

En *Las dinámicas de la conflictividad escolar*. Buenos Aires (Argentina): Miño y Davila.

TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES Y NUEVAS SOCIABILIDADES: LA RECONFIGURACIÓN DE LA AUTORIDAD ESCOLAR.

Paola Gallo, Belen Agostini, Daniel Míguez.

Cita:

Paola Gallo, Belen Agostini, Daniel Míguez (2015). *TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES Y NUEVAS SOCIABILIDADES: LA RECONFIGURACIÓN DE LA AUTORIDAD ESCOLAR*. En *Las dinámicas de la conflictividad escolar*. Buenos Aires (Argentina): Miño y Davila.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/daniel.miguez/24>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pmkS/vXX>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Ilustración de portada:

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

Edición:

ISBN: 978-84-15295-94-5

Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© 2015, Miño y Dávila srl / © 2015, Miño y Dávila sl



Dirección postal: Tacuarí 540
(C1071AAL) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54 011) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com
facebook: <http://www.facebook.com/MinoyDavila>

Los libros que componen la colección *Nuevos Enfoques de la Educación* pretenden convertirse en textos que superen los modos habituales de describir e interpretar las prácticas sociales y educativas a fin de movilizar a los lectores a pensar el mundo educativo de un modo riguroso a la vez que creativo y heterodoxo. Toda praxis crítica representa un estado tan provisorio y local como prometedor. La criticidad convoca alternativas.

Vivimos tiempos de grandes transformaciones sociales, políticas y culturales en las cuales, particularmente en América Latina, la educación es planteada en nuestras democracias como un derecho humano, como un bien público y popular para una sociedad más justa.

La educación es un proceso en movimiento cuyo horizonte es aquella utopía de construir sociedades que garanticen la igualdad de posibilidades y el ejercicio de la ciudadanía dignificante.

Teniendo la certeza de que el conocimiento comunicado por escrito es potencialmente un ingrediente poderoso para la transformación de las estructuras sociales y las subjetividades, los trabajos aquí incluidos se ponen a disposición como un conjunto de herramientas para la reflexión y la apertura de nuevos interrogantes.

La escritura bella invita al placer de leer. Pensar junto a otros en el transcurrir de nuestras lecturas compartidas nos permitirá saber que no estamos solos en este enorme compromiso de la transmisión generacional y la construcción del lazo social e identitario a través de la educación y la escuela.

Paola Gallo
Marina Tomasini
Daniel Míguez
—compiladores—

Las dinámicas de la conflictividad escolar

Procesos y casos en la Argentina reciente

MIÑO y DÁVILA
♦ EDITORES ♦

Índice

- 9 Introducción
- 13 Capítulo 1
Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades:
la reconfiguración de la autoridad escolar
Paola Gallo, Belén Agostini, Daniel Míguez
- 59 Capítulo 2
“No somos el futuro, somos el presente”: usos de la fuerza
y formas de resolución de conflictos en el espacio escolar tomado
Andrés E. Hernández
- 93 Capítulo 3
“Molestar y trabajar”: relatos acerca de la relación jóvenes-escuela
Guido García Bastán
- 119 Capítulo 4
“Pelear en joda, peleas chiquitas, peleas en serio”: la gestión de la vida
social en la escuela
Marina Tomasini

Introducción

De un tiempo a esta parte —digamos, desde las últimas décadas del siglo XX— las formas en que se (des)ordenan las tramas de relaciones que constituyen el espacio escolar han ocupado la atención de legos y especialistas; protagonistas y atentos opinadores de ocasión. A decir verdad, los vínculos escolares —especialmente aquellos dados entre los agentes adultos y los niños/adolescentes— no constituyen ni un novedoso tema de debate, ni un objeto de investigación original. Lo que sí aparece como nuevo en los tópicos de interés es el carácter crecientemente conflictivo, cuando no violento, que estos vínculos parecieran asumir. Vale la pena la aclaración: ni el espacio escolar ha sido un espacio inmaculado libre de violencias en el pasado, ni los conflictos han brillado por su ausencia en tiempos pretéritos. Y lo cierto es que aquellos que se han ocupado de abordar la problemática —al menos aquellos más lúcidos— no han sido ingenuos al respecto.

Pero no se trata sólo de señalar aquí que esto “ya existía antes”. Primero, porque eso sería demasiado simple y agotaría rápidamente el argumento que pretendemos desplegar en este libro. Segundo, porque el reconocimiento de esa presencia, digamos, histórica —en el sentido de constitutiva del sistema escolar mismo— no nos habilita a suponer una continuidad en sus manifestaciones o expresiones. Esto es, no nos exime de interrogarnos por los aspectos y/o dimensiones de la cotidianeidad escolar que, relacionados con la violencia y conflictividad, han experimentado transformaciones, y qué dirección han asumido esos cambios. Y tercero, porque tampoco podemos pensar que los factores que explicaban las violencias y conflictividades en el pasado agotan las explicaciones de las del presente.

En este sentido, si es posible encontrar un punto de encuentro en el amplio abanico de estudios sobre el tema —más allá de conformarse estos en base a argumentaciones parcialmente diferentes entre sí—, ese punto remite a las posibles vinculaciones que parecerían darse entre la emergencia de nuevas conflictividades en el seno escolar y el progresivo agotamiento de los tradicionales mecanismos con los que contaba la escuela para ordenar su cotidianeidad y regular los vínculos en su interior.

En gran medida, los trabajos que componen este libro acuerdan con ese supuesto inicial. Sin embargo, las asociaciones que pueden establecerse entre nuevas conflictividades y agotamiento de los mecanismos de regulación de las tramas de sociabilidad escolar no son directas ni transparentes. Así, la hipótesis que subyace a los trabajos aquí presentados es que esa fragilización de la capacidad reguladora de la dinámica vincular en la escuela se da al compás de un debilitamiento de los sistemas de autoridad que tradicionalmente habían modulado las relaciones entre generaciones. Estas dinámicas, además, encontrarían su explicación en una serie de procesos que —si bien reconocen diversos orígenes y disímiles temporalidades— se encuentran complejamente imbricados entre sí.

Por un lado, el debilitamiento de la autoridad de tipo tradicional —propia de áreas “pre-políticas” como la familia y la escuela (Arendt, 1996)— respondería a cambios genéricos, inherentes al proceso civilizatorio, que llevan a una progresiva moderación de la distancia jerárquica sobre la que históricamente las sociedades occidentales asentaron el ordenamiento de las relaciones entre los adultos y las nuevas generaciones. La redefinición de los sentidos y las prácticas hacia formas más simétricas de vinculación no solo supone un debilitamiento de la autoridad de tipo tradicional en la escuela, sino que —o mejor aun, junto con ello— introduce nuevas tensiones en las tramas de sociabilidad escolar, puesto que la emergencia consecuente de nuevas sensibilidades respecto de la autoridad multiplican los principios de ordenamiento de esas mismas tramas. O, en otros términos, los cambios tendientes a “acortar” las distancias entre las generaciones se traducen en una tensión entre “viejas” y “nuevas” formas de autoridad que dificultan un ordenamiento consensuado de las interacciones al interior de las comunidades escolares (Míguez y Gallo, 2013).

En nuestro país, las dinámicas tendientes a una relativización de las asimetrías en los vínculos intergeneracionales, y la progresiva emergencia de nuevas sensibilidades respecto a la autoridad, reconocen un punto de inflexión hacia los años 60, cuando los patrones tradicionales de sociabilidad, los modos de vivir en familia y las formas instituidas de trato entre géneros y entre generaciones fueron desafiados por un profundo, aunque ambivalente, proceso de transformación sociocultural. Esas dinámicas se irían profundizando en la segunda mitad del siglo XX —abierta o soterradamente, desco-

nociendo incluso algunas voluntades políticas— y re-emergerían con vigor al filo de los años 80, incentivadas ahora por un proyecto político, social y cultural que establecía una relación indisoluble entre democratización de las relaciones familiares y escolares, y democratización de la sociedad.

En este contexto, los regímenes tradicionales de ordenación de los vínculos en la escuela fueron criticados y revisados, a la luz de los intentos por construir una nueva normatividad, configurada en torno a relaciones de autoridad más horizontales y a la gestión consensuada de la cotidianeidad escolar. Estos primeros intentos por democratizar las relaciones en el espacio educativo durante los años 80 oficiarán como preludio de las sucesivas reformas normativas que, en las décadas siguientes, culminarían en la derogación del formato disciplinario tradicional y la creación de los acuerdos de convivencia.

Ahora bien, la búsqueda de un nuevo orden sostenido sobre una reformulación de la trama vincular en la escuela secundaria se dará en un escenario caracterizado por las crisis económicas y sus correlatos sobre el tejido social, generando con ello consecuencias que dificultarían el proceso de institucionalización consensuada de los nuevos formatos. En este sentido, los procesos de desestructuración social que experimentó el país en las últimas décadas del siglo XX (pauperización, desempleo prolongado e incremento de la pobreza estructural) tendrían efectos paradójicos sobre los sistemas de vinculación intergeneracional, contribuyendo tanto a la potenciación de las transformaciones que venían experimentando, como a la inhibición de algunos de sus componentes.

Así, por ejemplo, si en la familia las condiciones generadas por la desocupación y la precarización del empleo desdibujaban la autoridad de los progenitores en base a su capacidad proveedora, alterando roles y funciones; la emergencia de nuevas formas de socialización y sociabilidad relacionadas con la violencia —nacidas como respuestas a las nuevas condiciones en las que se encontraban los más afectados por esas transformaciones— obturaban el componente autocoactivo y temperamental en los vínculos (sociales, en general, y entre generaciones en particular) promovidos por el ideal civilizatorio (Elias, 1998). De esta manera, las dinámicas de transformación cultural de largo aliento terminarían imbricándose de manera compleja con mutaciones en la estructura social que, si bien en alguna medida contribuían a una mayor horizontalización de los vínculos intergeneracionales, lo hacían en contextos de profundización de las disimetrías sociales y de emergencia de la violencia como mecanismo —y recurso— de regulación interaccional.

Partiendo de esta perspectiva, los capítulos que componen este libro se ocupan de explorar —desde una multiplicidad de abordajes disciplinares y metodológicos— las tensiones generadas por la transición hacia nuevas formas de regulación de la trama de vinculación escolar y la manera en que

ellas se asocian a la conflictividad escolar. En la primera sección del libro se detallan fundamentalmente las transformaciones en las concepciones sobre los vínculos intergeneracionales y las maneras en que estas mutaciones se imbricaron luego con los cambios en la estructura social. También se pone en evidencia cómo, en este contexto, se intentó llevar a cabo un proceso de democratización del sistema educativo que implicó profundas reformas. En la segunda sección del libro, una serie de estudios de caso busca mostrar cómo estas tendencias se expresaron en situaciones concretas. Así, el libro articula miradas diacrónicas y sincrónicas del proceso, sugiriendo un juego de espejos, en el que la mirada procesual permite entender el origen de los escenarios cotidianos, y estos, a su vez, el resultado de procesos de cambio de larga duración.

