

La escuela, los chicos y la política: el problema de la representación en el mundo escolar.

Andrés E. Hernández.

Cita:

Andrés E. Hernández (2016). *La escuela, los chicos y la política: el problema de la representación en el mundo escolar. II Congreso de la Asociación Argentina de Sociología. Asociación Argentina de Sociología, Villa María.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-046/88>

La escuela, los chicos y la política: el problema de la representación en el mundo escolar. Andrés E. Hernández (IGEHCS-Conicet)

En la presente ponencia retomaremos algunas de las preguntas fundamentales que han guiado la reflexión de los principales referentes de los estudios poscoloniales, haciendo foco en el problema de la representación. En este caso nos enfocaremos en los modos de representar a niños y jóvenes, muchas veces obligados a compartir un mismo espacio figuracional tras la noción de “chicos”. Esto nos permitirá ir desnudando los modos de estereotipación que circulan y que son producidos y reproducidos en toda referencia que los autodenominados adultos hacen en torno al mundo escolar. En esta dirección de razonamiento, es preciso recordar que no es posible ningún tipo de fijación definitiva del sentido. Es por ello que buscaremos mostrar cómo el carácter relacional de toda práctica representacional da lugar a una serie de vaivenes en medio de los cuales los actores trabajan y elaboran sus propias estrategias discursivas. Esto nos permitirá discutir en torno a la interrogante acerca de qué lugar le cabe al subalterno en el marco de esa disputa. Si el discurso efectivamente produce un lugar para el sujeto, haciendo de la identificación con esa posición la principal condición de su sujeción, siempre quedará un resquicio por es el que se cuele la interrogante acerca de lo contingente y lo indeterminado. Y allí hace su entrada, sin dudas, la política.

Para orientar nuestra reflexión nos hemos propuesto entrar en diálogo con otras formas de escritura no académicas y discutir los modos de representación y estereotipación que habitan esas otras prácticas discursivas. Es por ello que hemos tomado como corpus de análisis una serie de notas y artículos periodísticos publicados por el diario La Voz del Interior (Lvi) entre marzo de 2010 y mayo de 2011 en la sección ciudadanos. El porqué del periodo comprendido se explica por el hecho de que entre los meses de septiembre y diciembre de 2010, estudiantes secundarios de la ciudad de Córdoba se movilaron en reclamo por mejoras edilicias y en rechazo al proyecto de reforma de la Ley de Educación provincial. Los conflictos suscitados en torno a aquella movilización estudiantil, muy pronto denominada “el estudiantazo”, representó sin duda una ruptura, un quiebre en las dinámicas de interacción cotidiana y las formas de sociabilidad en y en torno a el espacio escolar. El modo inesperado en que ese Otro se hizo presente no solo significó la apertura hacia otras temporalidades que amenazaban los “180 días de clase”. Los adultos se vieron obligados por entonces a revisar su posición, su discurso y su acción, a instancias de la irrupción inesperada de un actor colectivo cuya aparición vino a desnudar los pliegues, los intersticios de un modo de dominación cada vez más precario.

Palabras clave: representación, política, escuela.

Introducción

Cuando Ranajit Guha propone una definición mínima de la subalternidad para la sociedad surasiática enumera los atributos de clase, casta, edad, género y ocupación (1997: 23)¹. Por su parte, en el marco de los llamados estudios poscoloniales todos los esfuerzos parecen haber sido apuntados exclusivamente a deconstruir las categorías de raza, clase y género y su operatoria en tanto modos de clasificación y jerarquización de las diferencias. Llamaremos aquí la atención en torno a uno de los rasgos que fundan la desigualdad y que se pierde en el contraluz de ambas definiciones: la edad. Si bien es cierto que suele alimentar muchas de las reflexiones en torno a la dominación y la explotación colonial, cuando la noción de *edad* se hace presente, o bien lo hace través de la noción de *infancia*, en tanto metáfora que traduce y por lo tanto ayuda a comprender otras lógicas que nada tienen que ver con la edad, o bien es traficada en medio del mito de Edipo y la teoría de la sexualidad de Freud. En cualquier caso, la edad suele ubicarse en un segundo plano del análisis y la reflexión, cumpliendo muy bien su papel como epifenómeno de clasificación, con lo cual en el mejor de los casos se espera ayude a comprender otras diferencias consideradas centrales respecto a los modos de estructuración de la desigualdad en el mundo colonial/poscolonial.

