

Transmisión de la ciudadanía en la experiencia escolar: ¿cómo lo ven los adolescentes?.

Paola Llinás.

Cita:

Paola Llinás (2011). *Transmisión de la ciudadanía en la experiencia escolar: ¿cómo lo ven los adolescentes?.* IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-034/351>

Transmisión de la ciudadanía en la experiencia escolar: ¿cómo lo ven los adolescentes?

Paola Llinás (FLACSO) llinaspao@yahoo.com.ar

La escuela es heredera del mandato moderno de “formar ciudadanos”. En contexto de los cambios contemporáneos se modifica el concepto de ciudadanía y también la función tradicional socializadora de ciudadanos en la escuela. Mi tesis doctoral, titulada *“La ciudadanía como dinámica de fragmentación escolar. Transmisión y construcción en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires”* busca analizar los modos de transmisión de la ciudadanía en 4 escuelas en el marco de aquellas transformaciones. Más allá de la existencia de un curriculum formal, la persistencia de dinámicas de fragmentación del sistema educativo estaría dando lugar a experiencias educativas heterogéneas, desiguales e injustas. La relevancia del estudio radica en que la transmisión de concepciones y prácticas de ciudadanía diferentes, a la vez que habilita nuevos modos de concebir la ciudadanía, estaría reforzando las desigualdades dentro del sistema educativo, que importan accesos y representaciones diferenciados respecto del patrimonio común.

En este escrito, me propongo analizar los sentidos asignados al concepto “ciudadanía” por parte de 9 jóvenes que cursan su cuarto año de escolarización secundaria y que participaron de los focus groups realizados en dos de las escuelas consideradas. A su vez, intentaré analizar qué experiencia les ofrece la escuela en términos de su formación como ciudadanos. Ambas instituciones son públicas, están ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires y reciben estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos medios, pero presentan características diferentes. La escuela A es una escuela chica, de alrededor de 400 estudiantes y de matrícula homogénea, cuyos padres son mayoritariamente trabajadores de oficios y comerciantes. La escuela fue creada en los años '90 con una con el objetivo de ampliar la cobertura del nivel en la zona, con un fuerte mandato de inclusión social y con una propuesta pedagógica renovadora interesada en disminuir los efectos selectivos y expulsivos de la escuela secundaria. La segunda escuela (B) es una escuela grande, de más de 800 estudiantes en el nivel medio y de 3000 en total, que comprende desde jardín de infantes hasta el nivel terciario. La escuela es una institución centenaria, creada como escuela normal nacional, y se ubica en un barrio céntrico de la Ciudad. Si bien la escuela conserva cierto prestigio de sus momentos fundacionales, la mayoría de las familias de clase media de la zona envían a sus hijos a las escuelas privadas cercanas, y la matrícula de la escuela B es más heterogénea en la actualidad. Sus estudiantes provienen de distintas zonas de la Ciudad, de la provincia de Buenos Aires, del interior del país y también algunos de ellos son hijos de inmigrantes latinoamericanos. En esta escuela convive una matrícula heterogénea en cuanto a la composición social de los estudiantes (de sectores medios y bajos) y un cuerpo de profesores que conservan aquella mirada elitista que la escuela secundaria promovía cuando todavía no era obligatoria.

Para comenzar es preciso señalar que pensar a la formación para la ciudadanía en la escuela en el presente nos convoca a ponerla en diálogo con los procesos de cambio contemporáneos. Las transformaciones que tienen lugar en sociedad nos interpelan a repensar los sentidos históricos del concepto ciudadanía –y su dotación de significados renovados, híbridos, emergentes-, así como también el mandato histórico de la modernidad a la escuela como formadora de ciudadanos. En este contexto, las categorías que utilizábamos para analizarla comienzan a resultar insuficientes. El recorrido que emprenderemos en este trabajo se propone, entonces, presentar algunas reflexiones – a partir de la palabra de nueve estudiantes de escuela secundaria- que nos permitan analizar los sentidos que la ciudadanía cobra para los adolescentes. Asimismo, lo anterior posibilitará repensar las formas que asume la relación entre el Estado y las nuevas generaciones a través de una de sus instituciones centrales como es la escuela pública en Argentina.

La estructura del trabajo se presenta en tres partes. En primer lugar, reseñaremos brevemente algunas de las principales transformaciones contemporáneas y referiremos cómo estos cambios interpelan al concepto tradicional de ciudadanía. En segundo lugar, enunciaremos sus implicancias para la escuela y para la formación ciudadana. Por último, nos introduciremos de lleno en el análisis de la palabra de los jóvenes para abrir el posible abanico de sentidos que los adolescentes atribuyen a la ciudadanía y a los vínculos que se despliegan entre ellos y el Estado en la escuela.

1.Los cambios contemporáneos y sus interpelaciones al concepto de ciudadanía

Las transformaciones en el rol del Estado, en el mundo de la producción y el trabajo y aquellas vinculadas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, junto a la preeminencia de lógicas del mercado han modificado las coordenadas que enmarcaron a las instituciones modernas y a las subjetividades que allí se constituían. Junto a ellas, la pérdida de las certezas tradicionales e institucionales que orientaban la acción de los individuos y que permitían delinear escenarios futuros oficia de marco para la modificación de las relaciones sociales, los vínculos intergeneracionales y los modos en que se produce y circula el saber. Los procesos de cambio globales que implicaron un desplazamiento de la responsabilidad del Estado hacia los individuos, se hibridan con las viejas y nuevas desigualdades en el marco de culturas y prácticas políticas locales crecientemente arraigadas (Birgin, 2007). En los países periféricos, como Argentina, estas tendencias generaron una mayor profundización de la desigualdad y fragmentación social, al tiempo que desdibujaron las aspiraciones colectivas a la integración social como horizonte común.

La escuela y las subjetividades juveniles que allí se forjaban también se ven conmovidas. Una institución pensada en las representaciones colectivas para poner a disposición de los jóvenes los saberes y credenciales para “el mañana” en términos ciudadanos y laborales, ha quedado cuestionada al desdibujarse la posibilidad de imaginar puntos de llegada y disputarse los saberes definidos como socialmente valiosos. En el marco de una sociedad

global y mediatizada, una multiplicidad de actores internacionales, regionales, locales, no gubernamentales enmarcan la acción del Estado y disputan la producción y legitimidad de los saberes definidos como válidos social y culturalmente. A su vez, los modos de producción y circulación de la información y el conocimiento, posibilitados por las nuevas tecnologías, permite a los jóvenes acceder a ellos en tiempos diferentes a los que suponía la escuela moderna.

En este contexto, el concepto de ciudadanía se redefine. El significado del concepto *ciudadanía* ha ido transformándose y disputándose en el devenir histórico y recibió aportes de variadas corrientes de pensamiento. Marshall (1949) entendía que consistía básicamente en ser miembro de una comunidad política, y tener derechos y obligaciones. Así, la ciudadanía implica para él asegurar que cada individuo sea tratado como miembro pleno de una sociedad de iguales, y la forma de asegurar este tipo de pertenencia consiste en otorgarles un número creciente de derechos. Históricamente, es posible inscribir este proceso de ampliación de la ciudadanía en el contexto de construcción de los Estados Nacionales en Europa (Bendix, 1974), transitando por los derechos civiles, políticos y sociales. Hoy en día, algunos autores (Maitles, 2001) plantean la necesidad de la titularidad y ejercicio de derechos económicos para la plena inclusión ciudadana. A su vez, es posible identificar distintos procesos que interrogan al concepto. Por ejemplo, la preeminencia del mercado da cuenta de nuevas pertenencias y derechos por la vía del consumo que remiten a la figura del ciudadano-consumidor; por otra parte, el énfasis puesto en la heterogeneidad cultural y el pluralismo político remite a la ciudadanía en términos multiculturales. A su vez, la redefinición del Estado – nación, los flujos de información, los cambios tecnológicos y la pertenencia a colectivos virtuales proponen nuevas coordenadas para pensarla.

En Argentina, presentan notas particulares los procesos vinculados al desmantelamiento del modelo de integración estatal de tipo nacional popular y su reemplazo -desde los años '70- por un nuevo régimen centrado en la primacía del mercado, caracterizado por la polarización social y la multiplicación de las desigualdades. Esto permite describir al presente en términos de fragmentación de la ciudadanía y surgimiento de modelos de ciudadanía restringidos (patrimonial, del consumidor-usuario, desc ciudadanización) (Svampa, 2005). En esta línea, es posible considerar que ante la debilitación de la siempre débil ciudadanía de tipo democrático liberal representativa, se fortalecen las ciudadanías corporativa, plebiscitaria y clientelar (Cavarozzi, 2000).

