentes educativos. En esta línea, no sólo se replegarían los espacios de aprendizaje, sino también los de ejercicio de la política, según prenociones de los profesionales de las escuelas.

Como consecuencia, los agentes educativos colaboran en la construcción de la desigualdad en torno a la ciudadanía. Como sostiene Fraser (1997: 17-18), esto confirma que la esfera pública no puede ser un espacio de nivel cero de cultura, desprovisto de cualquier ethos cultural: en sociedades estratificadas como las nuestras, los grupos sociales que tienen diferentes cuotas de poder tienden a desarrollar espacios culturales desigualmente valorados. Como resultados, algunas categorías sociales suelen ser víctimas de presiones informales que los excluyen y los subordinan también en términos de participación.

Las tendencias a la estratificación social parecieran repetirse en cuanto a la política, en la medida en que las acciones en torno a lo público se reducirían a la existencia de una reciprocidad entre las narrativas de los destinatarios y las de la institución y sus agentes.

La presencia de un público incluido posteriormente como consecuencia del proceso y desarrollo de la política educativa y la tendencia a la clausura de estos espacios o la mutación en sus formas para estos públicos resultan ser observables de la fragmentación y de una inclusión diferenciada (Willis, 1977). Puede pensarse también que los espacios de la política son abiertos en esferas donde –como en la escuela C– está al menos la expectativa de que la discusión y las prácticas resultantes por parte de los alumnos sean una extensión de las ideologías que propone la institución y el espacio público oficial o privilegiado (Fraser, 1997: 99-109).

En contraposición, cuando la política parece adquirir un sesgo contestatario –como en el caso del Partido Obrero–, los agentes elucubran una serie de argumentos en contra de esa práctica –como argumentar que esa experiencia tendría conexión con espacios extra escolares– y buscan formas de controlarla. Entonces, aquí esos usos de la política no están sólo limitados por la categoría social de algunos jóvenes, sino también –y principalmente– por una expectativa de los agentes de que esa acción colectiva irá en contra de los presupuestos institucionales.

Existe una última consideración a realizar. Está claro que el análisis aquí propuesto se desprende de un trabajo de campo con los agentes educativos institucionales. Por otra parte, aclaramos que sus usos y narrativas entran muchas veces en contradicción con los compromisos educativos. En este sentido, si bien nuestra hipótesis sostiene que la promoción de la política existe allí donde se encuentra una continuidad entre las narrativas institucionales y sus destinatarios, no supone que los alumnos, aún cuando presenten rupturas con los relatos institucionales, no puedan maniobrar sus prácticas y obtener los resultados deseados, es decir que pueden pelear –tal vez de manera más enérgica– por sus espacios de participación. Que los agentes institucionales no los habiliten no significa que los alumnos no intenten desarrollarlos.

Bibliografía

Batallán, G. y S. Campanini (2008). “La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 28. Buenos Aires: FFyL, UBA.

Bourdieu, P. (1998). *Sociología y Cultura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Kruger, M. y M. Carretero (2010). “Historia, identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de su nación”. En: Carretero M. y J. A. Castorina (comps.). *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Buenos Aires: UNESCO-Santillana.
- Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades. ¿Es una escuela justa?* Buenos Aires: Gedisa.
- Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino*. Buenos Aires: Tesis.
- Fraser, N. (1997). *Iusticia Interrupta. Reflexiones críticas de la posición “postsocialista”*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la realidad*. Madrid: Amorrortu.
- Durkheim, E. (1988). *La Educación Moral*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (2005). “Sobre la dificultad de construir consensos en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas”. I Foro Latinoamericano de Educación. Pactos y participación: retos de la educación actual. Buenos Aires, Argentina.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del Delito Amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Litichever, L. y P. Núñez (2005). “Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela Media”. En: Revista *Última Década*, Nro. 23, Chile.
- Manzano, V. (2011). “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX”. En: *Propuesta Educativa*, Nro. 35, Año 20.
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la Democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* Buenos Aires: Paidós.
- (2013). Estrategias para la prevención y/o minimización de la conflictividad escolar cotidiana. Un estudio cualitativo de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires: Nueva Trilce (en prensa).
- Noel, G. (2007). “La conflictividad escolar cotidiana”. Tesis de Doctorado, IDES UNGS. Buenos Aires: Mimeo.
- Núñez, P. (2011). “Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la ‘participación juvenil’ en el espacio escolar”. En: Saintout, F. (comp.). *Jóvenes Argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- O’Donnell, G. (1984). *¿Y a mí que mierda me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: CEDES.

- Paulín, H. y M. Tomasini (2009). “Los consejos de convivencia: desafíos para la democratización”. En: revista *Reflexiones Pedagógicas*, Nro. 39, Córdoba.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Stake, R. (1994). “Case Studies”. En: Denzin, N. K. e Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Tenti Fanfani, E. (2001). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- (2009). “Diversidad cultural y ciudadanía activa”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Tiramonti, G. (2008). “Introducción”. En: Tiramonti, G. (comp.). *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Willis, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.