A continuación retomaremos algunas de las preguntas fundamentales que han guiado la reflexión de los principales referentes de los estudios poscoloniales, haciendo foco en el problema de la representación. En este caso nos enfocaremos en los modos de representar a niños y jóvenes, muchas veces obligados a compartir un mismo espacio figuracional tras la noción de “chicos”. Esto nos permitirá ir desnudando los modos de estereotipación que circulan y que son producidos y reproducidos en toda referencia que los autodenominados *adultos* hacen en torno al mundo escolar. En esta dirección de razonamiento, es preciso recordar que no es posible ningún tipo de fijación definitiva del sentido. Es por ello que buscaremos mostrar cómo el carácter relacional de toda práctica representacional da lugar a una serie de vaivenes en medio de los cuales los actores trabajan y elaboran sus propias estrategias discursivas. Esto nos permitirá apreciar qué tipo de disputas y tensiones tienen lugar al interior de una misma *formación discursiva*². Y lo que es más importante aún, qué lugar le cabe al subalterno en el marco de esa disputa. Si el discurso efectivamente produce un lugar para el sujeto, haciendo de la identificación con esa posición la principal condición de su

¹ Una definición cuya amplitud es compartida por los miembros del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos, según reza su propio manifiesto (1998). Y si de manifiestos se trata podemos mencionar cómo esta definición es permanentemente recuperada y actualizada. Tal es el ejemplo del texto titulado “Por una nueva imaginación social y política en América Latina (manifiesto)” (2016) escrito por el *Grupo de Trabajo CLACSO Relaciones sur-sur y la cuestión cultural* y presentado en el II Congreso de Estudios Poscoloniales.

² Tal como resume Stuart Hall: “El mismo discurso, característico de un modo de pensar o de un estado del conocimiento en un determinado tiempo (lo que Foucault llamaba la episteme), aparecerá a través de un rango de textos, y como una forma de conducta, en diferentes sitios institucionales dentro de la sociedad. Sin embargo, cada vez que estos eventos discursivos “refieren sobre el mismo objeto, comparten el mismo estilo y [...] soportan una estrategia [...], un común movimiento y patrón institucional, administrativo o político” (Cousin y Hussain 1984: 84-85), entonces Foucault dice que pertenecen a una misma formación discursiva” (2010: 470).

sujeción, siempre quedará un resquicio por es el que se cuele la interrogante acerca de lo contingente y lo indeterminado. Y allí hace su entrada, sin dudas, la política.

Para orientar nuestra reflexión nos hemos propuesto entrar en diálogo con otras formas de escritura no académicas y discutir los modos de representación y estereotipación que habitan esas otras prácticas discursivas. Es por ello que hemos tomado como corpus de análisis una serie de notas y artículos periodísticos publicados por el diario La Voz del Interior (Lvi) entre marzo de 2010 y mayo de 2011 en la sección ciudadanos³. El porqué del periodo comprendido se explica por el hecho de que entre los meses de septiembre y diciembre de 2010, estudiantes secundarios de la ciudad de Córdoba se movilizaron en reclamo por mejoras edilicias y en rechazo al proyecto de reforma de la Ley de Educación provincial. Las protestas incluyeron la ocupación de 30 centros educativos: 20 secundarios, 2 escuelas primarias, 2 de educación para adultos y 6 terciarios, además de 3 unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Los conflictos suscitados en torno a la movilización estudiantil, muy pronto denominada “el estudiantazo”, representó sin duda una ruptura, un quiebre en las dinámicas de interacción cotidiana y las formas de sociabilidad *en y en torno a* el espacio escolar. El modo inesperado en que ese Otro se hizo presente no solo significó la apertura hacia otras temporalidades que amenazaban los “180 días de clase”. Los *adultos* se vieron obligados por entonces a revisar su posición, su discurso y su acción, a instancias de la irrupción inesperada de un actor colectivo cuya aparición vino a desnudar los pliegues, los intersticios de un modo de dominación cada vez más precario.

I

¿Pueden los chicos hablar?

1. Escuelas que hacen, escuelas que dicen

Una curiosidad que en ocasiones se observa dentro del mundo educativo, es que por momentos pareciera que las paredes hablaran. La mirada foucoulitiana del mundo escolar, bajo determinadas circunstancias, parece haberle ganado la pulseada a la realidad misma. Toda vez que se da por supuesto que el sujeto ha sido construido en medio de esas cuatro paredes, poco importa qué tengan para decir aquellos que de allí en más son definidos como cuerpos sujetos, disciplinados. Pues entonces las escuelas no solo hacen de los sujetos eso que ellas están dispuestas a hacer, sino que además empiezan a hablar por ellos. Lejos de obligarnos a pensar en el rediseño -tan necesario por cierto- del panóptico/sinóptico a través del cual la escuela *hace*, cuando las paredes *dicen* solo nos resta escuchar. Y entonces, lo que en algún momento hubiese parecido imposible, ocurre. Parece que en algún rapto de locura alguno de nosotros se tomó el trabajo de responderles. Y allí un diálogo

³ La autora de dichos artículos es Mariana Otero, premiada en 2013 y 2015 por la Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas (ADEPA) en la categoría Educación.

inesperado ha comenzado. Quienes toman su palabra y la producen/reproducen parecen por momentos olvidar a docentes, alumnos o padres. Quienes necesitan, reclaman o sufren son ahora las propias escuelas, humanizadas al punto en que pasan a ser identificadas ellas mismas como pobres, ricas, públicas o privadas.