Es así que distintos autores (Kymlica y Norman, 1997; Téllez, 2004) comienzan a plantear que en el marco de los procesos contemporáneos se hace necesario – y deseable- someter al análisis este concepto para poder “decir la ciudadanía de otro modo” (Téllez y Martínez Oliveros, 2004: 10), permitiéndonos repasar sus usos normalizados y trastocar sus efectos normalizadores. Considerando a la ciudadanía moderna como un dispositivo de las relaciones de poder -que define un estatuto legal y regula las relaciones entre el Estado y los individuos, que configura un “nosotros” y un “otros” y define identidades y pertenencias- nos invitan este replanteo. Esta perspectiva

resulta interesante para pensar la formación ciudadana en las escuelas en el contexto actual.

En este sentido resultan interesantes los planteos de Sonia Fleury (2004), quien considera que la versión latinoamericana del estado de bienestar europeo fomentó el desarrollo de un sistema de protección social peculiar, caracterizado por un régimen de ciudadanía regulada por el Estado, a partir de la inserción del trabajador en el mercado formal de trabajo, y de “ciudadanía inversa” (Fleury, 1997), representada por acciones asistenciales para aquellos excluidos del mercado y del padrón corporativo de institucionalización de las políticas sociales (Fleury, 2004: 64). A su vez, agrega que en América Latina conviven de modo paradójico un orden jurídico y político basado en el principio de igualdad básica entre los ciudadanos, junto a un alto nivel de desigualdad en el acceso a la distribución de riquezas y bienes públicos. (ídem: 66)

Por otra parte, pero en línea con lo anterior, Fleury discute la concepción de O’Donnell sobre ciudadanía, ya que considera que acentúa el ideal libertario de la ciudadanía al enfatizar la idea del ciudadano como agente, como ser autónomo, razonable y responsable que goza de dos tipos de derechos: libertades (de asociación, de expresión, de acceso a la información) y de participación (derecho a elegir y ser elegido). Ella la contrapone a la ciudadanía entendida como dimensión pública de los individuos, que presupone un modelo de integración y sociabilidad que trasciende los intereses egoístas del individuo en el mercado, en dirección a una actitud generosa y solidaria. Es por esto que considera que una actualización de la teoría de ciudadanía remite a pensar la autonomía y la dependencia como intrínsecas a la condición de ciudadanía, en la medida en que el ciudadano no existe aislado sino en una comunidad político-jurídico (ídem: 71-72).

Explica que el hecho de que los derechos civiles hayan antecedido a los políticos en países cuyo desarrollo se hizo en una trayectoria liberal, mientras que en nuestra región se desarrolló el proceso de modo inverso, condujo al politólogo argentino a clasificar las democracias latinoamericanas como no cívicas, con predominio de una “ciudadanía de baja intensidad”. En razón de que los derechos civiles y las libertades políticas son los principales soportes del pluralismo y de la diversidad, O’Donnell se orienta a la concreción de los derechos civiles como una cuestión fundamental para la consolidación de la democracia en la región, presuponiendo que la desigualdad es producto de la ausencia del Estado de Derecho. A diferencia de O’Donnell, la perspectiva de Fleury indica que no es posible afirmar que la construcción de la ciudadanía en la región deberá primero asegurar los derechos civiles, construyendo democracias formales, para después enfrentar el problema distributivo, asegurando los derechos sociales. En suma, ponderando el componente igualitario de la ciudadanía, discute con O’Donnell el acento que él ponen en el ideal libertario de la ciudadanía y propone la construcción de una ciudadanía que contemple la gestión deliberativa de las políticas públicas y que permita nueva institucionalidad para la democracia que sea capaz de atender conjuntamente los principios de reconocimiento, participación y redistribución (Fleury, 2004: 71 y sig.)

2. La escuela y la formación ciudadana

Desde los orígenes del sistema educativo moderno, el sentido social de la escuela estuvo asociado a la formación del ciudadano¹ (Siede, 2007). El proyecto de modernización desplegado en Argentina desde fines del siglo XIX portaba otro de integración a un orden social por medio de la socialización de las nuevas generaciones a partir de la escuela (Tiramonti, 2004). En ese modelo de país, la escolaridad pública funcionaba como un dispositivo disciplinador con el fin de formar al ciudadano argentino en una cultura letrada común (Serra y Fattore, 2007). Este dispositivo escolar nacionalizador y homogeneizador supuso la exclusión de las aulas de distintos grupos sociales y, al mismo tiempo, formas de inclusión basadas en una subordinación política, cultural y económica (Dussel y Southwell, 2004).

El proyecto sarmientino implementado en nuestro país se encontraba teñido de un fuerte optimismo pedagógico, donde la escuela era el motor del cambio social. Esta impronta proponía una educación que permitiría transformar a los nativos en ciudadanos, solucionar problemas sociales, y producir cambios sociales. La educación argentina se construye alrededor de este proyecto que se estructura en torno al mito civilización – barbarie. El sistema educativo argentino nace ligado al Estado Nación, que -desde la batalla de Caseros (1853)- establece un sistema de poder centralizado que excluye los desarrollos regionales. El mundo urbano representa la civilización y el mundo rural la barbarie, que se retoma para dar sentido a la historia y perdura más allá del intento fundacional. El siglo XIX asume la causa escolarizante y establece que la educación será centralmente promovida por el Estado: construye un sentido de la historia y construye la noción del ciudadano. Ya en el siglo XX, con la inmigración reaparece el mito civilización-barbarie, donde el bárbaro es el inmigrante (no convocado), es decir aquellos que quedaron fuera del proceso modernizador e industrializador europeos (Southwell, 2002).

Hoy, la formación ciudadana en estos términos ya no es posible. En el presente, distintos procesos plantean redefiniciones a esta forma de socialización tradicional y complejizan la imposición de aquella cultura nacional y ciudadana definida como superior frente a otras. Uno de los fenómenos más estudiados por la literatura contemporánea que afectan al mandato de formar al ciudadano heredado por la escuela es el vinculado al multiculturalismo (Donald, 1992 ; Finkielkraut, 1987 ; Kymlica y Norman, 1997; Fernández Enguita, 2001 ;

¹ Miriam Kriger (2010) establece cuatro etapas históricas en las que se reformula la relación entre política y pedagogía. La primera refiere al origen común de la política y la pedagogía en los siglos XVII y SXVIII enmarcado en el proyecto moderno ilustrado orientado a la formación de “hombres y ciudadanos”. En la segunda etapa, comprendida entre los siglos XIX y XX, la pedagogía es subordinada al poder político del Estado, y la escuela se transforma en una herramienta cultural para formar “ciudadanos-nacionales”. La tercera etapa, que abarca desde mediados hasta fines del siglo XX, empieza cuando la escuela es cuestionada tanto por su vínculo por el Estado – que la convierte en reproductora del poder – como de la Nación – que atenta contra las promesas ilustradas de igualdad y emancipación. En este contexto, se pregona la muerte de las naciones y la pedagogía recupera su dimensión política en el pensamiento crítico, habilitando la disyuntiva de formar “ciudadanos o nacionales”. Por último, la última etapa es la que tiene lugar en el presente a comienzos del nuevo milenio que se inicia con la “resurrección” del Estado y el retorno de los nacionalismos históricos, aunque en una nueva clave refundacional y que demanda a la escuela la formación de “ciudadanos re-nacionales del mundo global”. (Kriger, 2010: 48-49)

Yúdice, 2006). La pluralidad de grupos que conviven bajo una comunidad nacional y que reclaman el reconocimiento de su cultura y sus derechos pone a la escuela ante la encrucijada de formar de un modo diferente al que fue concebida en sus orígenes.

A su vez, la globalización y la redefinición del rol de los Estados Nación plantean transformaciones a la hora de pensar la formación escolar de los futuros ciudadanos cuyas identidades nacionales se ven atravesadas por problemáticas, intereses y consumos globales (Fernández Enguita, 2001). De esta perspectiva, se desprenden por lo menos dos ópticas de análisis. Por una parte, una serie de estudios analizan la centralidad del mercado, sus valores y dinámicas, que también dan cuenta de derechos y pertenencias por la vía del consumo – así como también de exclusiones-, que generan nuevos interrogantes a la formación ciudadana tradicional (Held, 1993; García Canclini, 1995; Bauman, 2000; Nussbaum, Rorty y Rusconi, 1997). Por otra, se encuentran aquellos trabajos que estudian las influencias de los flujos de información, los cambios tecnológicos y la pertenencia a colectivos virtuales que redefinen los modos de concebir la transmisión escolar de la ciudadanía (Barbero, 2002; Verón, 2008; Castells, 1996; Buckingham, 2002; Dussel, 1996). El acceso al conocimiento por vías alternativas a la escolar, en formatos y tiempos diferentes, proponen un nuevo vínculo con la cultura letrada, con sus instituciones y autoridades.