Capítulo 1

Transformaciones estructurales y nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar

Paola Gallo, Belén Agostini y Daniel Míguez

Introducción

Este capítulo se ocupa de analizar las mutaciones en los patrones de vinculación intergeneracional y la incidencia de esos cambios en los formatos tradicionales de regulación de la trama escolar, en el contexto de las transformaciones estructurales ocurridas en la Argentina desde mediados de la década de 1970. Se propone para ello una mirada de largo plazo, atenta a la manera en que, en el transcurso de la segunda mitad del siglo XX y en la confluencia de una serie de dinámicas sociales y culturales, se fueron redefiniendo los modelos normativos e ideacionales en función de los cuales se ordenaban las relaciones entre adultos y niños, padres e hijos, maestros y alumnos. Nos interesa ver cómo ese proceso se desarrolló en un contexto en donde ciclos prolongados de desempleo y pobreza desestructuraron los roles que tradicionalmente habían organizado los vínculos al interior de la familia. Los modelos normativos tradicionales respecto a los vínculos intergeneracionales en la familia y la escuela cristalizaron fundamentalmente en las primeras décadas del siglo XX y, en su carácter de imágenes modélicas, predominarían hasta mediados del siglo XX. En esas décadas, las condiciones provistas por el mercado laboral y las políticas de bienestar gestaron condiciones estructurales favorables a rutinas temporales y roles familiares que regulaban de maneras relativamente armónicas los vínculos entre los progenitores y su descendencia y los docentes y estudiantes. Esos modelos normativos —transmitidos por los textos escolares, los manuales de crianza y publicaciones de carácter masivo— condensaban una serie de prescripciones sobre el trato debido entre generaciones, sostenido en la obediencia al mandato adulto, la for-

malidad en el trato y el respeto en tanto expresiones (y reconocimiento) de la asimetría de poder en la que se asentaba la autoridad adulta (Gallo, 2012). Aun cuando la normatividad social no pudiera contener en su seno la variabilidad de prácticas existentes (después de todo, en la cotidianeidad escolar, por ejemplo, los conflictos, los actos de indisciplina y las múltiples variantes de la desobediencia, son tan antiguos como la escuela misma), lo cierto es que esas representaciones gozaron de una gran perdurabilidad, y durante mucho tiempo actuaron como parámetros que definían lo correcto, adecuado y deseable en la modulación de los vínculos intergeneracionales.

Hacia los años 60 esas imágenes modélicas empezarán a ser desafiadas por la emergencia de nuevas convenciones y sus efectos sobre las prácticas y los patrones tradicionales de sociabilidad. Las transformaciones en los usos y las costumbres instituidas abonarán el terreno para la emergencia de concepciones más igualitarias respecto de los vínculos entre géneros y entre generaciones y, junto con ello, para una reconfiguración de las sensibilidades respecto de la autoridad, tanto en el seno familiar como escolar. Las sensibilidades gestadas en los largos años 60,¹ se profundizarían con el correr de la segunda mitad del siglo XX —paradójicamente, los años de autoritarismo terminarían provocando una profunda aversión hacia las formas asimétricas de la autoridad, acentuando el componente igualitarista en los vínculos intergeneracionales— y terminarían expresándose en el ámbito educativo en una serie de reformas de la normatividad escolar que, desde la instauración de la democracia ha buscado reemplazar el tradicional modelo de regulación de los vínculos intraescolares (basado en el sentido jerárquico de la autoridad y la disciplina) por uno basado en la convivencia democrática y la construcción consensuada de la norma.

Notablemente, esa trama de reformas se articuló a un proceso de transformación del mercado laboral y las condiciones de bienestar que, en forma paralela y en un sentido divergente, también desestructuró las pautas tradicionales de vinculación intergeneracional al interior de la familia y la escuela. Si, en un caso, el igualitarismo se constituía como un nuevo mandato normativo debido a los avances de la psicología y la pedagogía; en el otro caso, los roles tradicionales se destituían debido a que las condiciones del mercado de trabajo y la retracción de las condiciones de bienestar provistas por el Estado, ya no permitían, o volvían de difícil cumplimiento, los roles tradicionales. Desempleo y pobreza descomponían el tradicional rol mas-

1. Por las mismas características que asumen los procesos de cambio en el plano de las convenciones y las costumbres, las prácticas y los valores, los 60 no alcanzan a definirse en los términos temporales de una década. Por eso, algunos autores han optado por hablar de los “largos” años 60, para dar cuenta del ciclo comprendido entre fines de los años 50 y los tempranos 70.

culino de principal proveedor del hogar, y de la jornada laboral y escolar como los principales organizadores de las rutinas domésticas.

En lo que sigue intentaremos dar cuenta de este complejo proceso de transformaciones de larga duración y su impacto sobre las formas de vinculación intergeneracional en la familia, pero sobre todo en la escuela. Una complejidad del proceso es que las dinámicas de transformación de las que intentamos dar cuenta no ocurrieron de manera sincronizada, ni tuvieron duraciones equivalentes. Si la cronología de los cambios respecto de los vínculos parentales y pedagógicos reconoce un hito en las transformaciones culturales de los años 60, relacionados a la emergencia de la cultura juvenil, al impacto del psicoanálisis y a dinámicas del campo político, las transformaciones de la estructura social parecen emerger más evidentemente desde mediados de los años 70, para ganar fuerza sobre todo a finales de los años 80 y durante los años 90. De manera que abordar esa articulación requiere de una operación compleja. Iniciaremos, entonces, nuestra reconstrucción del proceso haciendo énfasis en los cambios culturales de los años 60, para luego progresivamente dar cuenta de cómo estos fueron enlazándose con transformaciones de la estructura social que también impactaron de manera, si se quiere oblicua o indirecta (pero no por eso superficial o limitada), sobre los vínculos intergeneracionales.

Las condiciones de la modernización

Tal y como sucedió en otras latitudes, los 60 fueron años de profundas transformaciones sociales y culturales en la Argentina. Durante esos años cristalizó un escenario en donde fue posible reinventar las normas y costumbres que reglaban las prácticas cotidianas en los espacios públicos y privados, y crear nuevas formas de relacionamiento social. Aunque las transformaciones culturales no operaron de manera homogénea sobre el conjunto social (y de hecho, el interrogante por las diferentes modulaciones e implicancias que éstas adquirieron según espacios geográficos y pertenencia social aún sigue siendo pertinente), lo cierto es que durante esos años se experimentaron cambios en los modos de vivir en familia, de significar las relaciones entre los géneros e intergeneracionales, y hasta el mismo mundo escolar fue alterado, en sintonía con los aires cuestionadores e iconoclastas que la década traía consigo.

La modernización de las costumbres encontró terreno propicio en un contexto de relativa estabilidad económica y laboral que permitió que nuevos sectores trabajadores (*democratización del bienestar* peronista mediante) y

ampliados sectores asalariados y medios² pudieran expandir y diversificar su consumo, tanto en lo referido a los bienes materiales como a los culturales (Torre y Pastoriza, 2002; Rapoport, 2003). Las nuevas ideas, pautas de comportamientos y los discursos modernizadores se diseminaron, además, al calor de la expansión de los medios de comunicación –y su presencia cada vez mayor en la vida cotidiana de las personas– en una sociedad crecientemente alfabetizada, y en donde la lectura de diarios y revistas integraba las prácticas culturales de amplios sectores sociales, especialmente de los sectores medios y trabajadores (Germani, 1942; Germani, 1967).

Los temas que hacían a la vida moderna (los cambios en los modelos familiares, el prototipo de la mujer moderna, las relaciones de género y generación) ocupaban tanto las páginas de revistas como *Primera Plana* –fundada por Jacobo Timerman en 1963, Terán la definirá como un semanario para ejecutivos y clase media ilustrada (1991, p. 81)– como las de los diarios de gran tirada y hasta de la prensa del interior. Y tendrían un lugar nada despreciable en la programación que la flamante televisión pondrá a disposición de un ampliado público consumidor.

La primera transmisión televisiva se había producido en 1951, y hasta bien entrado los años 60, esta era un objeto suntuoso que jerarquizaba los hogares porteños. Con el transcurrir de la década el consumo televisivo crecerá, al ampliarse la oferta de canales (entre 1960 y 1961 se sumaron al canal 7 los canales 9, 13 y 11; y antes de terminar el año comenzaron a emitir sus señales el canal 12 de Córdoba, el 8 de Mar del Plata y el 7 de Mendoza. En 1962 lo hará el canal 2 de La Plata); y al abaratare los costos de los aparatos: en 1959 se contabilizaban 400.000 receptores en todo el país; en 1966 esa cifra se elevaba a 1.800.000 (Pujol, 2002, p. 147; Varela, 2005, p. 24).

Los medios de comunicación cumplirán un papel fundamental en la difusión del psicoanálisis, convertido hacia los años 60 en la gran matriz interpretativa de los cambios acelerados que se experimentaban en la vida cotidiana. A decir verdad, el psicoanálisis se encontraba presente en la Argentina desde los años 30. Hacia los años 40, éste ya había permeado algunas áreas de la cultura popular, divulgado en revistas de difusión masiva, sobre todo a través de las respuestas del correo sentimental (Vezzetti, 1999).

-
2. En 1947 los puestos de clase media representaban el 40,6% del total de población activa. Hacia 1970, ese porcentaje ascendía al 44,9%. Los puestos de clase obrera, por su parte, representaban el 44,9% en 1947, y el 45,2% en 1970. En el transcurso de la década del 60, además, se modifica la composición dentro de cada agregado. Así, mientras que al interior de la clase media el crecimiento relativo beneficia al estrato asalariado (pasando del 28,4% al 33,1% entre 1960 y 1970); dentro de la clase obrera se produce un crecimiento del estrato autónomo (pasando de representar el 5,1% en 1960, a representar el 6,5% en 1970) (Torrado, 2007, pp. 41-47).

Pero el escenario de dudas e incertidumbres que planteaban los años 60 ante los acelerados cambios que experimentaban los valores y las costumbres, generará las condiciones para que un creciente público —conformado en gran medida por las clases medias urbanas— se familiarice con el discurso psicoanalítico.