Sus recursos pueden ser tan pobres como los de las más pobres, pero cargan con el rótulo de ser “escuelas privadas”. [...]

El Estado paga los sueldos docentes, pero las escuelas no tienen ningún otro beneficio económico, porque en los papeles son “privadas”. No reciben ayuda ni de la Provincia ni de la Nación para mantener el edificio, pagar los servicios, los seguros obligatorios, los impuestos, las tasas, el equipamiento y la limpieza. Quedan excluidas de programas educativos y de becas. Hasta ahora, también, de la asignación por hijo. Sobreviven con la caridad de otras instituciones, con rifas, bingos, venta de pastelitos, kermeses... golpean las puertas de despachos oficiales.

[...] Por si quedan dudas sobre el trabajo social que realizan estas instituciones, va un dato más: en Córdoba hay 129 escuelas de servicio único en barrios de trabajadores o en localidades a las que la escuela pública no llega (Lvi, 27/3/2010).

El sujeto innombrado aparece en este caso como la sombra de la reacción nostálgica ante el declive de las instituciones. Son ellas las que -todavía- encarnan, al menos dentro del mundo educativo, los verdaderos intereses de los sujetos que por allí deambulan diariamente. Y es imposible, incluso peligroso, no advertir tamaña violencia epistémica toda vez que se esquivo al sujeto de modo tan deliberado. Pensándolo de un modo muy superficial, es como si persistiera la confianza en que ese espacio vacío que constituye el agente pudiera aún ser rellenado con una pedagogía construida a sus espaldas y en respuesta a intereses completamente ajenos. Pero no podemos conformarnos con una mirada tan miserabilista ya que pueden resultar genuinos aquellos intentos por contribuir a la lucha contra las desigualdades en el terreno educativo y consecuentemente social, en su sentido más amplio. Sin embargo, como bien destacara Spivak (2003), pese a los denodados esfuerzos que puedan hacerse en pos de construir algún modo alternativo de representación en defensa o en favor de los subalternos, siempre que se siga sosteniendo una mirada que confía en la re-presentación adecuada de la realidad, seguiremos estando en problemas. Es que el intelectual que entonces diagnostica la episteme estará, muchas veces sin saberlo, restituyendo permanentemente un Sujeto soberano que produce y reproduce una transparencia siempre erigida sobre las huellas del interés. Esa negación desdibuja los esfuerzos más genuinos y los mejores deseos. La confianza ciega en que las cosas son tal como las vemos, muestra algunos de sus efectos devastadores, por ejemplo, cuando las escuelas dicen, hacen, necesitan. El bosque nos tapa el árbol.

2. Cuando los números hablan por sí mismos

Pero la necesidad de desaprender algunos saberes no termina allí. La violencia epistémica también se hace presente cuando en el lugar de los sujetos aparecen los números. ¿Qué hay detrás de ese deseo irrefrenable que por momentos se apodera de los periodistas cuando optan por abusar del copy/paste arrojándole a la cara del lector una batería interminable de números? Claro, dicen, los datos hablan por sí mismos. De nuevo, no hablan por sujetos de carne y hueso, chicos, padres, docentes, mucho menos de técnicos o investigadores. En este diálogo de locos, ahora los números también *hablan*, por sí mismos.

Los datos suelen hablar por sí mismos, pero cuesta demasiado conseguirlos. Ayer, cuando se abrieron las mesas de examen para los alumnos secundarios se ignoraba en Córdoba cuántos chicos se llevaron materias el año pasado. [...]

Si planteamos el peor escenario -es decir, que no habrá mejoras de rendimiento considerables- veremos a más de 40 mil estudiantes enfrentándose a alguna mesa examinadora durante los próximos 15 días. En 2010, siete de cada diez chicos se llevaron entre una y 13 asignaturas. O, lo que es lo mismo, 191.630 alumnos de colegios públicos y privados debían materias para diciembre y febrero. De ellos, 42.752 adolescentes (el 15 por ciento de la matrícula) rindieron en el segundo turno. Los datos dejaban al desnudo que sólo el 33 por ciento de los estudiantes de ese nivel había aprobado todas las materias a fin de año. Sólo 12.159 se quedaron con menos de tres materias previas, y 30.593 repitieron el año en 2010. La gran mayoría concurría a colegios públicos, y cursaban segundo año. Casi un clásico de la última década (Lvi, 16/02/2011).