En el marco de estas transformaciones, el regreso a la democracia en los ´80 y las reformas educativas de los ´90 en distintos países latinoamericanos colocaron la temática de la formación para la ciudadanía en la escuela en un lugar de relevancia en la agenda de investigación académica (Cullen, 1996) y también en el centro del debate de las políticas educativas. Su relevancia se explica, asimismo, en términos internacionales en función del postulado decaimiento del interés de los jóvenes estudiantes de participación en los asuntos públicos y políticos y las demandas a la escuela para formarlo y renovarlo (Maitles, 2001; Perry, 1992)

Las transformaciones en las subjetividades juveniles y en las demás coordenadas que enmarcan la transmisión escolar de ciudadanía, reseñados brevemente, planean el desafío de volver a pensar categorías teóricas que permitan dar cuenta de ella. La palabra de los adolescentes, estudiantes de escuela secundaria, pueden aportarnos en este sentido.

3. Lecturas de las miradas adolescentes sobre la ciudadanía

Dado que la formación ciudadana de los estudiantes se despliega en un sinnúmero de prácticas escolares cotidianas, la investigación doctoral que enmarca este trabajo contempla una multiplicidad de técnicas de observación y análisis para comprender este fenómeno (observaciones de clase, de recreos, entrevistas a los estudiantes, docentes, directivos, análisis de la producción escrita del colegio, entre otras). En este escrito, se presenta el análisis de dos entrevistas grupales realizadas a estudiantes de cuarto año en dos escuelas secundarias.

A continuación se presentarán algunas reflexiones en torno a la palabra de los adolescentes entrevistados, organizadas en cuatro puntos. En primer lugar, se presentan sus percepciones sobre la igualdad formal legal (3.1), entendida como igualdad ante la ley. A su vez, se preguntó por la igualdad términos sociales, es decir, su percepción sobre la desigualdad y la pobreza en

nuestra sociedad (3.2). A su vez, se indaga su mirada respecto de la política y la participación (3.3), para por último considerar aquello que la escuela les aporta en términos de la formación para la ciudadanía en distintos espacios o acciones (3.4): las clases de Educación Cívica (a), la presencia o ausencia del Centro de Estudiantes (b) y la dinámica escolar general (c).

3. 1 ¿Igualdad ante la ley? Olvidáte.

Un primer eje de análisis refiere a las miradas de los estudiantes respecto del componente igualitario de la ciudadanía, tanto en lo referido al reconocimiento formal de los derechos ante la ley, como a su ejercicio en un contexto de desigualdad y pobreza como el nuestro, realidad que no escapa a la del colectivo latinoamericano. En primer lugar, se les preguntó: “¿Ustedes creen que en Argentina somos todos iguales ante la ley, como dice la Constitución?” Ante este interrogante, las respuestas fueron negativas, percepción que se reitera en la mirada de todos los estudiantes entrevistados hasta el momento en ambas escuelas. Ningún alumno de los 16 adolescentes entrevistados considera que este presupuesto constitucional se verifica en la realidad.

En ambos grupos, las respuestas fueron negativas y en las dos escuelas se expresó con un rotundo “*Olvídate*”. Más allá de que esta coincidencia podría estar relacionada con un modismo juvenil, ella también estaría denotando la clausura de la aspiración a ser iguales ante la ley en un futuro. Esa expresión podría estar haciendo referencia –puesta en diálogo con otras respuestas encontradas a lo largo de la conversación- a una suerte de naturalización de la distancia entre el enunciado constitucional y la práctica, así como también a cierta sensación de impotencia por parte de las jóvenes generaciones para promover cambios en la sociedad en la que viven. Esto no implica que no se encuentre en su palabra un diagnóstico crítico acerca de la realidad y una expresión de un “deber ser” diferente, pero ese cambio de situación no pareciera depender de sus propias acciones, sino de otros. Más específicamente esta sería una tarea de la administración de gobierno. Retomaremos esto más adelante.

A su vez, los estudiantes aludieron a la desigualdad y a la pobreza como obstáculo para el ejercicio igualitario de los derechos de los que son titulares todos los ciudadanos, tanto en lo referido al acceso a los bienes sociales – como la educación, la salud, el trabajo, la justicia, entre otros- como la posibilidad de reclamar su cumplimiento². La desigualdad económica y la consecuente asimetría en el poder son las razones más referidas por los estudiantes como explicación para el incumplimiento de aquel mandato en términos del acceso a los bienes y derechos. Los jóvenes describen una situación donde algunos son ciudadanos de primera categoría y otros de segunda categoría, unos con mayores derechos que otros.

² Una alumna de la escuela A nos decía: “*No somos todos iguales, no tenemos los mismos derechos. Uno que vive en un country no tiene el mismo derecho. El que vive en la villa no tiene el mismo acceso que el que tiene un cargo político. La palabra de uno contra la de otro, ¿qué vale más? Y si estamos en democracia las palabras tienen que valer lo mismo*”. En esta línea, dos alumnos de la escuela B comentaban: “*Ves pibes de dieciséis años yendo al colegio y pibes de dieciséis años durmiendo donde pueden tirados con un cartón, esa es la diferencia que más se nota. Por ahí me dan pena porque son pibes de mi edad o más chiquitos, sucios, por ahí se drogaron y te da cosa que estén tirados en la puerta del mc Donald y piden monedas y no están teniendo los mismos derechos, no somos iguales ante la ley*”.

Pero también resulta especialmente interesante la reflexión sobre el desigual valor de la palabra según la condición socioeconómica y la posición de poder que ocupa cada uno. Justamente, esta cláusula constituye uno de los engranajes claves del sistema constitucional sobre el que se apoya la construcción liberal de la ciudadanía y de la democracia, donde todos los ciudadanos se verían sometidos a la ley de la misma manera. La percepción de que la efectividad de la ley, parafraseando como señalamos a O'Donnell (2002), se encuentra debilitada y sometida a las distancias estructurales que plantea la desigual distribución de la riqueza en la sociedad y que, a su vez, las posibilidades de modificar esta situación no se avizoran en un horizonte cercano resultan datos claves para comprender la mirada de los jóvenes sobre la ciudadanía. Asimismo, la perspectiva de Fleury también se encuentra representada en estas palabras, donde la posibilidad de lograr igualdad ante la ley se anuda a la condición de una mayor igualdad social.

3. 2 Desigualdad y pobreza: ¿un problema de quién?

En conexión con lo anterior, se preguntó por la desigualdad desde una entrada diferente. Al indagar acerca de la pobreza en nuestra sociedad³ y del interés sobre esta problemática, hemos encontrado respuestas variadas. Si bien en la escuela B el grupo acordó que era un tema que los preocupaba, los estudiantes de la escuela A manifestaron distintas opiniones que generaron debate y discusión entre ellos. Siendo esta una característica notoria de la escuela A – el intercambio de opiniones y argumentos en buenos términos -, algunos estudiantes consideraron que la pobreza los preocupaba y otros consideraron que les era indiferente o incluso que los perturbaba. Así, la pobreza fue asociada a imágenes que remiten a la pena por quienes se encuentran en esa condición, y también al desagrado de encontrarse con esas personas.

Al introducir la posibilidad de hacer algo al respecto, los estudiantes de la escuela B reforzaron la idea de que no está en sus manos la opción de afrontar esta situación. “*Nosotros no*”, fueron las palabras que utilizó un estudiante y que resume el concepto. Es decir, si bien la pobreza y la desigualdad social son problemas que los preocupan consideran que son problemas que los exceden y los desbordan dado que ellos son, como ya se ha mencionado antes, adolescentes en formación y que aún no están preparados para responsabilizarse por ello. Los inquieta el tema pero sostienen que no pueden hacer nada por su edad y sienten impotencia⁴. Como decíamos antes, el gobierno sería el encargado de paliar esta situación, y lo debería hacer por medio de planes sociales y educación que amplíen las posibilidades de estos sectores. En esta escuela no aparece la redistribución de la riqueza como medio para reducir las brechas socio económicas, sino la mejora de la

³ Las preguntas fueron formuladas del siguiente modo: “En Argentina hay mucha gente que vive en condiciones de pobreza, ¿ustedes piensan que se puede hacer algo? ¿les preocupa el tema? ¿es un tema que ustedes lo tengan presente?”

⁴ Un joven afirmó: “*Y más a esta edad, está bien puedo ser un pibe alto pero sigo siendo un nene, a mí me pueden pasar por arriba todo lo que quieran, está bien te la puedo discutir, te puedo hacer la vida imposible hasta que por lo menos te den algo de razón te la voy a discutir, pero al fin y al cabo vienen dos y me pasaron por arriba porque soy un nene. O sea hay mucha impotencia y a esta edad más los 16 años por lo menos yo, me tengo que quedar callado y quedarme en el molde y dejar que las cosas pasen*”.

educación como herramienta de ampliación del horizonte de posibilidades junto a la dotación de planes sociales y demás recursos materiales para dar mayores oportunidades a quienes no las tienen. Los jóvenes combinan discursos tradicionales acerca de la educación como llave para el progreso, para ser un ciudadano respetado y para un futuro mejor, junto con la provisión de recursos por parte del Estado.