Entre 1957 y fines de 1960, Eva Giberti —una de las figuras centrales en la promoción de una renovación de las pautas de crianza y la educación de niños y adolescentes— publicó en el diario *La Razón* la columna Escuela para padres. Durante ese período, el diario tenía una tirada diaria de alrededor de 1.500.000 ejemplares. No pocas veces, estas columnas eran tomadas por los medios de prensa del interior, contribuyendo con esto a su difusión; aunque muchos de ellos podían contar con sus propios expertos, prestos a orientar a sus lectores en la resolución de los problemas que planteaba la vida moderna. La renovación de los formatos, el tratamiento de nuevos temas y la difusión de los discursos modernos actuaron tanto extendiendo los cambios, como retroalimentándolos. Y a la vez que mostraban las transformaciones, intervenían en ellas, configurando representaciones sobre lo admisible o deseable en la sociabilidad cotidiana de los 60.

La modernización de las costumbres en clave generacional

La sociedad argentina de los años 60 fue testigo también de la irrupción de la juventud como un nuevo actor social y cultural. Y al igual que sus pares de Estados Unidos y Europa Occidental, los jóvenes argentinos fueron quienes más visiblemente confrontaron con las costumbres establecidas, ensayando diversas formas de cuestionamiento a las instituciones familiares, morales y sociales. No se trataba, por supuesto, de una presencia nueva —al fin y al cabo, jóvenes siempre hubo— pero hacia los años 60 la idea de juventud como una etapa diferenciada de la vida, distinta de la infancia y la adultez, era aún, en el país, una idea lábil. Es cierto que se hablaba de “gente joven”, del “hombre joven” o la “joven mujer”, pero esas categorías indicaban que aún prevalecía el sentido de la juventud como una fase preparatoria para la vida adulta. No se era “joven”, se era hombre o mujer en transición hacia la adultez.

Lo novedoso de la década, entonces, fue la emergencia de la juventud en tanto actor identificable, visible, con ciertos atributos específicos. Aunque actor heterogéneo y multiforme, la identidad común de la juventud se construyó en términos de diferenciación, cuando no oposición, al mundo de los adultos. Sergio Pujol (2003) ha definido esa nueva identidad juvenil como una “sensibilidad colectiva afectada al concepto de fisura o brecha generacional” (p. 284).

Pero, ¿quiénes eran los jóvenes argentinos de los 60? Nacidos entre la mediana de los años 40 y 50, estos jóvenes vivían una realidad diferente a la de sus pares de épocas precedentes. Las políticas redistributivas impulsadas por el peronismo y el afianzamiento de los sectores medios y asalariados les habían abierto un panorama inédito en las generaciones anteriores: la posibilidad de cursar los estudios secundarios (y para algunos menos, los estudios universitarios) retrasaba su ingreso en el mercado laboral; mientras que la holgura económica les permitía convertirse en ávidos consumidores de nuevos productos culturales y acceder a nuevas prácticas de recreación y ocio. La emergencia de una cultura y una identidad plenamente juvenil descansó, así, sobre dos pilares básicos: la prolongación de la escolarización y la conformación de un mercado de consumo sólo para jóvenes.

Según las estadísticas, en el tránsito de los años 60 a los primeros 70, la matrícula secundaria pasaba, a nivel nacional, de 607.742 alumnos a 1.058.945. Un análisis más detallado muestra, además, que durante esos años crecía la matriculación en las ramas bachiller (pasando de 152.192 alumnos inscriptos en 1961 a 410.532 en 1972), comercial (120.965 a 320.321 alumnos inscriptos respectivamente) y técnica (177.857 en 1961 y 289.345 en 1972). Pero además, a medida que aumentaba el número de alumnos inscriptos en estas ramas, crecía también la proporción de mujeres sobre el total, especialmente en la rama bachiller (si las mujeres conformaban el 36,87 % del total de inscriptos en 1961, en 1972 pasaban a representar el 59,68%) y en la rama comercial (en donde esos porcentajes iban, para el mismo período, de 42,47% a 56,61%), mientras que en la rama técnica descendía su proporción en alrededor de 6 puntos porcentuales.³ Si se tiene en cuenta que las ramas comercial y técnica constituían el tradicional foco de atracción para los hijos de sectores medios bajos y obreros calificados, la expansión de la matrícula durante el período (y el comportamiento por ramas) muestra que, tanto para los padres de sectores medios como para los de sectores trabajadores, la enseñanza media se convertía no solo en algo económicamente viable, sino también potencialmente deseable para sus hijos.

Por su parte, y aunque en una medida mucho menor, la enseñanza universitaria también se expandió durante esos años. A nivel nacional, la matrícula universitaria pasó de 160.188 alumnos en 1961, a 297.529 en 1972. Mientras tanto, la presencia de las mujeres también aumentó en la

3. Argentina. La educación en cifras, 1961-1970. Ministerio de Educación y Cultura. Departamento de Estadística Educativa, Buenos Aires, 1971, p. 142, 145 y 149. Argentina. La educación en cifras, 1963-1972. Ministerio de Cultura y Educación. Departamento de Estadística Educativa, Buenos Aires, 1973, p. 23, 68 y 178.

matrícula universitaria en el transcurso de la década (pasando de un 29,9% en 1961 a un 38,44% en 1972).⁴

Con la expansión de la escolarización, la adolescencia y la juventud adquirieron un nuevo estatus, en tanto etapas específicas de la vida eximidas de responsabilidades adultas, creando además condiciones para una experiencia juvenil más homogénea que en décadas previas, y más liberada del tradicional control que los adultos habían ejercido sobre ella. Chicos y chicas compartían la cotidianeidad de las aulas, los pasillos y la salida de la escuela; y la sociabilidad escolar terminaría generando nuevas ocasiones y alternativas de encuentro: las agrupaciones de estudiantes, la organización de eventos para el viaje de “egresados”, las celebraciones del día del estudiante y el día de la primavera. El hecho de que porciones cada vez mayores de la juventud compartieran experiencias similares, estimulaba la conformación de una conciencia generacional específica, distinta de la que se identificaba con el mundo adulto.

El mercado, por su parte, descubrió en los jóvenes un público deseoso y con gran capacidad de consumo; pero también creó y potenció la emergencia de un sentido de pertenencia generacional renovando los estilos musicales, los ámbitos de esparcimiento y los códigos de vestimenta. Con la llegada del jean al país en 1958, la juventud encontraría en la indumentaria un elemento más de diferenciación del mundo adulto (Manzano, 2010). Mientras que el pantalón vaquero desplazaba el “trajecito de pantalón corto” —que, aún a principios de los años 60, las grandes tiendas ofrecían para jóvenes de hasta 19 años— convirtiéndose en la prenda joven por excelencia; la emergencia de una música “de” los jóvenes y la concomitante expansión de la industria del disco actuaron allí donde, durante décadas, había predominado la continuidad. Si antes se escuchaba la radio en familia, y se aprendía a bailar entre y con adultos; ahora, se escuchaba música entre pares, y se aprendía a bailar entre y con amigos. La radio portátil primero, el tocadiscos y el grabador a “casete” después, permitieron a los jóvenes liberarse del aparato de uso familiar y, en su condición de “transportables”, se hicieron cómplices de una mayor autonomía del mundo familiar.

La música y la moda juvenil hablaban de formas más liberales de entender el comportamiento individual y social (Saulquier, 1998; Pujol, 2003), poniendo con ello en cuestión el mundo de tradiciones, reglas y normas preestablecidas por los adultos. Con los nuevos estilos musicales, los integrantes de la pareja se liberaban de los antiguos roles tradicionales. Si en el tango el varón lleva, el twist se baila uno al lado del otro, moviendo

4. Argentina. La educación en cifras, 1961-1970. Ministerio de Educación y Cultura. Departamento de Estadística Educativa, Buenos Aires, 1971, p. 243 y 253. Argentina. La educación en cifras, 1963-1972. Ministerio de Cultura y Educación. Departamento de Estadística Educativa, Buenos Aires, 1973, p. 44.

frenéticamente manos y rodillas (poco apto para adultos, aunque más fácil de bailar que el rock). Mientras tanto, los cambios hacia un estilo más informal e igualitario (como lo mostraba la moda “unisex”) expresaban la preocupación por escapar de la obligación de las imágenes tradicionales de hombre y mujer, a la vez que sugerían “conquistas” más íntimas: un cambio de código en las relaciones entre ambos sexos hacia formas más relajadas y menos “atadas” a las antiguas prescripciones sociales, hablaba de una nueva moral que valorizaba el disfrute y la espontaneidad, aunque esto no necesariamente implicara un cambio rotundo en las formas de ejercicio de la sexualidad. La creciente visibilidad que alcanzaban los jóvenes, con sus nuevos hábitos, estilos y patrones de comportamiento, anunciaba la modulación incipiente de cambios más sutiles en las formas de ordenar el trato y las relaciones entre géneros y entre generaciones.

Hacia la medianía de la década —clausura de la escena política en 1966 y proyecto moralizador de Onganía mediante— algunos jóvenes llevarán más allá el cuestionamiento de las formas tradicionales de vida y una cultura juvenil en pleno desarrollo terminaría articulándose con diversas formas de crítica social (Cattaruzza, 1997). En el filo de los 70, los estilos en el vestir ya no hablaban sólo de gustos musicales o actitudes de vida, sino también de las sensibilidades políticas (Varela, 2010). Por lo pronto, la contracultura del rock rechazaba las formas de ser joven que proponían productos como las exitosas figuras de la *Nueva Ola Musical* (Palito Ortega y Violeta Rivas, Leo Dan) y, de forma más general, los caminos de inserción en el estudio, el trabajo y la familia, que la sociedad tenía pensados para sus hijos, en nombre de la autenticidad y la libertad individual (Pujol, 2003; Manzano, 2010). Y los hippies argentinos (por cierto, mucho menos numerosos que sus pares americanos) ensayaban algunas experiencias comunitarias, convertidos en los portadores de un mensaje contestatario que asumía más los contenidos del pacifismo que los de la libertad sexual (Pujol, 2003).

Terminando la década, las revueltas populares que desencadenaron en el Cordobazo mostraban que para algunos sectores juveniles —especialmente para los de clase media— la ruptura generacional iba tomando la forma de una ruptura ideológica. Ellos serían los nuevos protagonistas de la sociedad y la política argentina entre fines de los años 60 y la primera mitad de los 70.