El problema de la “cantidad” puede volverse inabarcable si no hay un modo explicitado de ponderar eso que tenemos entre manos. Pero ese es un problema estadístico, no social. Aunque se vuelve político cuando nos preguntamos si es mucho: ¿mucho? ¿en relación a qué? ¿en comparación con los países de la OCDE, por ejemplo? ¿qué nos dicen las “cifras del fracaso escolar”? ¿y los resultados de las evaluaciones internacionales?

El hecho de que los números *hablen*, y que nosotros *escuchemos*, no es más que la escenificación grotesca de la pretendida transparencia de la representación. Un porcentaje aislado de toda correlación, no es otra cosa que una prueba más de la existencia de la diferencia y la desigualdad. Aunque reducida, claro, a una homogeneidad abiertamente pretendida. Una mejora de los indicadores trae aparejado el aumento de un tipo de población en detrimento de otros, y eso es lo que muchos persiguen en el mundo educativo, sin siquiera preguntarse qué es lo que se está representando y cómo. Jóvenes que se atienen al reglamento y las normas de conducta, que siguen el camino de las luces de la razón y el entendimiento, que han aprendido las reglas que gobiernan el

mundo escolar y que reconocen la autoridad de quienes han sido investidos a los fines gobernar las aulas, patios y pasillos. Y *otros* que no. Aquellos que engrosan las estadísticas de eso que debe ser erradicado, borrado, limpiado. La inclusión de los excluidos, esconde ese tipo de paradojas. El costo a pagar, esa identidad que se suprime, en ocasiones resulta demasiado alto.

3. *Los alumnos, los chicos, los beneficiarios*

¿Pero qué ocurre con los excluidos de los beneficios que promete otorgar el sistema educativo cuando se los representa directamente? Entonces los chicos se vuelven agentes pasivos de la voluntad, el compromiso y el accionar del Estado y las demás organizaciones de la sociedad civil que toman parte en el asunto. Esta es la suerte que les toca a los *beneficiarios*.

(Lvi, 27/03/2010)



Cabe preguntarse ¿quiénes? ¿qué hace posible que pueda eliminarse tan sencillamente al sujeto de una oración? Es que el modo asimétrico de re-presentar al Otro en su precaria subjetividad (Spivak, 2003: 317) no se detiene al borrar su huella, sino además parece jugar más allá del límite impuesto por la coexistencia, en tanto condición necesaria que funda tal relación. En cualquier caso, incluso ante la ausencia física, siempre habrá alguien que hable por ellos, por ejemplo el Consejo Superior de Educación Católica (Consudec), que reclama ante el Ministerio de Educación la eliminación de la condición de asistir a escuelas públicas para cobrar la Asignación Universal por Hijo (AUH). Los *beneficiarios* no se organizan, no demandan, y si lo hacen es a través de sus representantes. Su accionar se reduce a recibir lo que el Estado les da. Bajo esas condiciones, sin dudas, los intereses en juego no son los suyos.

Interludio: Nativos digitales en tiempos de revolución tecnológica

Toda ruptura comienza con un nacimiento y toda tragedia termina con una muerte. Resulta que los *beneficiarios* un día se encontraron con que las cajas que llegaban a las escuelas ya no estaban llenas de alimentos no perecederos, sino que traían las *netbooks* que enviaba el gobierno nacional. Y es entonces que aparecen en el discurso los *nativos digitales*. Pero ¿quiénes son estos nativos digitales que han venido al mundo? Chicos que han nacido en la era digital y que están ansiosos y a la espera de la llegada de aquel dispositivo que ha de conducir la sociedad hacia la *revolución tecnológica* “que busca achicar la brecha de la desigualdad entre quienes tienen acceso a determinados bienes y

quienes no lo tienen”. Sin embargo, el miedo se apodera de la periodista ante la posibilidad de que esta revolución:

vuelva a dejar afuera a los de siempre. En otras palabras, es como si las máquinas no pudieran nunca salir de sus embalajes, aun con las cajas abiertas. Sería un crimen desperdiciar esta oportunidad. (Lvi, 4/7/2010)

¿El obstáculo para llevar adelante tal revolución? ¿el verdugo que está detrás de tal crimen? “la `tecnofobia´ que abunda en los docentes y en sus instituciones”. Las nuevas tecnologías, con su promesa de democratizar todo aquello que las pasadas revoluciones no lograron, arrastran consigo la confianza ciega de algunos desprevenidos. El título del artículo referido -“La `tecnofobia´ en tiempos modernos”- esconde su propia falacia. Es que es la propia modernidad la que ha dispuesto un discurso “eficazmente heliocéntrico, (que) llena el vacío del agente con el sol histórico de la teoría” (Spivak, 2003: 306). ¿Por qué han de renunciar los docentes al desgarrado monopolio del conocimiento que astuta y trabajosamente defienden y al que siguen aferrándose diariamente? ¿por qué trasladar el marco de la relación de autoridad pedagógica y escolar a un terreno que no dominan, que les es ajeno y que es la cuna del Otro? ¿Por qué cambiar pizarras y tizas por pantallas y teclados?