Sin dudas, para ellos es el gobierno y sus políticas el encargado de encontrar soluciones para esta situación. A su vez, es de resaltar que –a diferencia de otros alumnos de esta misma escuela en entrevistas individuales– los estudiantes que participaron de la entrevista grupal mostraron una mirada no culpabilizadora ni victimizadora de los sectores más empobrecidos, considerando que la pobre condición socioeconómica responde a la falta de oportunidades y posibilidades (de trabajo, de educación, entre otras) y no a su propia decisión o falta de voluntad.

Por su parte, en la otra escuela (A), las respuestas fueron más heterogéneas. Se presenta, por una parte, esta misma idea de que la desigualdad y la pobreza son un tema del gobierno sobre el cuál ellos no tienen mucho para hacer. Poniendo en palabras miradas que reflejan la “individualización de lo social” (Rosanvallon, 1995) un estudiante dijo: *“Esto es algo de los que tiene que ocuparse el gobierno, el Estado, yo no tengo que ocuparme de los problemas de todos.”* Pero, por otra, también se introduce la idea de que entre todos es posible generar cambios y de que es posible organizarse para lograrlo. Otra estudiante dijo: *“Sí, es posible organizarse por el bien común.”* Esta idea contrasta fuertemente con lo surgido en la escuela B, apareciendo la dimensión de la pobreza como un problema del conjunto social y el deseo de promover cambios en torno del bienestar colectivo.

Resulta llamativo, al menos como dato para analizar este tema, que la idea de bien común venga introducida en relación con un ejemplo vinculado con la organización de la lucha por los derechos de una minoría en términos de orientación sexual. Concretamente, otro alumno de la escuela A agregó: *“Sí, hay cosas que se consiguen: el matrimonio gay. Si todos los homosexuales se pueden organizar por un bien común, ¿por qué no por otro bien común? Sé que lo van a lograr porque se organizan.”* En este sentido, creemos que aquí encontramos un emergente en torno a la forma que los adolescentes piensan hoy en día a la sociedad y a los diferentes grupos que reivindican derechos. Esta forma de entender la situación como una minoría que se organiza para obtener iguales derechos pero que, a la vez, aquella lucha es también para lograr un bien común, y no como reivindicación exclusiva de un sector, permite ver y pensar de un modo diferente, más amplio y menos excluyente al conjunto social. Es decir, esta mirada adolescente considera al hecho de que un grupo minoritario obtenga el reconocimiento igualitario de sus derechos como un beneficio para la sociedad toda. Esto resulta novedoso. De algún modo, esta forma de entender la reivindicación de los derechos de un grupo como un beneficio para todos discute aquellas miradas que analizan aquellas reivindicaciones como sectoriales y que van en detrimento de los objetivos colectivos. Al respecto, el sociólogo brasileño Bernardo Sorj (2005) considera que el nuevo formato de participación e identificación política que se realiza a través de la reivindicación de derechos tiende a fragmentar la representación social y a limitar la capacidad de elaboración de propuestas para la transformación del conjunto de la sociedad. Resulta interesante contrastar la

hipótesis de Sorj con la interpretación de los jóvenes para pensar de modos más creativos y menos atados a categorías conceptuales históricas la igualdad, la participación y lo común.

Por último, resta señalar que en ambas escuelas los estudiantes establecieron relaciones entre pobreza e inseguridad, pero no culpabilizando a quienes viven en peores condiciones, sino proponiendo mejorarlas. A diferencia de otras miradas, que cuando vinculan ambas problemáticas sociales realizan generalizaciones estigmatizadoras de amplios contingentes, resultan especialmente interesantes los argumentos que aparecieron en ambas escuelas respecto de la necesidad de generar mejores condiciones sociales para todos. Aunque se podría suponer que esto no es más que la contra cara del discurso que asocia linealmente pobreza y delito, desde nuestra óptica esta mirada juvenil piensa la problemática de un modo renovado, recuperando la idea de que todos tenemos los mismos derechos y que es una responsabilidad social generar las condiciones para podamos ejercerlos en igualdad de condiciones. De todas formas, este panorama no es homogéneo, ya que en el intercambio se escucharon diversas voces que hacen lugar a los otros discursos también⁵.

A través de lo anterior, podemos ver que los adolescentes consideran que no somos iguales ante la ley y que las posibilidades de que este mandato constitucional se concrete son ubicadas en un horizonte casi inalcanzable. Las desigualdades socioeconómicas y de poder funcionan como obstáculos para su cumplimiento. Respecto de la desigualdad social y la pobreza, sostienen que revertir esta situación no es algo que ellos puedan lograr, sino que se lo reclaman a un gobierno que ven como lejano y corrupto. Cierta mirada individualizada y desesperanzada no impide que valoren las reivindicaciones y logros de ciertos grupos socialmente minoritarios como beneficiosos para el conjunto, óptica interesante para pensar la inclusión y la igualdad de modos menos homogéneos y amplios.

3.3 La impenetrable arena de la política

La participación en los asuntos comunes es mencionada como una nota distintiva y esperada de los ciudadanos en las democracias liberales. La necesidad de formar a los estudiantes en relación con sus derechos y obligaciones de participar se acompaña de las demandas actuales a la escuela de promover espacios de participación institucional. En este contexto, el postulado decaimiento del interés de los jóvenes estudiantes de participar en las cuestiones públicas y políticas profundiza las demandas a la escuela para formarlo y renovarlo (Maitles, 2001 ; Perry, 1992)

⁵ A continuación transcribo un diálogo que tuvo lugar entre los alumnos de la escuela B: “-y eso es porque no le dan ninguna posibilidad de reincorporarse a la sociedad de tener un trabajo de tener una educación y entonces ya lo van excluyendo cada vez más. -que por ejemplo hoy en día la gente que está viviendo en la calle los de la villa, están juzgados todos de la misma manera que son delincuentes que son chorros que son vagos, que son drogadictos que son los que están destruyendo al país que por culpa de ellos estamos como estamos. -generalizamos mucho. -se generaliza a toda la gente pobre. -y en realidad no es su culpa sino que nadie le dio posibilidades. -claro la culpa es de la sociedad porque vos tampoco a un cartonero le vas a dar un laburo de ingeniero pero sí le vas a dar un trabajo que al menos lo ayude... -a superarse -de a sus tres hijos que lo ayude al menos a dos. -pero si no pueden ser ingenieros es porque a ese hombre no se le dio la oportunidad de estudiar, porque cualquiera puede ser ingeniero si se le da la posibilidad de estudiar, si tiene el tiempo y la plata para mantener esa carrera.”

En marco de este diagnóstico, que denuncia el desinterés y la apatía como problemáticas juveniles, indagamos cuál es el sentir y pensar de los estudiantes al respecto. En ambas escuelas, al preguntar explícitamente por su interés en la política encontramos variación en las respuestas. Algunos alumnos expresaron interés, otros desinterés, otros manifestaron sentimientos de que les va llegando la hora de interesarse, y varios que expresaron dificultad para comprender de qué se trata la política así como también cierta decepción. Profundizaremos esto último seguidamente. También en las dos escuelas, apareció en el relato disconformidad con las miradas únicas sobre los jóvenes y sobre las afirmaciones que los agrupan y asocian negativamente. Una estudiante de la escuela A dijo cuando se le preguntó su opinión sobre la idea de que a los jóvenes no les interesa la política: *“Nos ponen a todos dentro de la misma bolsa, dentro de la juventud hay variación.”* Al igual que sucedía al preguntar por el sentimiento de pertenencia a algún grupo por afinidad musical o por estilo de ropa o de vida, los estudiantes nos hablan de una mayor diversidad y variación que la que las miradas mediáticas –y también algunos discursos académicos- construyen. Coincidimos con la antropóloga mexicana Rossana Reguillo (2000) en que existe una transferencia de responsabilidades de la sociedad hacia los jóvenes al tratar ciertas problemáticas sociales sin los debidos contextos sociopolíticos, convirtiendo a estos en chivos expiatorios de las mismas.