Los años 60 y el horizonte de los 80

En su dinámica modernizadora, los años 60 habilitaron la pregunta por la autoridad de los adultos, dando con ello lugar —entre otras cosas— a una reformulación de las fronteras tradicionalmente establecidas entre padres e hijos, maestros y alumnos. Los interrogantes por los vínculos intergeneracionales y los cuestionamientos a sus formas tradicionales cobraron

especial fuerza en la confluencia de la difusión de la prédica psicoanalítica, las nuevas teorías de la infancia y prácticas de crianza; de las críticas a los viejos modelos educativos provenientes del siglo XIX y la promoción de una pedagogía centrada en el alumno; y de las transformaciones que estaba experimentando el ideal tradicional de familia.

Pero, como ya se ha planteado, los modelos y las convenciones respecto de los vínculos entre generaciones configuradas hacia los años 60 alcanzarán real envergadura en los años 80, expresándose no solo en pautas de comportamiento definidas, sino también en los primeros intentos por renovar el tradicional formato escolar. Es por eso que en esta parte del capítulo nos ocuparemos de analizar tanto la emergencia de una nueva sensibilidad respecto a la autoridad adulta en el seno familiar y escolar —subyacente en la promoción de vínculos más igualitarios y temperantes entre géneros y generaciones— como las formas en que esas sensibilidades alcanzaban a institucionalizarse en la década de los 80.

Por una democracia doméstica

En el ámbito familiar, las cosas se transformaron rápidamente en el tránsito de los años 60 y 70. Claro está que esta aseveración solo es válida si consideramos —desde una perspectiva de larga duración— que las estructuras de relacionamiento entre sexos y entre generaciones en el mundo doméstico habían mostrado una notable resistencia al cambio —lo que no implica que fueran estáticas— (Hobsbawm, 1998, p. 322). Un indicio de esa perdurabilidad puede verse en las imágenes modélicas que transmitían los textos escolares sobre la familia, los roles paterno y materno y las relaciones entre padres hijos durante las décadas intermedias del siglo XX y que replicaban, sin demasiadas variantes, aquellas transmitidas en los años 20 y 30 (Wainerman y Raijman, 1984; Gallo, 2012).⁵

De manera general, esas imágenes de familia contenían un ideal de domesticidad basado en el matrimonio indisoluble, la pauta nuclear y una división y jerarquización de roles en su interior que pautaba las conductas y relaciones apropiadas entre sus miembros: la mujer en el hogar, ocupada en los quehaceres y el cuidado y atención de los hijos; el varón en el espacio público, sosteniendo su autoridad última en su capacidad de único proveedor.⁶ Aun cuando en el plano de las prácticas, la diversidad de formas de

5. Por cierto, estas imágenes no eran patrimonio exclusivo de los libros de texto escolares. Las mismas también eran difundidas, hasta bien entrado los años 50, por la prensa diaria, las revistas destinadas a la mujer y el hogar, folletines y avisos publicitarios.

6. Sobre el concepto de domesticidad ver, para el caso europeo, Mary Jo Maynes (2003, pp. 297-337) y para el caso argentino, Cosse (2006, pp. 31-33).

organización familiar no pudieran ser contenidas por el modelo, lo cierto es que en el plano de las ideas y las representaciones simbólicas el mismo se erigió como un patrón normativo en base al cual se definía socialmente lo que era la familia natural o correcta. Ahora bien, hacia los años 60, ese ideal de familia sufrirá severos embates cuando el nuevo papel asumido por la mujer en la sociedad y la emergencia de un nuevo modelo de paternidad pongan en cuestión los roles y las jerarquías sobre las que se había asentado el modelo tradicional de domesticidad.

Por lo pronto, y como se vio, en el tránsito de los años 60 y 70, el horizonte de expectativas de *las* jóvenes se ampliaba, volviendo sus experiencias bien diferentes a las de las generaciones anteriores: ellas accedían en una mayor proporción a la escuela secundaria y a la enseñanza universitaria y en este ámbito lo hacían, además, en carreras consideradas tradicionalmente como del orden de lo masculino (en 1961 las mujeres conformaban el 20% del total de inscriptos en la carrera de Medicina, en 1972 ese porcentaje era del 29,5%; en el mismo período pasaban del 28% al 38% en Arquitectura, y del 33,3% al 45,3% en Derecho). Pero además, a lo largo de la década se produce también un ingreso masivo de las mujeres al mercado de trabajo, generalmente en puestos que creaban la oportunidad de una carrera laboral (Torrado, 2003, pp. 202-203). Según el censo de 1947, de las algo más de 6 millones de personas económicamente activas (PEA), solo un millón y cuarto eran mujeres, esto es, alrededor del 20%. En 1970 ese porcentaje ascendía al 25% de la PEA y en 1980 al 27,8%.

En verdad, las mujeres siempre habían tenido algún tipo de inserción en el mercado de trabajo, pero el ideal hegemónico que las vinculaba a la maternidad y el hogar era adverso a la actividad laboral de la mujer, aun cuando ciertos trabajos asalariados (como las vendedoras, las administrativas y, por supuesto, las docentes) portaran un aire de prestigio (Queirolo, 2008, 2009). Pero hacia los años 60, ese ideal de mujer como madre y ama de casa experimentaría algunas reformulaciones. Los espacios ganados por las mujeres en los ámbitos laborales y educativos fueron simultáneos a la emergencia de nuevas modulaciones sobre el ideal femenino (algunos más rupturistas, otros menos), que iban desde el estereotipo de la joven liberada —definida en función de la autonomía e independencia económica, con proyectos que trascendían el matrimonio y el hogar— al de la madre moderna que, sin culpas, buscaba compatibilizar sus deseos de trabajar, estudiar o crecer profesionalmente, con la familia, los niños y el hogar (Pujol, 2003, p. 297; Cosse, 2009, pp. 171-186). Y de hecho, fueron básicamente las mujeres casadas y con niveles medios y sobre todo altos de educación las que aumentaron su volumen en la PEA. Pero además, las mujeres casadas no solo salían a trabajar, sino que también mostraban nuevas pautas en el ejercicio de la maternidad. Por ejemplo, entre 1961 y 1972 la matrícula

de los jardines de infantes pasaba, a nivel nacional, de 93.983 alumnos a 259.509.⁷

Mientras tanto, en las revistas femeninas y la prensa diaria, la familia y el matrimonio pasan a representarse desde nuevos parámetros: relaciones más equitativas entre los miembros de la pareja, y el respeto por la autonomía y la individualidad de cada uno constituían las nuevas claves de la felicidad conyugal.⁸ En 1971, la revista *Claudia* interpelaba a sus lectoras preguntándoles hasta donde “debía seguirse al marido”. La nota proponía un modelo “deseable” de matrimonio, producto de la unión de dos personas “autónomas”, en donde nadie tuviera que “seguir” a nadie, y en donde las decisiones se tomaran “de común acuerdo”. El ejemplo eran los matrimonios jóvenes (y la referencia en clave generacional no parece ser casual), en donde ambos trabajaban y esto permitía organizar la convivencia sobre bases más “igualitarias”. La nota terminaba bregando por el establecimiento de una “democracia doméstica”.⁹

La renovada presencia de la mujer en los ámbitos sociales (en términos de prácticas pero también de configuración de nuevos sentidos) había tenido ya un reconocimiento legal, cuando en 1968 —y en el marco de la reforma global del Código Civil durante el gobierno de Onganía— la sanción de la ley 17.711 modificara totalmente la capacidad civil de la mujer al disponer por parte de ambos cónyuges la libre disposición y administración de los bienes (hasta entonces, solo el hombre podía administrar los bienes del matrimonio). La ley significó un avance en dirección a la equiparación jurídica de los sexos (Wainerman, 2007, p. 337).

Pero además, la ley suponía también una nueva regulación relativa al divorcio vincular. La nueva regulación reconocía una situación de hecho: la ausencia del divorcio en la Argentina no había impedido la separación de los matrimonios. Entre 1947 y 1960, la población separada y divorciada había pasado de 52.400 a 90.700 personas (esto es, del 0,5% de la población de 14 años y más en 1947, al 0,7 de la población de 12 años y más en 1960); y, según la revista *Claudia*, al momento de la sanción de la ley, se tramitaban anualmente unos 40.000 divorcios en la Argentina.¹⁰ La reforma buscaba facilitar las separaciones, introduciendo el común acuerdo y el trámite especial y sumario para el logro de la sentencia definitiva, aun-

7. Argentina. La educación en cifras, 1961-1970. Ministerio de Educación y Cultura. Departamento de Estadística Educativa, Buenos Aires, 1971, p. 40. Argentina. La educación en cifras, 1963-1972. Ministerio de Cultura y Educación. Departamento de Estadística Educativa, Buenos Aires, 1973, p. 41. Ver también Wainerman (1984, pp. 52, 54 y 69).

8. *Para Ti*, 1972 (Buenos Aires), 24 de julio, pp. 24-27.

9. *Claudia*, 1971 (Buenos Aires), 16 de agosto, pp. 14-16.

10. *Claudia*, 1968 (Buenos Aires), N° 133, junio, pp. 156-159.

que no estatúa el divorcio absoluto, puesto que continuaba la prohibición de contraer nuevas nupcias a los cónyuges separados. La ley en sí misma contenía las paradojas del contexto en el que había sido sancionada.

Para Cosse (2010, p. 134), la reforma debe entenderse en un escenario de transformaciones culturales en donde la inexistencia del divorcio habría entrado en contradicción con una cultura divorcista, que contaba con mecanismos jurídicos que otorgaban visos de legalidad a las separaciones (el divorcio no vincular en el exterior, por ejemplo), pero que también encontraba en los discursos modernizadores argumentos que las habilitaban: priorizar el bienestar de los miembros de la familia (en especial los niños), frente al carácter obligatorio que emanaba del matrimonio indisoluble y del mantenimiento de la unidad familiar.

Sin embargo, ese mismo contexto no habilitaba aún una reforma profunda. En pleno onganiato (1966-1970), la cláusula que impedía contraer nuevo matrimonio —y también aquella que dejaba en manos del juez la decisión final— expresaba la injerencia de la jerarquía católica y de las corrientes más conservadoras de la Iglesia, reticentes a los cambios que estaba experimentando el mundo familiar.

El divorcio absoluto deberá esperar hasta 1987. Para ese entonces, ciertos indicios revelaban que —a pesar de la experiencia autoritaria— los modelos ideales de relacionamiento cristalizados hacia los años 60 alcanzaban a consolidarse como pautas de comportamiento en el filo de los 80. Así, por ejemplo, las tendencias demográficas mostraban que, a lo largo de esas décadas, las uniones de hecho, las separaciones y los divorcios se incrementaban, en detrimento de las uniones legales y la soltería: las uniones consensuales pasaron del 7% en 1960, al 9,5% en 1970 y al 11,5% en 1980; el divorcio, por su parte, pasó de representar el 0,6% en 1960 al 2,1% en 1980. Mientras tanto, la frecuencia de las uniones legales disminuía entre 1960 y 1980 (del 54,1% al 52,9%) (Torrado, 2003, pp. 268-272; Wainerman y Geldstein, 1994, p. 191).