II

¿Existe la infancia/adolescencia más allá del gesto que la suprime?

4. *Consenso, participación y debate*

Y un día, los innostrados contrajeron algún tipo de enfermedad de contagio centro/periferia. Este “efecto contagio” que implicó no solo la transmisión entre cuerpos sino también el traspaso de fronteras (de Buenos Aires a Córdoba) somatizó en el involucramiento y la adopción de medidas de acción directa como modo de expresión de demandas insatisfechas. Los *chicos* habían contraído el mal de la participación irresponsable, sin sentido y por canales no institucionalizados⁴. Cuando Michel de Certeau (2009) se pregunta si la cultura popular existe más que en el acto que la suprime, se encuentra con que la ciencia solo es posible desde el mismo momento en que el peligro del Otro ha sido eliminado. Pues esa operación inconfesable estriba en ocultar eso que se pretende mostrar. De allí que la violencia de la interpretación deba ser permanentemente revisada; es que toda cultura se funda en una represión. Dice el propio de Certeau: “Espontáneo, inocente, el pueblo es el niño, una vez más” (de Certeau, 2009: 55). Inversamente, podemos decir, el niño es el pueblo, una vez más.

⁴ Según concluye la periodista en el artículo intitulado *El efecto “contagio”*: “La buena noticia es que a los adolescentes no todo les da igual y, pese a las sospechas de una movida fogueada por partidos políticos de izquierda o sectores gremiales disidentes, es legítimo reclamar. Pero para construir democracia, no queda otra que alentar la participación responsable y con sentido, por canales institucionalizados” (Lvi, 30/9/2010).

“Los niños, escribe M. Maquet, son depositarios de una cultura que se transmite al margen de la cultura adulta, de la que puede representar una forma alterada”. Aquí son los infantes los que remodelan los estudios etnológicos. Su cultura se presenta entonces como alterada porque se presenta distinta de la de los adultos. En otras palabras, ha sido necesario “alterarla” para poder ajustarla a la imaginación de los adultos y colocarla bajo el signo de “civilizados” o de “espejos de las virtudes”; se han borrado para eso dos aspectos fundamentales: la sexualidad y la violencia. (de Certeau, 2009: 65)

Su pureza original es asegurada por la castración. La figura psicoanalítica de la construcción de un Super-yo, mediada por la amenaza de castración, nos ayuda a pensar en los modos de represión del deseo y por lo tanto el borramiento de la sexualidad y la violencia en los *chicos*. Estos últimos no se manifiestan sino bajo tachadura. La sola posibilidad de que puedan expresarse políticamente, o encarnar intereses genuinos, es obliterada bajo el argumento de la minoría de edad “incivilizada”. Entonces, cabe preguntarse junto a de Certeau: *¿desde dónde se habla? ¿qué se puede decir?*

Cuatro días después de la conmemoración de la *Noche de los lápices*⁵, movilización que quizás simboliza el inicio del denominado *estudiantazo*, y a pocos días de producirse la ocupación de los primeros establecimientos educativos, La Voz del Interior publica con la firma de Mariana Otero y Romina Martoglio una nota titulada “Chicos del secundario piden más disciplina”. Tenemos pocas razones para imaginar que se trate de una casualidad la publicación de los resultados obtenidos en el marco de una investigación llevada adelante por Livio Grasso y Ángel Robledo, docentes e investigadores de la Universidad Católica de Córdoba (UCC)⁶. ¿Qué tenía la ciencia para decir entonces? Entre otras cosas que:

Prevalen las opiniones a favor de una disciplina más rigurosa (63 por ciento) y de que “la escuela debe expulsar a los alumnos que comenten faltas graves” (56,5 por ciento). Más de la mitad de los chicos opina en ese sentido, sin importar su desempeño académico. En los sectores socioeconómicos y educativos más bajos, los porcentajes trepan al 70 por ciento. Son menores entre jóvenes de hogares de nivel alto, aunque siempre superan el 50 por ciento (Lvi, 20/09/2010).

En este sentido, más allá de las digresiones estrictamente metodológicas que puedan hacerse, hay allí, en la frontera donde se cruza la teoría algo que los obstinados siguen sin poder mirar. Se trata de

⁵ Con este nombre se conoce y recuerdan los sucesos ocurridos en la noche del 16 de septiembre de 1976 en la Ciudad de La Plata, bajo el gobierno militar comandado por el dictador Jorge Rafael Videla. Aquella noche, miembros del Servicio de Inteligencia del Ejército secuestraron a diez estudiantes secundarios, algunos de los cuales eran miembros de la Unión de Estudiantes Secundarios (UES) y habían tenido participación directa en las protestas que llevaron a la creación del boleto estudiantil en 1975, luego derogada por la dictadura.