Las respuestas a la siguiente pregunta a analizar, formulada a los estudiantes que participaron de los focus grupos como: *“¿Qué es la política para ustedes?”*, ejemplifica lo anterior. Aquí aparecen expresiones vinculadas a la política como poder, como dominación, como modo de organización, pero fundamentalmente como privilegio, como corrupción y como materia difícil de comprender. La personificación de la política en los políticos y su directa vinculación con la corrupción conduce inexorablemente a argumentos que consideran a la política como degradada, alejada de los problemas del conjunto e inescrutable. Analizar estas respuestas de modo descontextualizado podría llevarnos a pensar que es una cuestión juvenil y que estas serían las razones de su mentada apatía. Ahora bien, si ponemos en diálogo esos discursos con aquellos que circulan en la sociedad en general, vemos que los jóvenes funcionan como caja de resonancia de lo que acontece en el mundo adulto. Sin negar sus particularidades, creemos que vale la pena inscribir socialmente sus miradas.

Los efectos del neoliberalismo de la década de los noventa también dejaron sus marcas en la arena política y en el espacio público. La preeminencia de las lógicas de mercado y del consumo se acompañaron de la exaltación del discurso de los expertos y los técnicos en detrimento de las lógicas políticas. Enmascarando el contundente sentido político que portan estos discursos y prácticas pretendidamente neutrales o técnicos, fue defendida – y apoyada por amplios sectores de la población- la pertinencia de un achicamiento del Estado y de su reducción a una mínima expresión. La deslegitimación de la política como espacio de discusión, tramitación y acuerdo de los grandes nortes y proyectos sociales fue reemplazada por una retórica de participación local restringida a los asuntos de interés más cercanos de cada individuo. En Argentina, el saldo del incremento de la corrupción en las esferas de gobierno, los elevados niveles desigualdad social, junto a la desarticulación de los

principales referentes políticos institucionales -como los grandes partidos políticos y los sindicatos- se concertaron para generar una gran desconfianza hacia la política, hacia los partidos y hacia el gobierno como medio de canalización de las demandas y solución de los problemas sociales (Linás, 2010).

Al igual que con la demandada participación, a las nuevas generaciones se les reclama un vínculo con lo político que los adultos hoy en día tampoco tienen. En cierto sentido, se les pide que se interesen y participen en las cuestiones políticas de modos disonantes con los imperantes en la sociedad. Ante las nuevas claves en que se presenta el vínculo político, a los jóvenes se los presenta públicamente como desinteresados de la cosa pública. Ahora bien, nos preguntamos desde qué lugar se puede afirmar con un tono crítico que “a los jóvenes no les interesa la política”, cuando el mundo adulto practica una sistemática denostación de todo aquello relacionado con la política.

Otro de los ejes mencionado por los jóvenes remite a los procesos de individualización que lo social (Rossanvallon, 1995) ya analizados. Ellos consideran que la política, y los políticos, no están abocados a resolver los problemas generales que afectan al conjunto sino cuestiones más puntuales. Junto a este diagnóstico negativo, los jóvenes reclaman a los políticos de turno una mayor atención de los problemas básicos de la sociedad: la violencia, la seguridad, la salud, la educación. En este sentido, los jóvenes son portadores de una mirada pragmática y menos romántica – y también menos violenta- que en otros períodos, donde el cambio debería pasar por resolver un núcleo básico de cuestiones bien concretas. Y ese cambio estaría en manos de los gobernantes y no en las suyas. Al respecto, una alumna de la escuela B dijo: *“La otra vez hablaba con una amiga (...) si lo más básico está así, ¿de todo lo demás qué esperas? Es como que te da una sensación de impotencia, porque tampoco podés hacer algo.”* Alejados de la óptica de la juventud de los sesenta o los setenta, no sueñan con ser ellos quienes promuevan cambios estructurales. Esto no implica que no cuestionen la pobreza, la desigualdad y la injusticia, pero ante una realidad tan adversa no consideran que puedan ser ellos los indicados para modificarla. Es decir, existe un cuestionamiento de la distribución social de la riqueza – que apareció más literalmente en la escuela A- , pero no consideran que esté a su alcance promover un cambio.

Por otro lado, al indagar acerca de las causas o intereses que motivan su participación política, se hizo presente el hecho de que es frecuente que la política se cuele en sus discusiones y acciones incluso sin que ellos mismos lo adviertan. Confirmando la hipótesis de Reguillo (2000), la política atraviesa la vida de los jóvenes en formas que a veces ni ellos nombran como tales, ya que ellos mismos siguen analizándola desde parámetros más tradicionales. Su postura sostiene que hoy en día los jóvenes se movilizan y participan en formas distintas de las institucionalizadas. Una alumna de la escuela A, dijo: *“Por ahí hablamos de política y no nos damos cuenta. Estamos hablando de algo que pasó, y estás hablando de política sin saberlo.”* En la escuela B también sucedió algo parecido al abrir la discusión en el grupo. La primera respuesta ante la pregunta sobre si participaban en alguna acción política fue negativa por parte de varios integrantes, luego apareció la duda, y finalmente un estudiante vinculó la participación en el acciones relacionadas con el reclamo por mejores condiciones de infraestructura que estaba aconteciendo en ese

mismo período en el colegio. Al respecto, dijo: *“Sí, acá en el colegio permanentemente estás haciendo política con esto de las asambleas.”* Resulta llamativo que los estudiantes no registraran todas esas acciones que se estaban desarrollando en la escuela como políticas, dando que en el período del trabajo de campo en la escuela B las clases se encontraban interrumpidas porque el colegio estaba tomado por los alumnos y las clases eran intermitentemente suspendidas por asambleas, votaciones, etc. La política como espacio para acercar, discutir y tramitar problemas comunes ha quedado tan alejado del imaginario juvenil, que incluso aquellas acciones políticas tradicionales son difíciles de reconocer como tales para ellos.

En cuanto a otros lugares y formas de participación, distintos estudiantes dijeron participar en organizaciones de barrio o parroquias y en grupos scouts, que desarrollan acciones de ayuda comunitaria, solidarias y también de cooperación individual frente a situaciones puntuales de convocatoria.

Por último, resta mencionar que en la escuela A se dio también una interesante discusión, como sucedió con varios de los temas propuestos, donde aparecieron interesantes reflexiones y contrapuntos. Una de las posturas era sostenida por una de las alumnas ante otro alumno que consideraba que la “mano dura” – es decir, la aplicación más estricta de las penas previstas por las leyes”- era la forma de resolver los problemas del país. Frente a esto, ella sostenía una idea de conjunto, de interés por el otro y por todos por parte del Estado como alternativa: *“El Estado debería implementar ese pensamiento de ‘me preocupo por mí y lo mío, pero también me preocupo por el otro.’ Lo leí ayer en Historia. Un país donde el presidente, esto de que si uno está bien pero otro está mal, que a mí me afecte que el otro esté mal. Y que me quiera preocupar por el otro. Acá hace falta eso.”* Otra compañera acotaba: *“Somos muy egoístas. Está tan impuesto lo del individualismo. Si yo estoy bien, vos no me importás. Una ambición. Competencia, egoísmo, que parece que no se pueden sacar.”* Esta mirada – introducida por la escuela- resulta una forma interesante de pensar lo común, de pensar al otro y de pensar a la política como medio para acercarnos con el otro. Los jóvenes son también portadores de estas formas que exceden la preocupación por lo cercano, el desinterés y la desconfianza hacia la política.

La escuela es, en este caso, quién logra introducir esa cuña, quien dando a leer logra generar esos afectos y prácticas que apuntan a mejorar nuestra convivencia democrática. En el apartado siguiente, nos abocaremos a profundizar qué transmiten las escuelas a la hora de hacer lugar a este mandato de formar ciudadanos en el presente, considerando que históricamente tuvo como materia pendiente la participación por su formato autoritario, y en un marco social donde perimen ciertas formas institucionalizadas de participación política.

3.4 La escuela

Para finalizar este apartado presentaremos algunas notas acerca del rol de la escuela en la formación para la ciudadanía. En primer lugar nos referiremos a las percepciones de los estudiantes respecto de las clases de educación cívica y a la presencia o ausencia del Centro de Estudiantes y su

funcionamiento. Luego, aportaremos algunos elementos respecto de cuestiones que hacen a la dinámica escolar que, si bien no están explícitamente orientadas a la formación de ciudadanos, hacen a la cuestión de un modo clave. Las distancias entre ambas escuelas son notorias y se irán explicitando en cada parte.

a. Las clases

La educación política se ha debatido a lo largo de la historia entre la formación para la incorporación de las jóvenes generaciones al orden político vigente y la educación para la libertad, cuestiones que en algún punto entran en contradicción (Siede, 2005). Los métodos utilizados han comprendido desde un sistema de sanciones para las transgresiones, educación sentimental para lograr despertar afectos por la “madre patria”, llegando a una propuesta de integración curricular de los contenidos considerados necesarios en una materia denominada Instrucción Cívica. El nombre de esta asignatura, sus contenidos y su metodología de enseñanza varían entre los distintos países y períodos históricos, y en muchas circunstancias, lo que allí se enseña no se condice con la práctica política de la sociedad.