Un análisis más detenido revela, además, que la propensión a la consensualidad experimentó una tendencia creciente en las generaciones de mujeres que entraban en unión en el transcurso de los años 1960-1979 (en ese lapso, el porcentaje de “unidas” de entre 25 y 34 años ascendía a 11%-12%, contra el 8% de las generaciones anteriores); y en aquellas que lo hicieron durante los años 80 (nacidas entre 1955-1964). En este último grupo, el 25% de las mujeres de 15-24 años que estaban en pareja eran “unidas” (contra el 21% en el grupo precedente), y también lo eran el 21% de las mujeres de 24 a 35 años (Torrado, 2007, p. 425).

En suma, los hombres y mujeres de la Argentina siguieron formando pareja —de hecho, también se casaron, y el matrimonio y el hogar continuó siendo el horizonte de muchos de ellos— pero los datos sugieren que lo

hicieron bajo nuevos parámetros, priorizando más el bienestar afectivo, que las prescripciones legales y sociales de antigua data.

En septiembre de 1985, y a menos de un año de haber ingresado los primeros proyectos de divorcio al Congreso, una encuesta realizada por IPSA a 1.621 entrevistados (hombres y mujeres de entre 15 y 74 años) del Gran Buenos Aires, Córdoba, Rosario y Mendoza, revelaba que algo más del 78% de los entrevistados apoyaba una ley de divorcio vincular (un 17% lo había hecho en contra). El apoyo era mayor entre los sectores medios y altos y aumentaba junto con la edad (especialmente entre las personas de entre 25 y 34 años), y dentro de los que se declaraban católicos practicantes, aun cuando su adhesión al divorcio era menor que en el resto de la población, esta representaba algo más del 73%.¹¹

En este sentido, la sanción de la ley de divorcio absoluto se dio en una sociedad en la cual los nuevos arreglos vinculares ya habían pasado a ser una norma más (quizás no la más generalizada –aunque para entonces los matrimonios separados llegaban a 1.500.000– pero tan legítima y deseable como aquella otra que prescribía el matrimonio para toda la vida).

La cuestión del divorcio, además, fue un intento más por imprimirle a la legislación un espíritu de época que giraba en torno a la democratización como regla de convivencia en todos los ámbitos, públicos y privados.¹² De esta manera, no se trataba solo de que la futura ley permitía regularizar la situación de un número importantes de personas, sino también de propiciar “el modernismo, la democratización y el sinceramiento de las relaciones familiares”, como planteaba el diputado radical Ricardo Terrile.¹³ Se consideraba que la modernización y democratización de la legislación tendrían un efecto concreto sobre las relaciones familiares. Como veremos más adelante, el mismo espíritu impregnó la normativa escolar en base a la cual se buscaba reformular el ordenamiento de los vínculos en el interior de las escuelas.

11. *La Nación*, 1985 (Buenos Aires), 30 de septiembre, p. 1.

12. En el mismo sentido, dos años antes (1985) se había modificado la ley de patria potestad, en virtud de la cual se establecía el ejercicio indistinto de padres y madres en esa obligación, y se equiparaba jurídicamente a los hijos matrimoniales y extramatrimoniales. En el transcurso de las décadas de los 60 y 80, la natalidad extramatrimonial había pasado del 24% al 30% y, según Torrado, desde 1960 se evidenciaba, como nuevo fenómeno, el incremento de los nacimientos extramatrimoniales dentro de la clase media, producto a su vez, de los nacimientos provenientes de mujeres separadas y divorciadas, y del aumento de la cohabitación (Torrado, 2007, p. 454).

13. *La Nación*, 1986 (Buenos Aires), 14 de agosto, p. 14.

La severidad está demodé: hacia una reconfiguración de la paternidad

El escenario abierto por las transformaciones culturales y sociales de los años 60 no solo llevó a una reformulación de los roles de género en el interior de la familia, también creó las condiciones para una resignificación de las relaciones entre padres e hijos, alcanzando una particular densidad en la emergencia de nuevos sentidos respecto de la autoridad paterna y el ejercicio de la paternidad. En 1969, desde las páginas de la revista *Claudia*, podía leerse lo siguiente:

En épocas pasadas nadie, y menos los hijos, se atrevía a criticar la figura del padre. Esa preeminencia indiscutida en la esfera hogareña tenía un evidente contrapeso: la interacción con los hijos era mucho más formal (y la comunicación más restringida). Actualmente, una mayor liberalidad rige la vida familiar y ser un padre democrático es considerado lo mejor por amplia mayoría. Sin embargo, el fantasma de la pérdida de la autoridad asusta a muchos jóvenes padres.¹⁴

En el transcurso de los años 60 la pregunta por la autoridad de los adultos, y en particular por la del padre en el seno familiar, se diseminó a través de los medios de comunicación. Ella podía encontrarse tanto en una revista moderna como *Claudia*, como en las páginas de la prensa diaria de una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires. El interrogante no era antojadizo, y se encontraba indisolublemente ligado a la emergencia de un nuevo modelo de paternidad que —surgido en la década previa de la mano de un nuevo modelo de crianza de corte psicológico (Cosse, 2010)— alcanzaría amplia difusión con la expansión de la psicología y el psicoanálisis en las décadas siguientes (Plotkin, 2003).

Los nuevos mandatos en torno a la paternidad se ordenaban en función de un cuestionamiento a lo que se entendía como formas tradicionales y autoritarias de vinculación entre padres e hijos (formalidad en el trato, escasa comunicación, preeminencia indiscutida del mandato paterno). En contrapartida, se promovían relaciones paterno-filiales basadas en la cercanía física y afectiva, en un mayor igualitarismo, en el diálogo y la comprensión:

Los expertos en cuestiones de niñez entre padres e hijos están de acuerdo en que hay que restablecer el diálogo (...) Los problemas actuales hay que estudiarlos junto al chico. Discutirlos y llegar a una solución aproximada

14. *Claudia*, 1969 (Buenos Aires), N° 146, julio, p. 191.

que satisfaga a ambos. Un mutuo acuerdo que no falsee la relación de amistad que necesariamente debe existir entre padres e hijos.¹⁵

El padre moderno y democrático debía ser respetuoso de la naturaleza infantil, contemplar los intereses del niño, y ayudarlo cariñosamente a desarrollar su personalidad. La importancia de formar un ser equilibrado psicológicamente, afectivamente maduro e independiente requería de padres que supieran acompañar, comprender, hablar con sus hijos.

El hombre de hoy no debe imponer metas fijas al hijo, ni pedirle que se ajuste a un plan rígido, que inclusive no contempla los propios intereses infantiles. Esa línea de conducta dio paso al padre comprensivo, que ayuda con cariño al hijo a desarrollarse emocional, mental y socialmente.¹⁶

Los nuevos mandatos resignificaban las relaciones entre padres e hijos, que pasaron a representarse en términos de una menor asimetría y una mayor informalidad en el trato. En los avisos publicitarios el niño podía tutear al padre (“sos un genio”) o definirlo como un “compañero de fierro”; y en las gráficas que acompañaban las notas, padres e hijos eran mostrados en escenas que remarcaban la proximidad física y emocional (jugando ambos tirados en el piso, abrazados).¹⁷

La búsqueda de relaciones menos asimétricas y más igualitarias entre padres e hijos implicaba, también, una nueva sensibilidad respecto de la autoridad y su ejercicio. Así, la disciplina férrea y los castigos físicos fueron rechazados y entendidos como la expresión de formas vetustas y autoritarias de autoridad paterna. Debía tenerse en cuenta, además, que los “bifes”, “cachetazos”, o en su defecto, “coscorrónes” podían generar traumas irremediables, personalidades neuróticas, complejos irresolubles. Por las dudas, tampoco eran recomendables los viejos cuentos infantiles, en los que abundaban la crueldad, las persecuciones, los garrotazos, la agresividad. Formas cruentas de lograr la obediencia.¹⁸

Pero tampoco se podía sostener una autoridad paterna sobre la descendencia y una actitud excesivamente tolerante. Cuando la autoridad paterna es débil, se conspira contra la formación de la personalidad del niño. Es decir, tampoco era bueno, ni beneficioso, caer en el extremo opuesto, puesto que:

15. *La Razón*, 1967 (Buenos Aires), 17 de octubre, p. 6.

16. *La Razón*, 1969 (Buenos Aires), 16 de diciembre, p. 3.

17. *El Eco de Tandil*, 1970, (Tandil), 15 de junio, p. 3; *Diario El Día* (La Plata), 5 de enero de 1960, p. 6.

18. *Clarín*, 1964 (Buenos Aires), 10 de diciembre, p. 5; *Clarín*, 1958 (Buenos Aires), 5 de febrero de 1965, p. 6; *La Razón*, 1967 (Buenos Aires), 17 de octubre, pp. 12-13.

(...) la relación padre-hijos no es la de dos personas que polemizan en igualdad de condiciones. Un buen padre escuchará las razones de su hijo, pero en caso que el desacuerdo persista, tendrá la última palabra.¹⁹

El nuevo modelo de paternidad, entonces, a la vez que promovía relaciones más simétricas y dialógicas entre padres e hijos, propugnaba una autoridad paterna equilibrada, en donde disciplina y afecto se complementaran:

El castigo físico está contraindicado; pero, ¿qué hacer?, porque no se puede negar que los padres deben poner límites a sus hijos en determinadas circunstancias, y que ésta es una función ineludible. Los límites deben ser claros, coherentes y mantenidos con firmeza. Su transmisión debe basarse en la explicación de las causas que los motivan para que el niño pueda comprender por sí mismo las razones que existan y no que aparezcan ante él como imposiciones arbitrarias. (...) Lo importante es que el niño crezca con límites, pero límites cariñosos, que él comprenda y respete. Por eso, hay que comenzar por respetarlo como persona (...) Lo más importante no es la obediencia ciega, sino la comprensión de las enseñanzas que los padres intentan transmitir.²⁰

El nuevo modelo de paternidad alteraba el componente asimétrico en las relaciones de autoridad (sin necesariamente negarlo), debilitando con ello el elemento compulsivo inherente a la relación misma. La orden razonada, el límite explicado, sustituían así la vieja norma de la obediencia sin discusión. La temperancia y el diálogo debían primar en el ejercicio de la autoridad. Hacia los años 70, el modelo de autoridad paterna equilibrado se mantuvo, a la vez que se profundizaba la proximidad afectiva en las relaciones paterno-filiales.