⁶ Ver: “Chicos del secundario piden más disciplina”, en *La Voz del Interior*, 20/09/2010 y Grasso, L. y Robledo, A. (2010) “¿Qué piensan los jóvenes acerca de la escuela? La opinión de los estudiantes que finalizan el nivel secundario”, en *Revista Diálogos Pedagógicos*, UCC, Año VIII, N°15, pg. 13-36.

su propia nariz empañando el vidrio tan transparente por el que dicen mirar. Cuando Mario Rufer (2012) se pregunta qué hay del investigador en el campo y qué sabe el informante de nosotros, nos está advirtiendo acerca de la necesidad de delimitar nada más y nada menos que las condiciones bajo las cuales el subalterno habla, esto es, las asimetrías que fundan esos intercambios en los cuales la ciencia construye sus datos. Ese es el punto de partida, sugiere Rufer, para “discutir las posibilidades y los límites de una horizontalidad viable” (2012: 58). Claro, siempre y cuando eso es lo que se pretenda después de todo. Pero no podemos decir eso cuando nos referimos a las relaciones intergeneracionales. Pese a la voluntad por comprender a los *chicos*, el miedo a lo que puedan hacer se impone en la construcción de un saber/poder como dispositivo de control. ¿Qué ven los adultos en los chicos?

Qué están decididos a mostrar un enojo genuino que asusta [...] Los chicos conocen sus derechos cada vez más y, según revela una investigación de la Universidad Católica de Córdoba, critican a la escuela que no les da lecciones de ciudadanía. Mientras, los adultos se descolocan entre lo que dicen desear –jóvenes involucrados y comprometidos– y lo que ven: un “peligro” que altera la abulia (Lvi, 2/10/2010).

[...] si hay algo que abunda en estos días de convulsión estudiantil es el temor. Temor a la desestabilización, al conflicto permanente, a no tener respuestas. Temor a que el problema original mute a otros ocultos o ignorados, a no estar a la altura de las circunstancias, a sentir que el mundo es algo más incómodo cuando se resiste a quedarse quieto (Lvi, 9/10/2010).

Por ello puede resultar más que útil el ejercicio que nos propone Rufer acerca de retomar la imagen de la escucha como registro de la diferencia (Rufer, 2012: 76). Para ello es necesario identificar las condiciones sociales bajo las cuales se produce la escucha misma. En el mejor de los casos los *chicos* vehiculizan nuestras mayores esperanzas, ellos han de representar al pueblo oprimido, desahuciado, alejado de todo tipo de participación y organización política:

Los chicos que toman los edificios representan el sentimiento de una parte de la clase media, en algunos casos pauperizada. Les irrita que la escuela estatal no les ofrezca lo mismo (ni pensar en más) que un colegio privado que, en muchos casos, recibe subsidios del Estado (Lvi, 2/10/2010).

Este tipo de operaciones de escritura no hacen más que demostrar el modo en que los intereses y las expectativas de los adultos se inscriben en la escucha haciendo del monólogo la única performance viable. En otras palabras, los *chicos* no hablan porque no están dadas las condiciones objetivas ni discursivas para que puedan ser escuchados. Y pensar que aún hoy sigue sorprendiéndonos que tomen sus escuelas.

5. *El lugar de los estereotipos*

¿Pero qué ocurre cuando se los escucha? Pues debemos decir en primer lugar que el ejercicio de entrecomillar citas textuales del discurso que nuestros informantes producen en diálogo con nosotros o en el marco de sus propios espacios de comunicación y amplificación, inscribe en el discurso una línea de base mínima para alentar algún tipo de *accountability* horizontal (O’donnell, 1998). Lo que es más interesante aún es que cuando el discurso periodístico *cita*, no hace más que encontrarse frente al espejo de los estereotipos que permanentemente usa y abusa.

“No somos troskos ni anarcos ni locos”, resume una alumna de impecable discurso, en el mismo momento en que desde una página web un grupo de adolescentes se autodefine como “un movimiento de estudiantes secundarios que se organiza para cambiar todo aquello que le parece injusto”. Dos proclamas que hablan del trabajo silencioso de los centros de estudiantes y de individualidades con inquietudes sociales y políticas. (Lvi, 06/10/2010)

Y a continuación, en la misma nota surge la interrogante:

¿No será una mirada demasiado miope reducir la movida a una interna gremial, a delegados escolares con llegada a los alumnos, a disidentes en las entrañas del Gobierno, a una campaña nacional en contra de la Iglesia Católica y del empresariado? La confusión suele ser un excelente caldo para especuladores y oportunistas y una vía rápida al temor o la incomodidad. Los chicos saben que están en un momento histórico, que pone nervioso y expectante al poder y a la ciudadanía. Viven una fiesta democrática, un ejercicio de movilización horizontal que no necesita ser fogoneado porque crece solo. Que se sabe cómo comienza, pero no cómo termina. Es, quizá, una especie de revancha a tanto tiempo de oídos sordos. (Lvi, 06/10/2010)