En las escuelas analizadas, pertenecientes al ámbito público de la Ciudad de Buenos Aires, en tercer año del secundario la curricula común contempla una materia denominada Educación Cívica para todas las escuelas y orientaciones. Si bien no nos detendremos aquí a analizar los contenidos de estas asignaturas, a los alumnos reunidos en el focus group se les preguntó sobre sus percepciones acerca de la misma, así como también por otras que de algún modo se relacionan con la temática ciudadana (Derecho y “Espacio de Acción y Reflexión”⁶ en la escuela A y Derecho en la escuela B). A su vez, hemos realizado observaciones de las clases mencionadas que nos permiten, de algún modo, complementar y ejemplificar las apreciaciones de los estudiantes.

Las diferencias entre las escuelas son amplias en este punto. A pesar de que en ambas escuelas los estudiantes reconocen diferencias entre lo que se les enseña en la teoría de las clases y la práctica en la vida cotidiana, en la escuela A valoran más positivamente lo aprendido que los de la escuela B. El trato respetuoso donde todas los puntos de vista son escuchados y el debate ampliamente promovido y valorado, la metodología basada en la discusión de problemas concretos que pueden presentarse en posibles situaciones, la apelación a la música como disparador, la dotación de información y herramientas prácticas – como números telefónicos de asistencia para distintos problemas- hacen que los alumnos de la escuela A valoren muy positivamente los espacios de clase. Desde ya que existen matices y preferencias entre materias y profesores para los alumnos entrevistados, pero existió una amplia coincidencia en el aprendizaje de la escucha a los demás y la apreciación de los diferentes puntos de vista y de encuentro. Al respecto, una alumna dijo: *“Hicimos un montón de trabajos. Me re sirvió para ver otros puntos de vista, porque el mio ya lo tengo bien sabido. La legalización del aborto, el matrimonio gay, todos esos debates que surgen. Muchas cosas. Aprendes a escuchar al*

⁶ Esta asignatura la tienen los alumnos de cuarto y quinto año de las escuelas con orientación en Comunicación Social, como la escuela considerada aquí.

otro, cómo y por qué opina de forma diferente. Nunca estoy de acuerdo pero por lo menos lo entiendes. Se dan buenos debates.” En contraste con esta situación, los alumnos de esta escuela ponderan negativamente a aquél docente que solamente los deja hablar o que quiere introducir su punto de vista sin escucharlos. El trabajo que hace esta escuela de promover la discusión y el debate que habilite distintos puntos de vista, que promueva el respeto y el intercambio entre posiciones distintas e incluso opuestas permite pensar en aquello que Bauman (2000) reclamaba como rol de la política en tiempos de fluidez y desinstitucionalización: generar lazos, ligaduras, pensamientos colectivos. La posibilidad de trabajar problematizando lo que acontece permite introducir el conflicto y discutir alternativas de solución. Esta opción pareciera habilitar el reconocimiento de la palabra de los estudiantes y las variadas formas que ellos portan a la hora de pensar y recrear la política. La escuela estaría contribuyendo, así, a generar pensamiento y lazo, y de este modo, en términos de Bauman, a repoblar el espacio público y a formar ciudadanos capaces de habitarlo.

En la escuela B, la visión de los estudiantes fue distinta. Los adolescentes manifestaron que los profesores realizan diferencias entre los distintos cursos que se expresan en la cantidad de temas que trabajan y también en el trato hacia los alumnos⁷. Resulta interesante destacar esta postura de los estudiantes sensible respecto de la palabra de los profesores. Ellos esperan y reclaman una mirada que apueste a ellos en el futuro, que les transmitan conocimientos en igualdad de condiciones que los demás, que pongan todo en juego de su parte – o que se jueguen- en ese acto de enseñanza⁸.

Este tipo de vínculo que se genera entre estudiantes y docentes junto a metodologías que buscan la transmisión de contenidos en una sola dirección, del docente hacia el alumno, dan poco lugar a la construcción conjunta de lo público en el aula de clase.

b ¿Centro de estudiantes? Renovados vínculos con lo político.

Pensar la participación política de los estudiantes implica también contemplar el funcionamiento del Centro de Estudiantes en la institución escolar o su ausencia y las dinámicas y discursos que se desarrollan en torno a

⁷ Distintos alumnos intercambiaron: - *“En nuestro curso da un tema y en el de al lado 3”* - *“Mi curso no es un lujo pero tampoco somos una basura como nos dicen todos los profesores”* - *“Claro que vengan y te digan este curso no tiene futuro, este curso es una cagada, si tanto te molesta este curso, sabés qué podés hacer..renunciá, somos así”*- *“O hacé algo para cambiarlo, porque si vos decís esto, bueno, hacé algo para cambiarlo. Al fin y al cabo sos un profesor y lo bueno que vos estás formando pibes.”* “Lo lógico es que tenés autoridad, entiendes? Chicos no hagan esto...´ay, no puedo hacer más´...No.”

⁸ Otra cita nos habla de lo que ellos esperan: *“Es como que, por ejemplo, hay profesores que te miran de arriba abajo y te dicen no sólo que no servís para nada sino el día que vos te recibas de acá va a ser al divino botón porque no servís para nada. Si acá no sos capaz de aprobar una materia, qué te hace pensar que vas a poder ir a la facultad y aprobar y recibirte y trabajar de algo. Entonces, viste, te tiran abajo. En cambio, hay otros profesores que te tratan como un adolescente, más allá de que lo merezcas o no. Hay profesores que te ayudan, te incentivan, como que te dan un empuje como ´che mira, fijate´ te explican todo con la mejor paciencia que puedan, y son esos profesores los que se merecen no se ... el monumento”*.

él. De las dos escuelas consideradas, la escuela A no tiene Centro de Estudiantes y la B sí.

El Centro de la escuela B tiene tradición en la escuela centenaria y ha tenido presencia en las tomas de las escuelas porteñas del pasado mes de septiembre de 2010, durante la realización del trabajo de campo. Muy sintéticamente explicado, durante aproximadamente tres semanas 17 colegios secundarios porteños permanecieron tomados por los estudiantes en reclamo de refacciones y mejores condiciones edilicias. Luego de haber realizado años anteriores otras acciones de reclamo, como sentadas, abrazos simbólicos a la escuela, caminata con paraguas alrededor de la manzana donde se inscribe el colegio, los alumnos decidieron reclamar por medio de una toma junto a otros colegios. La decisión de esta medida se realizaba por medio de votaciones, que también contemplaban en determinadas oportunidades asambleas de estudiantes donde se exponían las posturas y se votaban las posiciones sobre el final.

Si bien esta forma de organizarse para decidir y reclamar no parece diferenciarse de las más tradicionales, es posible establecer una serie de variaciones claves. En primer lugar, los reclamos son puntuales, concretos, pragmáticos: mejores condiciones edilicias. A diferencia de otros períodos históricos, donde junto a estas banderas se levantaban otras que reclamaban más y mejor educación, que defendían la escuela pública o que extendían sus consignas a reclamos que contemplaran problemas de la sociedad en general (como la pobreza, la desigualdad), los estudiantes demandan un edificio en condiciones. A su vez, tampoco se encuentran encolumnados detrás de un determinado grupo político o ideología que oficie de paraguas de sus reclamos. Es más, se podría hablar de la heterogeneidad de posturas y actitudes por parte de los distintos alumnos en el marco de la toma, donde algunos jóvenes que muestran una forma más típica de lo entendido comúnmente por “militancia” (posturas más rígidas y frases más duras) junto a otros estudiantes que se involucran de modos más ajenos, más distantes. Esto no implica que no haya elaboración de pensamiento por parte de estos últimos, como a veces se supone al contraponer estas posturas a las más ideológicas de la militancia clásica, sino más bien la apertura de ciertos espacios de diálogo que buscan problematizar una situación. En muchas circunstancias, el humor funciona como herramienta para criticar un problema por el lado del absurdo⁹.

⁹ Un estudiante de una agrupación estudiantil dijo: *“Porque la política, ya dijimos, es mucho menos afiliarse a un partido o tener ciertos discursos generales que un grupo de pibes logre colectivamente problematizar una situación, encontrarle su lado grotesco, su lado estereotipado, sus lados agotados y sus posibilidades. No sabemos cómo hacerlo, pero si lográramos generar esos espacios se abriría otra manera de elaborar desde los pibes, con otro lenguaje. Que no sólo entiendan el estereotipo, sino que accedan a la situación en sí, a través de la burla y el absurdo. Porque ese tipo de humor es para nosotros entender la situación. Con ese humor podés diferenciar cada personaje, evaluar su papel. Y lograr ese reconocimiento junto a otras personas, a través de una situación de humor que es a la vez lúcida y entretenida. Creemos que llegar a hacer eso es lograr el máximo nivel de elaboración política posible. Ese tipo de humor te permite entender totalmente la situación y todo lo que interviene en ella. Estás totalmente lúcido de lo que pasa y podés bromear sobre cada cosa (¡sólo cuando comprendés de qué se trata cada cosa podés elaborar un buen chiste!).”* (Extracto de un diálogo entre un estudiante secundario y el Colectivo Situaciones, septiembre 2010).