Se trató, fundamentalmente, de una resignificación del nuevo modelo de paternidad que involucraba ahora a los padres en las prácticas de crianza, requiriendo de ellos un mayor compromiso y presencia en la vida diaria. La educación de los hijos había dejado de ser una tarea “exclusivamente femenina”, y la “dualidad madre-amor; padre-autoridad” perdía vigencia. Al proponerles a los padres asumir tareas consideradas del orden de lo femenino, la nueva paternidad alteraba los roles de género instituidos.

Los padres fueron llamados, entonces, a participar en el cuidado cotidiano de los hijos (bañándolos, cambiándoles los pañales, dándoles de comer, ayudándolos en las tareas escolares) y a establecer con ellos una relación más próxima, fluida y afectuosa. Se les recomienda a los padres que pasen tiempo con sus hijos, que jueguen con ellos, que sean espontáneos en sus expresiones de afecto. Los avisos publicitarios y las gráficas que acompañaban las notas

19. *Claudia*, 1969 (Buenos Aires), n° 146, julio, p. 193.

20. *Para Ti*, 1972 (Buenos Aires), 24 de julio, p. 80.

reforzaban estos sentidos: el padre en el supermercado llevando al niño en el changuito; jugando ambos tirados en el piso; ayudándolo con los deberes; expresiones de complicidad frente a una enojosa madre.

Por cierto, hasta bien entrado los años 70, estas imágenes podían convivir con otras, en donde el componente asimétrico y formal de la relación se reforzaba por la altura del padre, su manera formal de vestir y el trato respetuoso y distante (“distinga a su padre”, “expreséle su deseo”). En este punto, vale la pregunta por los alcances de los sentidos que el nuevo modelo de paternidad promovía respecto de los vínculos paterno-filiales y las relaciones de autoridad. Esto es, hasta dónde estas imágenes captaban significados generalizados y/o prácticas cotidianas.

La posibilidad de que la publicidad pudiera apelar tanto a imágenes de afecto y proximidad, como a la distancia y la formalidad sugiere que—sino en el plano de las prácticas, al menos en el de los sentidos y las representaciones— los nuevos modelos de ordenamiento de las relaciones paterno-filiales estaban presentes. Pero también sugiere que la difusión de los mismos no implicaba, necesariamente, un desplazamiento en los universos de significación de las formas tradicionales.

Al respecto, entre los tempranos 60 y fines de los 70, una serie de estudios provenientes de la sociología se ocuparon de indagar sobre las pautas de crianza familiares, los vínculos paterno-filiales y las formas de ejercicio de la autoridad parental en diferentes espacios geográficos y sectores sociales. Un dato importante es que los mismos señalaban transformaciones ya visibles en las dinámicas de sociabilidad familiar hacia fines de los años 50 (Wainerman, 1978), pero mostraban también que estos no alcanzan una modulación homogénea, expresando diferentes temporalidades e intensidades. Así, por ejemplo, mientras que un análisis realizado en 1964, sobre las actitudes hacia la familia de obreros industriales del Gran Buenos Aires, Capital, Córdoba y Rosario encontraba en ellos una disposición hacia el trato igualitario y de colaboración con las esposas y los hijos (Gibaja, 1967); un estudio sobre las prácticas de crianza en sectores medios y obreros de Buenos Aires llegaba a la conclusión de que, mientras en las familias de los sectores medios las prácticas más temperantes e igualitarias estaban generalizadas; en familias de sectores obreros los niños gozaban de mayor libertad y autonomía, los padres compartían con ellos tiempo y tareas, pero predominaba un sentido y un ejercicio de la autoridad más severo. Aunque la consideración de que los procedimientos disciplinarios basados en el razonamiento y las explicaciones eran preferibles a las amenazas, los retos y el castigo físico trasvasaba las diferencias sociales (Eichelbaum de Babini, 1965).

Más acá en el tiempo, en un análisis realizado por Catalina Wainerman en el año 2002 sobre 200 familias del Área Metropolitana de Bue-

nos Aires, de sectores bajos y medios, conformadas por padres y madres “criados” en la “bisagra cultural” de mediados del siglo XX (años 50 y 60), la autora descubre un cambio intergeneracional notable en cuanto a la forma de ejercer la paternidad (aunque no en cuanto a la domesticidad). En comparación con sus padres, los varones de principios del siglo XXI han asumido nuevos roles y responsabilidades en las actividades ligadas a la paternidad: las cuestiones vinculadas a la crianza de los hijos, entre ellas las relacionadas al ejercicio de la autoridad, se caracterizarían por la práctica consensuada entre madre y padre. El estudio muestra también la existencia de relaciones más democráticas entre padres e hijos, con un tipo de autoridad paterna y materna asentada más en el diálogo y en la persuasión, que en la imposición. La democratización de las relaciones, por su parte, supondría un mayor involucramiento de los hijos en las decisiones que les conciernen (Wainerman, 2005, pp. 119-182).

Es posible suponer entonces que, desde los años 60, las maneras de organizar los vínculos entre generaciones en el seno familiar han experimentado transformaciones, en dirección hacia formas menos asimétricas, más dialógicas y temperantes (en consonancia con los cambios en la familia, y los procesos de democratización en su interior). Como resultado de ello, una nueva sensibilidad respecto de la autoridad expresada en una suerte de “sentido común” que desestima el trato violento y la disciplina severa como formas legítimas o deseables de ejercerla.

Ahora bien, aunque generalizados, estos procesos no han tenido una pregnancia homogénea en la sociedad, asumiendo más bien modulaciones propias, con diferentes intensidades. El dato no es menor, si se piensa en los posibles efectos que estas transformaciones han tenido (y tienen) sobre la trama de sociabilidad escolar.

Hacia una democratización de los vínculos intraescolares

Las olas de renovación y cambio que promovía el escenario abierto hacia los años 60 llegaron también a la escuela secundaria. Y no se trató solo de los efectos que la expansión de la matrícula escolar podía generar en ella. O, en todo caso, junto con esa expansión, en el *colegio* también se dejaron sentir los ecos de una nueva percepción de la juventud y de la reconfiguración de las sensibilidades respecto de la autoridad, subyacentes en la búsqueda por nuevas formas de vinculación intergeneracional.

Por lo pronto, así como la expansión de la matrícula y la vida escolar generaron nuevas oportunidades y ámbitos de sociabilidad juvenil, también crearon las condiciones para que los estudiantes se organizaran, y ya no solo con fines recreativos. En el transcurso de la década los estudiantes ensayaron diversos repertorios organizativos: protestas, manifestaciones,

tomas de escuela. Si algunas de estas expresiones terminaron imbricándose con nuevas formas de politicidad que tuvieron en los jóvenes un actor fundamental entre fines de los 60 y principios de los 70; otras (quizás la mayoría de ellas) no pasaron de ser una breve experiencia, movilizadas más por la efervescencia de las coyunturas, por las empatías y los afectos, que por adhesiones políticas y/o ideológicas. Aun así, todas ellas expresaban la manera en que el mundo escolar se estaba transformando.

En septiembre de 1958, la decisión del presidente Frondizi de reglamentar el artículo 28 de la Ley de Educación —que autorizaba a las instituciones privadas a otorgar títulos profesionales habilitantes— provocó la rápida reacción de los estudiantes de todo el país. Enrolados en el bando de los “laicos” (opuestos al carácter confesional de la mayoría de las escuelas privadas) o de los “libres” (en defensa de una alegada libertad de enseñar y aprender), entre septiembre y octubre los estudiantes se movilaron, manifestándose en las calles y tomando escuelas.

Si bien el conflicto involucraba particularmente a la universidad, alumnos de diversos colegios de Capital Federal (el Carlos Pellegrini, el Mariano Moreno y el Comercial 19) y de la zona sur del Gran Buenos Aires, formaron parte del enfrentamiento desde sus comienzos. Pero la conflictividad que acompañó el debate “laica-libre” no se restringió solo a Capital y el Gran Buenos Aires, sino que se extendió a varias localidades del interior del país. Inclusive a aquellas que aún no contaban con universidades nacionales (Bartolucci, 2008).

Algunas investigaciones han llamado la atención sobre la visibilidad de los estudiantes secundarios durante el mismo, y han entendido esta coyuntura como particularmente valiosa para comprender los vínculos entre estudiantes y política desarrollados en años posteriores (Bartolucci, 2008; Manzano, 2010). Pero los estudiantes también podían organizarse por cuestiones menos espectaculares y más cotidianas. A lo largo de la década del 60, las ocupaciones de establecimientos secundarios en rechazo de la designación de profesores; estudiantes declarados en huelga por considerar arbitrarias ciertas medidas; o ausencias masivas en señal de protesta por algunas decisiones ministeriales, no fueron excepcionales.²¹

Las huelgas, tomas y los “actos indisciplinares” solían terminar ante la amenaza de la “aplicación rigurosa” del Reglamento, y la advertencia a los padres de que sus hijos serían objeto de “severas” sanciones si persistían en esas “actitudes rebeldes”. Más allá de los logros concretos, lo cierto es que las prácticas de los estudiantes “díscolos” empezaban a preocupar. En 1965, el Ministerio de Educación indicaba con alarma que durante el pri-

21. Ver *Clarín*, 1961 (Buenos Aires), 14 de abril, p. 16; *El Eco de Tandil* (Tandil), 1960, p. 5; *El Eco de Tandil* (Tandil), 1965, p. 4.

mer lustro de la década, las sanciones disciplinarias se habían triplicado con respecto al lustro anterior, y pedía la colaboración de padres y profesores para mantener el sentido “del orden y el respeto” (Manzano, 2011, p. 44).