Habitar las asimetrías incluye, entre otras cosas, identificar y explicitar el lugar de quién produce/reproduce significados a partir de la cita extraída de su contexto. Ejercer la escucha como un registro de la diferencia⁷ excede a la mera cita dado que implica reconocer lo irreductible del encuentro y el diálogo con el Otro; implica reconocer que esa diferencia es “ambivalente” en el sentido de que es necesaria para la producción de significado pero al mismo tiempo amenazante para la propia identidad, un sitio de peligro (Hall, 2010). Es por ello que es necesario identificar, tal como nos propone Stuart Hall (2010), los repertorios de representación y prácticas representacionales comúnmente utilizados para marcar las diferencias. En ocasiones es posible distinguir los trazos de aquello que se constituye como un verdadero régimen de representación de la infancia y la adolescencia, el cual se apodera del campo discursivo toda vez que observamos la aparición de

⁷ Aquí seguimos la propuesta de Rufer cuando propone “asumir y explicitar los procedimientos de escritura, eso que se excluye en la fabricación de la evidencia, el lugar que habitamos: el del privilegio que condiciona el diálogo. No lo anula, ni lo obtura, pero lo marca. A esto llamo ser capaces de ejercer la escucha como un registro de la diferencia: entrenarse en la complejidad para escuchar la hibridez y su dimensión política, no ocultar lo que se oye cuando esto contradice y torsiona eso que suponíamos de un sujeto que resolvía fácilmente nuestras inquietudes académicas sobre identidad, cultura y poder” (Rufer, 2012: 78).

ciertos estereotipos que operan *reduciendo, esencializando, naturalizando y fijando la diferencia* (Hall, 2010: 430).

Una vez que se ha avanzado en escuchar y comprender de algún modo aquello que al inicio era solo una movilización “fogoneada por gremios y partidos políticos”, una vez que el impenetrable mundo del Otro ha dado paso al análisis y la identificación de los distintos actores involucrados y los intereses y demandas por ellos encarnadas, es posible observar cómo se despliega aquello que Hall llama la estrategia de hendimiento. Este segundo rasgo de las operaciones de estereotipación constan de la división y clasificación de lo normal y lo aceptable en contraste con lo anormal e inaceptable. Esta expulsión de aquello que no encaja ayuda al mantenimiento y restitución de un orden social y simbólico determinado (Hall, 2010: 430). Lo novedoso de las prácticas del Otro, es reconducido y acomodado dentro de las prácticas consideradas aceptables, lo que equivale a eliminar las diferencias en función de un canon que goza de la capacidad de aprender y adaptarse a las nuevas condiciones:

Si algo hemos aprendido, es que los chicos sueñan con aulas en condiciones, promesas cumplidas, leyes pluralistas, mentes abiertas, palabras firmes y convicciones. Es el espíritu de la mayoría. ¿No lo sabíamos? ¿O no los escuchábamos? Como ya se dijo en estas páginas, la movilización estudiantil nos habla de frustraciones acumuladas, de sectores que se sienten marginados, de políticas públicas demoradas, de burocracia, de falta de conducción en algunas escuelas, de autoritarismo y de inexplicables persecuciones a quienes piensan distinto. Previsible o no, fue un estallido con efecto aleccionador (Lvi, 14/10/2010).

Aquello que no encaja es también estereotipado. Quiénes no adhieren a cierta temporalidad y espacialidad “normal” de la acción política incurren en el grave error por desconocimiento del modo adecuado por el cual han de sostenerse tales demandas.

[...] Los estudiantes del “ala dura”, alineados con los universitarios, no lo admitían anoche (en relación a la necesidad de levantar las tomas), aunque tampoco explicaban su postura hacia adelante. Siguen proclamando la educación pública, laica y gratuita, pero con el riesgo de vaciarla de contenido. Mantienen una postura intransigente del “todo o nada”, ignorando que la lucha activa tiene un tiempo y un lugar. Es un momento que debe reinventarse para que siga siendo creíble (Lvi, 14/10/2010)

La lección que los chicos del “ala dura” no han aprendido aún es que “A las banderas hay que sostenerlas con ideas”, tal como reza el título del artículo arriba citado. En otras palabras, los estudiantes se han quedado sin argumentos para sostener la medida de protesta, incurriendo una vez más en la falta de ideas. Nuevamente las luces de la razón retoman el sendero del monopolio en manos de los adultos. Una vez más ha sido restituido y recompuesto aquel régimen de verdad que

pone a los adultos en el centro de una relación de poder solo a veces confesada. Todo ha vuelto a la normalidad.

Reflexiones finales: ¿chicos o subalternos?