En este sentido, las reflexiones precedentes nos aportan para interpretar algunos de los vínculos políticos de los jóvenes en el presente. Si bien la medida de “tomar” la institución no es novedosa y remite a algunas formas tradicionales de reclamo, las reflexiones y razones esgrimidas son bien distintas. La búsqueda de formas que vayan más allá de la confrontación, el agotamiento del discurso militante más clásico, el humor como espacio de pensamiento, la heterogeneidad de posturas y razones en un mismo grupo que se reúne en torno de una acción de reclamo son algunas posibles. No se embanderan detrás de ideologías abarcadoras que buscan cambiar el mundo, pero despliegan ciertos modos de intercambio más abiertos e inclusivos.

A diferencia de esta situación, en la Escuela A no existe Centro de Estudiantes. A pesar de que desde la dirección de la escuela se desarrollaron acciones para promover su creación, y que algunos alumnos manifestaron su interés, no existe esta figura en la institución. Resulta llamativo que en una escuela donde el diálogo ante situaciones conflictivas y el debate de argumentos es moneda corriente en las aulas y entre los mismos estudiantes, no tenga una agrupación estudiantil que nucleee a los estudiantes, de cursos a sus reclamos y lidere las acciones.

En la búsqueda de razones para dar cuenta de este panorama, es posible que sean justamente estas condiciones que facilitan la canalización de las dificultades, desacuerdos, iniciativas e inquietudes de los estudiantes a través del diálogo con los directivos y con los profesores las que explican su ausencia. Una escuela que dialoga en los distintos espacios y niveles, donde tanto alumnos como profesores y directivos participan de esa conversación, tal vez no se haga tan necesario la formalización de un espacio especial e institucional para esto. Una escuela pequeña donde priman las relaciones cara a cara y el abordaje de los conflictos por medio de la palabra podría estar interviniendo en este asunto.

Esto no implica que de las entrevistas con los estudiantes no hayan surgido posturas políticas frente a los asuntos comunes. Es más, si nos propusiéramos comparar esta escuela con la anterior, podríamos decir que aquí aparecieron aseveraciones más vinculadas a las miradas estructurales respecto de los problemas sociales donde la necesidad de “redistribución de la riqueza” fue verbalizada en distintas oportunidades por los jóvenes. A su vez, aquí aparecieron visiones que algunos han dado en llamar “teorías conspirativas” donde es el gobierno central el responsable de todos los males.

Tal es así que podríamos decir muy esquemáticamente que la escuela B muestra una combinación de centro de estudiantes institucionalizado con una militancia renovada y poco ideologizada, y la escuela A plantea una propuesta de espacios de diálogo para la resolución de conflictos que no se traducen en un centro de estudiantes, junto a la formación política de pensamiento crítico con argumentos de base ideológica que contemplan al conjunto. Ambas combinaciones nos hablan de formas híbridas de participación estudiantil que nos invitan a repensar los modos más clásicos.

c. Dinámica escolar

Junto al currículum que se enseña en las clases la escuela transmite de otros modos, menos explicitados en documentos escritos pero no por ello menos eficientes, formas de pensar la ciudadanía y de constituir a los estudiantes en ciudadanos. En la escuela A, surgió a lo largo de toda la conversación en el focus group la existencia de pensamiento crítico y debate como modo de relación instalado. La toma de posición y el intercambio respetuoso apareció en torno de los más variados temas propuestos: la asistencia a marchas, la homofobia, los derechos humanos, la política, la policía, la droga, entre otros. Como dijimos antes, la forma dialogada de resolver problemas, de escuchar al otro y de aceptar su posición diferente, construye una relación interesante y más amplia con la diversidad que no apunta a la simple tolerancia de lo distinto sino a la convivencia democrática. Un alumno dijo: *“Nunca te van a poner un uno si pensás diferente.”* Habilitar esta posibilidad para un estudiante lo constituye en sujeto de derechos, con voz y con palabra, y también lo prepara para el ejercicio ciudadano el día de mañana, ya que lo invita a escuchar y respetar las ideas de los otros.

Otra nota particular de esta escuela, relacionada con la anterior, es la negociación y el diálogo permanente entre alumnos y profesores o autoridades. El vínculo de afecto y confianza entre los directivos y los alumnos genera un espacio en el que gran parte de las cuestiones se vuelven dialogables y negociables. Creemos que es interesante también este ejercicio no confrontativo de demandas, donde la autoridad conserva su lugar, marca los bordes de lo posible, y ayuda a los adolescentes a enunciar y defender sus aspiraciones y deseos. En este sentido, los jóvenes que asisten disponen de una herramienta más para ejercer la ciudadanía y para reclamar y negociar ante su incumplimiento.

Por su parte, en la escuela B si bien compartir el aula con alumnos provenientes de distintos sectores sociales aporta en el conocimiento de los diferentes entre sí y la construcción de miradas no estigmatizadoras, también es preciso señalar algunas circunstancias que dificultan el aprendizaje de la ciudadanía y de un componente central como es la igualdad de derechos. Un dato muy llamativo, aunque no exclusivo de esta escuela, es la ausencia de bancos (es decir, una silla y un escritorio) para todos los alumnos. Consideramos que este dato es central y tiene implicancias significativas¹⁰.

Los dichos de los estudiantes se corroboran con las observaciones realizadas en la escuela, a lo que se suma la falta de condiciones de infraestructura mínimas para dar clase. Esta escuela centenaria que funciona en un edificio grande e imponente, ubicada en un barrio de clase media de la

¹⁰ El intercambio surgido en el focus group puede dimensionar lo sus implicancias: *“Igual, a veces llegas tarde y no hay banco.-Siempre pasa eso, llegás tarde y olvidate. Tenés que ir a buscar banco y mientras tanto la clase ya empezó, y te perdés la mitad de la clase buscando banco y encima, me acuerdo que una vez tenías que bajar la escalera y del peligro lleva eso. Estás con una mesa y una silla subiendo las escaleras, imagináte si te caes!-Y después te retan por llegar tarde para colmo! -Por llegar tarde, por andar fuera de clases -Y lo único cuando vos llegás dormido a la escuela no tenés ganas de ir a buscar por toda la escuela porque estas como 40 min buscando.”*

Ciudad, padece del mal mantenimiento de los edificios escolares y del abandono por parte de los gobiernos de turno. Creemos que es sumamente complejo enseñar la igualdad de derechos cuando no todos los alumnos tienen bancos y cuando a algunos se les cae el techo en la cabeza o se le inunda el aula. De todas formas, creemos esta situación se agrava cuando el mismo estudiante que estuvo buscando un banco durante media hora, llega al aula y el profesor lo sanciona o le pronostica un futuro de fracaso, como hemos analizado previamente. Es más, algunas veces quienes son recibidos de este modo por la escuela son aquellos que se han incorporado recientemente al sistema educativo, en el marco de una nueva política del gobierno nacional que otorga un subsidio a las madres que tengan hijos con la condición de que asistan a la escuela.

En contextos diferentes, las escuelas analizadas intervienen de modos bien distintos para la formación ciudadana de sus estudiantes, donde la primera los dota de herramientas para esa titularidad y ejercicio de derechos y los prepara para la participación en asuntos comunes, la segunda pareciera dar algunas señales de que no terminan de posibilitar esa inclusión de todos sus alumnos en el conjunto del nosotros en la sociedad en el futuro.

Reflexiones finales

Formar ciudadanos en las escuelas es una cuestión eminentemente política, donde se ponen en juego los proyectos políticos de quienes ocupan posiciones de poder y aquello que se espera de la escuela en cada momento histórico. Las demandas de cada período dialogan y se hibridan con los mandatos fundacionales que la escuela porta, en términos de la formación ciudadana, desde el momento de su constitución como parte de un sistema.

En la actualidad, cambian las coordenadas para entender el presente, así como también para apropiarnos del pasado y pensar el futuro. La escuela como institución y sus sentidos se ven profundamente interpelados por esos cambios. A su vez, las identidades juveniles también se ven atravesadas por estas transformaciones. La globalización, el nuevo rol de los Estados, la individualización de lo social, el multiculturalismo, los vínculos e identidades que se despliegan en torno a las nuevas tecnologías, entre otros, afectan sensiblemente las relaciones sociales y las formas de definir lo común y lo político. En América Latina, estos procesos globales asumen características particulares teñidos fuertemente por una desigualdad social profunda. Desigualdad que persiste y contrasta con la demanda a la escuela de formar ciudadanos iguales, o al menos, teóricamente iguales ante la ley.