Aquellos que interpretaban estas prácticas como un síntoma de la erosión de los principios de autoridad y disciplina, recibirán con alivio y beneplácito la llegada al poder del Gral. Onganía, en 1966. Después de todo, se suponía que la “Revolución Argentina” venía a subsanar la *ausencia* de orden y disciplina, en la sociedad en general, y en el espacio escolar en particular. Pero para otros, la “indisciplina” y el “desorden” en los establecimientos educativos constituían un síntoma de la distancia que separaba a la escuela de los “nuevos tiempos”. En este sentido, los estudiantes no fueron los únicos en criticar y cuestionar el orden escolar tradicional. O, en todo caso, estas coincidieron en el tiempo con la cristalización de un cuestionamiento a la autoridad pedagógica tradicional, nacida de la confluencia entre las vertientes críticas de la pedagogía cruzadas por el discurso psicológico y el psicoanálisis, y las visiones renovadas de las propuestas democratizadoras de la Escuela Nueva de los años 30 (Pineau y otros, 2006, pp. 36-41). Así, y bajo el designio de que la escuela debía *aggiornarse*, en el tránsito de los años 60 a 70, profesores, pedagogos y “especialistas” describirán en páginas de diarios y revistas sentires y pesares de la escuela secundaria, y propondrán una reformulación de sus “vetustas” prácticas. La crítica apuntaba tanto a la monotonía pedagógica, como a la “hueca” disciplina tradicional:

[...] Acá está el nudo del problema que se plantea hoy en la escuela secundaria: la indisciplina. La rebeldía, la falta de respeto [...] Hay varios factores que influyen para favorecer el desorden. El carácter del docente, por ejemplo, que provoca la reacción de los alumnos, las clases aburridas [...] Pero todo es rescatable si el profesor demuestra su eficacia combatiendo el tedio [...] ¿A qué se debe que haya profesores que desconocen la indisciplina en el aula, sin aferrarse a la libreta como el gladiador a la “espada”? ¿Por qué otros entran obsesivos y dispuestos a “pescar” la andanada traidora? [...] Antes que una amonestación se ha de preferir una charla en privado y sin humillación [...] En educación es la comprensión la que conduce más directamente al terreno fértil [...].²²

Las recomendaciones, entonces, apuntaban a un docente/profesor que se animara a “conquistar” la voluntad del alumno. Debía atraer con la novedad, pero además, ser amigable y persuasivo:

Los profesores son los que tienen en sus manos la rehabilitación del colegio secundario. No podemos definir a un profesor en dos renglones; pero hay algunas condiciones que son indispensables: dedicación,

22. *Nueva Era*, 1970 (Tandil), 24 de enero, p. 4.

simpatía, interés en cada alumno, carácter. Cada profesor debe saber ser compañero de sus alumnos. No debe limitarse a dar y tomar lección.²³

En el sentido otorgado a la temperancia, moderación y trato amigable, subyacía la percepción de que la verticalidad y la distancia entre alumnos y profesores, en gran medida, podían afectar el rendimiento y llevar, incluso, al fracaso del estudiante.

[...] ¡Cuántos fracasos en la juventud por la severa incomprensión de sus profesores!... todos son severos jueces; no se tienen en cuenta el esfuerzo de los alumnos, no se les ha orientado, hay un abismo entre muchos profesores y sus alumnos [...] Los alumnos no encuentran en los profesores el guía, el consejero, el amigo.²⁴

A decir verdad, algunos alumnos sí los encontraban. El trabajo con testimonios sobre experiencias escolares durante los años 60 revela la existencia de vínculos entre alumnos y docentes que no se caracterizaban por la “severidad” y la “incomprensión”. Para no pocos de los alumnos y alumnas entrevistadas, la figura de ciertos profesores, especialmente receptivos a sus intereses, resulta fundamental para sus memorias sobre el paso por la escuela secundaria (Agostini, 2013).

De todas maneras, y quizás porque estas experiencias no eran las mayoritarias, hacia los años 60, el mundo escolar también fue puesto en cuestión por discursos que bregaban por un cambio en los regímenes de ordenamiento de las relaciones en su interior. Y es posible que los sentidos que viabilizaban estos discursos se encontraran extendidos, traspasando los límites de los espacios escolares y los ámbitos especializados. Al menos eso sugieren las cartas de lectores en los diarios de gran tirada, pero también en la prensa del interior, en donde no eran raras las críticas y hasta la propuesta de revisión del reglamento disciplinario, considerado poco flexible y opuesto al régimen *convivencial* de la escuela secundaria.²⁵

Los cuestionamientos a un régimen disciplinario considerado excesivo, rígido y severo; las reprobaciones que suscitaban prácticas de enseñanzas tediosas y las apelaciones a un trato más “amigable” entre profesores y alumnos implicaban, en el fondo, una reformulación del modelo tradicional de autoridad pedagógica: menos asimétrica, más temperante y dialógica, la autoridad del docente debía asentarse también en el *tipo* de relación que establecía con el alumno (de comprensión y afecto, de tolerancia y orientación, de compañerismo y amistad).

23. *Clarín*, 1960 (Buenos Aires), 7 de marzo, p. 12.

24. *El Día*, 1968 (La Plata), 28 de agosto, p. 8.

25. Ver *El Día*, 1968 (La Plata), 26 de julio, p. 6; 3 de agosto, p. 4; *Clarín*, 1963 (Buenos Aires), 19 de abril, p. 9. Ver también Manzano (2008 y 2011).

Hacia el final de la década, la serie de revueltas que culminaron en el Cordobazo (mayo de 1969) ponía fin al gobierno de Onganía. Los estudiantes secundarios se habían plegado a las revueltas de Resistencia, Tucumán, Rosario y, finalmente, Córdoba. Según Valeria Manzano (2011), en el clima de creciente movilización social y radicalización política que le siguió, los estudiantes secundarios “contribuyeron a la formación de una política juvenil contestataria que combinaba rasgos de una contracultura ligada al rock y sus estéticas, con otros ligados a la militancia en grupos revolucionarios, ya sea de izquierda o peronistas” (p. 45).

Hacia 1973 —y en el marco de efervescencia de la “primer primavera democrática”, la llegada de Cámpora al gobierno y el retorno de Perón a la Argentina— las escuelas secundarias volvieron a estar convulsionadas. En junio de ese año, el Ministro de Educación Jorge Taiana derogó el decreto de la Torre (1936) que prohibía la agremiación de los estudiantes secundarios (lo que no significara que algunas escuelas no hubieran contado con centros de estudiantes, principalmente en los colegios universitarios de Capital Federal, pero también en otras ciudades, como Córdoba y Tucumán). Y desde el ministerio también se impulsó la creación de organismos de participación estudiantil en los establecimientos.

La medida buscaba restituir “los derechos que comprenden a los estudiantes”, pero también —y más inmediatamente— canalizar el activismo estudiantil (a poco de asumir Cámpora, se produjo una oleada de ocupaciones de establecimientos estudiantiles, con el objetivo de evitar el “continuismo”) y la disputa entre las diferentes agrupaciones; y encauzar el cuestionamiento a la autoridad. Reconociendo a “los grupos juveniles” como “miembros vitales de la comunidad educativa”, se consideraba urgente establecer entre estos, pero también entre los estudiantes y los docentes, un “diálogo que implique una auténtica comunicación” facilitando con ello “una relación horizontal (...) que [permitiera] una convivencia armónica, manteniendo una verticalidad resultante de un proceso racional de compatibilización”.²⁶

La medida resulta reveladora de las modulaciones que las nuevas sensibilidades respecto a la autoridad alcanzaban en la normativa escolar (más allá del contexto crecientemente conflictivo). Para esto, se sugerían las formas que podían asumir las organizaciones de los alumnos, como mesas de trabajo conformadas por alumnos y docentes, mesas coordinadoras para “unificar conclusiones y habituar a aceptar opiniones compartidas”, la conformación de cuerpos de delegados elegidos democráticamente por sus pares y centros de estudiantes.

La movilización creciente del estudiantado (en Capital Federal, por ejemplo, las tomas y ocupaciones siguieron entre los meses de agosto y

26. *La Nación*, 1973 (Buenos Aires), 1 de julio, p. 7.

septiembre) despertó la alarma de algunos y la preocupación de otros. En una editorial de septiembre, el diario *La Nación* se refirió a los acontecimientos, vinculando el origen de los “desórdenes” con la acción proselitista del peronismo en los colegios. Además, se entendía que los mismos estaban entrando en procesos de politización similares a los de las universidades, pero con la alarmante particularidad de que en este caso se trataba de adolescentes.²⁷

También durante septiembre, asociaciones de docentes y entidades que agrupaban a padres de alumnos secundarios hicieron públicas sus preocupaciones. Los primeros, sin dejar de acordar con “el intento de integración de la comunidad educativa con la participación incluso del alumnado”, y con las medidas “que abran un diálogo constructivo y amplio”, consideraban que ello no tenía que significar la “destitución de toda autoridad y el menoscabo de los docentes”. Advertían, entonces, sobre el “estado de conmoción, desgaste y pérdida de la autoridad” que afectaba a las instituciones escolares.²⁸ Los segundos, por su parte, se quejaban por los días de clase perdidos, por el debilitamiento de la autoridad en los colegios y por la indisciplina “que reinaba en ellos”. Tanto unos como otros, atribuían la responsabilidad a las autoridades educativas por estimular las actividades políticas y, junto con ello, la “infiltración de ideologías subversivas”. Los padres, además, consideraban que se trataba de una politización prematura, y que los estudiantes no estaban aún listos para ello.²⁹ Estas lecturas pondrían a disposición de la sociedad un conjunto de categorías y esquemas de pensamiento perdurables. A la vuelta de la historia, algunas de ellas serían reutilizadas para “explicar” situaciones contextualmente distintas, pero simbólicamente comparables (Carassai, 2013, p. 298).

De todas maneras, quienes se alarmaban y preocupaban por el clima de movilización y “desgobierno” que afectaba al mundo escolar, no tendrían que esperar mucho la respuesta a sus reclamos. La divisa “tradición y progreso”³⁰ con la que el Ministro de Educación Oscar Ivanissevich (reemplazante de Taiana) sintetizó su programa de acción, no era más que un pálido anuncio de lo que sobrevendría con el derrocamiento de Isabel Martínez de Perón.

El golpe militar de 1976 se plantearía como uno de sus objetivos básicos “restituir” el “verdadero y tradicional sentido de la autoridad”, sobre todo en la familia y la escuela, instituciones consideradas como las más debilitadas por la “crisis moral” que, según el diagnóstico de los golpistas,

27. *La Nación*, 1973 (Buenos Aires), 17 de septiembre, p. 8.

28. *La Nación*, 1973 (Buenos Aires), 3 de septiembre, p. 4.

29. *La Nación*, 1973 (Buenos Aires), 22 de septiembre, p. 5.

30. CENDIE, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1974 (La Plata) julio /septiembre, N° 14, p. 5.

atravesaba la sociedad argentina.³¹ Así, mientras los padres eran llamados a colaborar en la tarea de “reordenamiento” —mediante el ejercicio de un mayor control sobre la vida y las amistades de sus hijos, y la vigilancia de sus prácticas cotidianas³²—, y en los medios masivos de comunicación se prohibía la emisión de cualquier material que provocara el deterioro de la imagen paterna o que justificara la “rebelión” juvenil; los docentes recibían instrucciones sobre cómo descubrir las señales de infiltración subversiva en los establecimientos escolares.