El hecho de que nuestra mirada no pueda cubrir más que un espacio-tiempo determinado no significa que el problema de las desigualdades acabe allí donde nuestra visión se encuentra con su propio límite. Las jerarquías producen diferencias y luego de naturalizarlas las oculta. Es por ello que solamente es posible identificar la dominación y la explotación allí donde se han logrado articular determinadas prácticas discursivas y representacionales que rompen la barrera de lo visible. De eso se trata habitar y problematizar las fronteras, hacer lugar a la colisión entre historias y, como decía Benjamin, cepillar la historia a contrapelo (Mezzadra, 2008). La ciencia ha sido durante mucho tiempo la aliada indispensable del Sujeto occidental moderno, para hacer posible la reducción de la pluralidad y su reemplazo por un particular universal. Pues las relaciones intergeneracionales han estado medidas desde el inicio en esa lógica de construcción de un canon determinado. Basta con recordar las palabras de Kant al definir la ilustración como la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. No obstante ello, los *chicos* han apostado toda esa energía del descontento de la que habla Mignolo (2007) en pos de la apertura de lo que hasta hace poco tiempo era visto como el único mundo posible. Cómo explicar sino la sanción el 31 de octubre de 2012 de la Ley 26.774, que extiende el derecho a votar incluyendo a los mayores de 16 años. Esto último parece parte de los esfuerzos del aparato estatal por recomponer y reparar tardíamente, y por la vía de la re-presentación, un tipo de relación de dominación apuntalada por determinadas prácticas representacionales que al mismo tiempo insisten en reducir ese Otro particular a meros *chicos*.

Pese a que estamos advertidos hace ya algún tiempo de la importancia de los modos en que opera la representación respecto de las formas de dominación y explotación de las mujeres, los trabajadores y los colonizados, esta crisis no ha sido evaluada aún en relación al modo en que manipulamos ciertas categorías vinculadas a la edad y las relaciones intergeneracionales. En estas páginas hemos intentado mostrar cómo aquella reflexión de Edward Said (1996 [1986]) en torno a los modos de *Representar al colonizado*, mediante la cual instó a la antropología a dar cuentas de su vínculo con el imperialismo y a preguntarse quién habla, para qué y para quién, puede ser retomada en relación al mundo educativo y escolar. Seguramente nos llevará algo más de tiempo, pero no podemos desoir más la necesidad de deconstruir los modos en que nuestras sociedades obturan las posibles articulaciones de esos otros que insisten en constituirse como sujetos políticos.

Bibliografía:

AA.VV. (1998) “Manifiesto del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos”. en Castro-Gómez, S. y Mendieta, E. (eds.) *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa. Pg.

AA.VV. (2016) “Por una nueva imaginación social y política en América Latina (Manifiesto)” en Segato, R. [et al.] *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*; coordinación general de Karina Andrea Bidaseca, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Pg. 316-325.

Alabarces, P. y Añón, V. (2008) “¿Popular(es) o subalterno(s)? De la retórica a la pregunta por el poder”, en Alabarces, P. y Rodríguez, M. (comps.): *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular*. Buenos Aires: Paidós. Pg. 281-303.

De Certeau, M. (2009), “La belleza del muerto”, en *La cultura en plural*, Buenos Aires: Nueva Visión, pg. 47-71.

Guha, R. (1998) “Prefacio a los Estudios de la Subalternidad. Escritos sobre la Historia y la Sociedad Surasiática” en *Subaltern Studies I. Writings on South Asian History and Society*. Delhi: Oxford University Press, 1996 [1982]. Traducción de Ana Rebeca Prada.

Hall, S. (2010) *Sin Garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá: Envión editores.

Mezzadra, S. (2008) *Estudios poscoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Editores Traficantes de Sueños.

Mignolo, W. (2010) “El pensamiento decolonial. Debate y apertura: un manifiesto” en: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) *El giro decolonial*. Bogotá: Universidad Javeriana. Pg. 25-46..

Rufer, M. (2012): “El habla, la escucha y la escritura: subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial”, en Corona Berkin, S. y Kaltheimer, O. (eds.): *En diálogo. Metodologías Horizontales en las Ciencias Sociales y culturales*, España: Gedisa. Pg. 55-81.

Said, E. (1996) “Representar al colonizado. Los interlocutores de la antropología”, en González Stephan, B. (ed.) *Cultura y Tercer Mundo. Cambios en el saber académico*, Tomo I, Caracas, Nueva Sociedad, pg. 23-59.

Spivak, G. (2012) ¿Puede hablar el subalterno?, trad. José Amícola y Marcelo Topuzian, apostilla de Marcelo Topuzian, Buenos Aires, El cuenco de plata, 2012.

Artículos periodísticos:

Diario La Voz del Interior, Córdoba. Disponible en www.lavoz.com.ar