El trabajo presentado busca recuperar la mirada y la voz de los jóvenes respecto de estos temas. Entre los principales hallazgos –aún preliminares- de esta investigación podemos mencionar que la escuela continúa teniendo un lugar central y preponderante en la formación para la ciudadanía de las jóvenes generaciones. La escuela media, interviene, marca a los nuevos en su percepción sobre la igualdad y la desigualdad, las pertenencias e identificaciones, la política y la participación, los asuntos comunes, la mirada sobre sí mismos y sobre los otros, entre tantas otras. En este sentido, podemos observar diferencias en las construcciones que realiza cada una de las escuelas consideradas al respecto. La escuela A ejercita y prepara a los estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía de modo activo, informado, respetuoso de los otros diferentes y de sus puntos de vista, propone una idea

de la política y la participación no confrontativa que alienta al encuentro de posiciones comunes y de acuerdos y la generación de pensamiento crítico. Esto se acompaña con la transmisión de conocimientos con metodologías orientadas a la participación de los alumnos en el marco de un clima de respeto mutuo. Por su parte, la escuela B a la vez que realiza una propuesta que permite el ejercicio de los derechos de agrupación política, reclamo y negociación para sus estudiantes, obtura en ciertos sentidos su experiencia escolar como sujetos de derechos. La ausencia de ciertas condiciones mínimas en términos de infraestructura y de mobiliario escolar – concretamente, el itinerario individual y solitario de búsqueda de banco y silla por parte de los alumnos que se repite en las mañanas-, así como el trato poco respetuoso de parte de algunos profesores y las diferencias en la enseñanza de contenidos, explican la afirmación anterior.

Otro punto para señalar se deriva de que ninguno de los jóvenes entrevistados hasta el momento consideraron que los argentinos somos igualdad ante la ley como manda la Constitución Nacional. Las desigualdades de poder y las socioeconómicas estarían en la base de las razones, y las posibilidades de realizar cambios al respecto no estarían en sus manos. Algo similar sucede con la desigualdad y la pobreza que atraviesan nuestras sociedades. Concientes de ella, no sueñan con realizar cambios estructurales para paliarlas. En algunos momentos, alumnos de la escuela A reflexionaron sobre la desigual distribución de la riqueza y la necesidad de operar modificaciones, pero no manifestaron propuestas específicas al respecto.

En términos de los vínculos con lo político, se confirma la hipótesis de aquellos que cuestionan la apatía y desinterés como mal juvenil, matizando esta cuestión para evitar generalizaciones e inscribiéndola como “clima de época” a consecuencia de acontecimientos históricos. Asimismo, se corrobora la idea de Rossana Reguillo de que los jóvenes tienen otros modos de interesarse y de hacer política, y que en ocasiones lo hacen – y yo agregaría discuten- sin darse cuenta. En este punto, también resulta interesante el hecho de que haya sido mencionado como ejemplo de organización y reclamo social exitoso y beneficioso para el conjunto de la sociedad el de aquellos que han realizado una opción sexual diferente. Para los alumnos, que haya sido aprobada la ley de matrimonio entre personas del mismo sexo es un avance hacia el bien común. Creemos que este modo de pensar lo común es una forma interesante de pensar la inclusión y la igualdad social en el presente.

A la luz de lo trabajado, reponemos la pregunta acerca de qué hablamos cuando decimos que la escuela debe educar para la ciudadanía, y dejamos abiertos algunos interrogantes en este sentido: ¿para qué ciudadanía? ¿qué esperamos de la escuela cuando le pedimos que forme ciudadanos? ¿Qué otras notas tiene este mandato en la actualidad?

Bibliografía

- Bauman, Z. (2000), *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bauman, Z. (2001), *En busca de la política*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bendix, R. y Leandro Wolfson (1974), *Estado nacional y ciudadanía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Birgin, A. (2007), “Escuela media e imágenes. Políticas y producciones”, en: Seminario internacional *Educación la mirada 2. Experiencias en pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, 27 y 28 de sep. Flacso Arg/OSDE/Ford.
- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.
- Castells, M. (1996), *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, Tomo 1, Madrid: Alianza, 1996.

Cullen, C. (1996), *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Buenos Aires: Noveduc.

Donald, J. (1992), *Sentimental Education*, London: Verso.

Dussel, I. (1996), *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis*, Serie documentos e informes de Investigación N186, Buenos Aires: Proyecto IDRC / FLACSO.

Dussel, I y M. Southwell (2004), "La escuela y la igualdad", en: *El Monitor*, Época 5, N 1. Octubre 2004, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Fernández Enguita, M. (2001), *Educación en tiempos inciertos*, Madrid: Morata.

Fernández, G. (2001), "La ciudadanía en el marco de las políticas educativas", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N 26, pp.167-199, Madrid: OEI.

Fleury, S. (2004), "Ciudadanía, exclusión y democracia", en: *Revista Nueva Sociedad*, Número 193, Septiembre – Octubre 2004, pp.62-75, Caracas: Friedrich Ebert Stiftung.

Held, D. (1993), *Modelos de democracia*, Madrid: Alianza.

Kruger, M. (2010), *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, comprensión histórica y formación política en Argentina contemporánea*. La Plata: UNLP.

Kymlicka y Norman, W. & Wayne Norman (1997), "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía.", en: *Ágora. Cuaderno de estudios políticos*. Año 3, N 2, Invierno 1997, Ciudadanía: el debate contemporáneo, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias sociales.

Llinás, P. (2009) "Jóvenes en la escena contemporánea: los sentidos de su experiencia escolar.", ponencia presentada en el Primer Encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales, organizado por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 9 y 10 de Septiembre de 2009.

Llinás, P. (2010) "Sentidos demandados a la escuela secundaria: la construcción de ciudadanía en el presente", publicada en: Seminario de Posgrado Virtual *La escuela secundaria en perspectiva latinoamericana: principales temas y problemas*. Organizado por el Grupo Viernes, FLACSO, sede Argentina. Clase 10

Maitles, H. (2001), "What type of citizenship education? What type of citizen?", en: *Improving Schools*, Volume 4, Number 2, Summer 2001. pp. 23-27. <http://imp.sagepub.com>, SAGE Publications.

Marshall, T. (1998 [1949]), "Ciudadanía y clase social", en Thomas Marshall y Tom Bottomore, *Ciudadanía y Clase social*, Madrid: Alianza.

Nussbaum M., Rorty, R. y Gian Enrico Rusconi (1997), *Cosmopolitas o Patriotas*. Buenos Aires: FCE.

Reguillo, R. (2000), *Estrategias del desencanto*, Grupo Editorial Norma: Bogotá.

Serra, S. y Natalia Fattore, (2007), *La escuela argentina: una aventura de tres siglos*, Colección Explora Pedagogía, Buenos Aires: Ministerio de Educación (en prensa).

O'Donnell, G. (1993), Estado, democratización y ciudadanía, en: *Revista Nueva sociedad*, N 128, Nov-Dic 1993, pag. 62-87.

O'Donnell, G. (2002) "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América latina", en: J. E. Méndez, G. O'Donnell y P. S. Pinheiro (eds.), *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América latina*. Buenos Aires: Paidós, 305-336.

Rosanvallon, P. (1995) *La nueva cuestión social*. Buenos Aires: Manantial, 1995.

Siede, I. (2007), *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Bs As: Paidós.

Southwell, M (2002), Clase del Posgrado Gestión y Conducción de las instituciones y el sistema educativo, FLACSO, Buenos Aires, 17 de abril de 2002.

Svampa, M. (2005), *La sociedad excluyente. La argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Bs As: Taurus.

Téllez, M. (2004), "La inscripción política de la vida: razones para pensar la ciudadanía más allá de la soberanía.", en: *RELEA (Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados)*, Número 19, Enero- Junio 2004, pp. 129-163, Caracas: CIPOST / Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Programa Editorial de Posgrado, Centro de Investigaciones Posdoctorales.

Téllez, M. y Xiomara Martínez Oliveros (2004), "Nada por sobreentendido: A modo de preámbulo", en: *RELEA (Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados)*, Número 19, Enero- Junio 2004, pp. 9- 16, Caracas: CIPOST / Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Programa Editorial de Posgrado, Centro de Investigaciones Posdoctorales.

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

Verón, E. (2008), "Cultura audiovisual, medios y televisión. Conversación entre Eliseo Verón y Luis Alberto Quevedo", en: *Curso Educación, imágenes y medios*, Clase 12, Buenos Aires: FLACSO.

Yúdice, G. (2006), "Linking cultural citizenship and transnationalism to the movement for equitable global economy", en *Latinamerican Studies Association (LASA) Forum*, Winter 2006, Volume 37, Issue 1.