Según el flamante Ministro de Educación, Ricardo Bruera, en el área educativa la acción del gobierno tendría como fin inmediato y superior “la restauración del orden en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos como forma y estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la *disciplina* (...)” (Invernizzi y Gociol, 2002, p. 101). La escuela media fue uno de sus focos privilegiados, y la profusa normativa escolar buscaría actuar sobre las “conductas disolventes” de docentes y alumnos. A los primeros se les prohibió participar en las tomas de decisiones pedagógicas, no podían sugerir bibliografía ni dar opiniones en clase que fueran consideradas “subversivas”, y debían cuidar la “corrección” en la presentación, lo que incluía en el caso de las profesoras la prohibición de asistir al colegio con pantalones. Los “disipados” estilos juveniles fueron prohibidos: los alumnos debían asistir a clase de riguroso saco y corbata, con el pelo corto —dos dedos por encima del cuello de la camisa—, sin barba, ni bigote; las polleras debieron alargarse (por debajo de la rodilla), y el pelo recogerse detrás de una vincha.

El trato con los docentes debía ser obligatoriamente de Usted, evitándose la familiaridad excesiva. En los colegios mixtos, alumnos y alumnas no podían formar, ni sentarse juntos; y quedaba terminantemente prohibido el contacto físico entre ellos.³³ Así, todo signo y expresión de la manera en que los vínculos de autoridad estaban siendo redefinidos en la escuela (el tuteo, la familiaridad en el trato, estilos más informales y hasta igualitarios de vestir) fueron prohibidos.

Sin embargo, más allá de sus intenciones y de la intensa política represiva implementada, el golpe no supuso un corte absoluto en la dinámica de los vínculos y las prácticas —sociales en general, escolares en particular— ni impactó de la misma manera en las grandes ciudades, las medianas y los pueblos pequeños. Aun cuando el espacio público fuera invadido por el

31. Revista de Educación y Cultura, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1976 (La Plata) agosto, p. 200.

32. *El Eco de Tandil*, 1976 (Tandil) 25 de marzo, p. 5.

33. Circular n° 137, 1979 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Buenos Aires), p. 3.

régimen y los comportamientos visibles intentaran ser regulados en orden a la conformación de “buenos hábitos” (también en la calle, cabellos largos en los jóvenes y jeans en las chicas podían ser sinónimos de “subversión”, aunque más no sea porque el estilo “confundía y equiparaba” un orden entre géneros que no debía ser trastocado), no resultó fácil ni sencillo modificar aquellas pautas de sociabilidad y formas de relacionamiento gestados en las décadas intermedias del siglo XX.

En la escuela, en el transcurso de las décadas del 70 al 80, algunas redes sirvieron para la rearticulación de los vínculos entre estudiantes secundarios (recitales de rock en ciudades del interior del país; campeonatos de fútbol), mientras que no pocas revistas clandestinas circulaban por los establecimientos. Por su parte, algunos docentes se las apañaban para cubrir libros prohibidos, con solapas “correctas” o copias mimeografiadas (Garaño y Pertot, 2002; Pujol, 2005; Pineau y otros, 2006). En el caso de las familias, Cecilia Braslavsky ha señalado que la privatización de la vida cotidiana terminó actuando en pos de un fortalecimiento de los vínculos familiares, con el predominio de relaciones de cooperación, contribuyendo a preservar sentidos y prácticas democráticas (1984, p. 31).

De manera tal que, si las condiciones impuestas por la dictadura intentaban clausurar los efectos de aquellas transformaciones gestadas en la “larga” década, lo cierto es que éstas siguieron produciéndose, menos espectaculares, más opacas, de ritmo más lento, pero de efectos que resultaron duraderos. Se trató, fundamentalmente, de cambios que asumieron una forma “capilar”, pequeñas transformaciones cotidianas, asumidas en la vida privada, aunque ocasionalmente podían manifestarse en el escenario público, como cuando en algunas ciudades del interior bonaerense los padres salieron a protestar públicamente por medidas que intentaban modificar los hábitos de sociabilidad de sus hijos.³⁴

Pero además, la experiencia de la dictadura generó efectos paradójicos, al profundizar las sensibilidades respecto de la autoridad. En el ámbito educativo, por ejemplo, la experiencia dictatorial ha sido cifrada por algunas corrientes pedagógicas (vg. el constructivismo) en términos de una igualación entre autoridad y autoritarismo, llevando a la desestimación de toda autoridad, y a un corrimiento de la autoridad del maestro a favor de la autonomía del niño, el consenso en la construcción de la norma y la desjerarquización en su posición del saber (Pierella, 2006, pp. 83-108). Hacia el 83, y en el escenario abierto por la “segunda” primavera democrática, las sensibilidades cristalizadas hacia los años 60 y 70 ganaron los espacios

34. *El Eco de Tandil*, 1978 (Tandil), 31 de marzo, p. 3; 10 y 22 de abril, p. 5 y 3; 24 y 25 de abril, p. 3; 26 y 28 de abril, p. 3.

públicos y adoptaron formas de leyes, normas y pautas de comportamientos generalizadas. La escuela secundaria no fue la excepción.

El retorno democrático

En los primeros años del gobierno de Alfonsín, se confiaba en hacer de la escuela un espacio de socialización no autoritaria, eje de la formación en y para la democracia. La política educativa del gobierno radical formó, así, parte de ese espíritu de época que, como se planteó más arriba, giraba en torno a la democratización como regla de convivencia en todos los ámbitos sociales. La democratización de la escuela secundaria se entendía en términos de una doble tarea: la de retomar y profundizar la tendencia a la expansión del nivel secundario –bajo el imperio de la “igualdad de oportunidades” y de la mano del Estado como principal agente educador–; y la de dotar a la escuela de una nueva institucionalidad, afín a los patrones de vinculación intergeneracional y a las concepciones sobre la autoridad cristalizadas hacia los años 60.

En cuanto al primer punto, como ya se vio, el acceso al nivel secundario venía ampliándose desde mediados de la década del 60, y siguió el curso ascendente en las décadas siguientes: entre 1970 y 1980, la matrícula del nivel pasó de 974.826 alumnos a 1.326.680. Al momento de asumir la presidencia Alfonsín, en 1984, esta llegaba a un total de 1.562.276 alumnos. En el último año de su mandato –1989– la misma era de 1.859.325. Sin embargo, el contexto regresivo en términos de la economía nacional impidió la posibilidad de superar la paradoja de la convivencia entre la expansión y la segmentación/desarticulación educativa que caracterizaba al sistema desde décadas previas (Braslavsky, 1985).

Paralelamente, los formatos tradicionales de regulación de los vínculos intraescolares fueron puestos en cuestión mostrando la manera en que aquellas sensibilidades emergidas de los procesos que hemos analizado habían ido erosionando, progresivamente, el consenso sobre el que se había sostenido el régimen disciplinario tradicional. La apuesta democratizadora del sistema educativo tuvo en la convocatoria al II Congreso Nacional en 1984 uno de sus grandes hitos. Amén de sus funciones inmediatas –fijar las pautas para una renovación profunda del sistema educacional–, el Congreso fue concebido en sí mismo como una herramienta pedagógica. La manera de llevarlo adelante suponía un proceso de aprendizaje de la democracia, en la medida en que toda la sociedad fue invitada a participar y deliberar. Más allá de los vaivenes y sus resultados concretos (el Congreso inicia sus sesiones recién en 1988, y no se logró con él ningún nuevo marco normativo), este representó el primer intento por reformular de manera profunda la trama vincular en la escuela hacia formas más democráticas.

Otras medidas acompañaron tempranamente este intento. En 1984, y mediante decreto ley n° 898, Alfonsín derogó el decreto de la Torre (que había sido reimplantado durante la dictadura) instando a rectores y directivos a autorizar el funcionamiento de las asociaciones estudiantiles, propiciando “la participación de los estudiantes del nivel medio de la enseñanza en el marco jurídico y disciplinario que le es propio”.³⁵ El decreto buscaba así crear instancias delegativas mediante las cuales los estudiantes pudieran co-gestionar, junto a autoridades y docentes de los establecimientos, los marcos normativos que regularían la cotidianeidad escolar.

Los centros estudiantiles debían concebirse como espacios de experiencia y aprendizaje educativo, posibilitando “modos diversos de participación” y el perfeccionamiento de las capacidades de los alumnos para “elegir, optar y decidir libre y responsablemente, de acuerdo con su nivel de madurez”.³⁶ Pero se prohibían las actividades político-partidarias, por entenderlas perturbadoras de una “convivencia armónica” aún en ciernes.³⁷

La medida, a la vez que provocaba la reacción de agrupaciones estudiantiles (a mediados de año llevaron adelante la “Marcha por la Libre Agrregiación”, manifestándose frente al Ministerio de Educación), evidenciaba también que la democratización en el espacio escolar buscaba dejar atrás tanto al modelo de estudiante obediente y pasivo que la dictadura habría intentado forjar, como al revolucionario de inicios de la década de los 70 (Enrique, 2010). Se trataba, nuevamente, de crear canales institucionales de cuestionamiento a la autoridad. Paralelamente, en los nuevos manuales de Educación Cívica³⁸ las relaciones de autoridad, y la misma autoridad docente, pasaban a representarse de manera más democrática y dialógica.

[...] Paulatinamente, se han de flexibilizar las relaciones de autoridad predominantes en los sistemas educativos tradicionales, así como la rigidez con que algunos docentes suelen desempeñar su función [...].³⁹

[...] Un docente democrático puede convertir la clase en un buen espacio de participación, en el que los alumnos aportan información, opinan, se integran en grupos de discusión e investigación [...].⁴⁰

35. Decreto Nacional n° 898, 1984 Ministerio de Educación y Justicia (Buenos Aires), 23 de marzo, p. 2.

36. Resolución n° 3 y Anexos Ministerio de Educación y Justicia. En *La Nación*, 1984 (Buenos Aires), 31 de marzo, p. 4.

37. Ídem.

38. Los nuevos manuales hacen su entrada a partir de la modificación, a nivel nacional, del plan de estudios de la materia Formación Moral y Cívica (introducida durante el Proceso) y su sustitución por el de Educación Cívica (Resolución Ministerial n° 536, de 1984).

39. Educación Cívica 1985 (Buenos Aires) 1° Año, Plus Ultra, p. 38.

40. Educación Cívica 1984 (Buenos Aires) Aique, p. 103.

También en 1984, la Secretaría de Educación hace llegar a los colegios del país los *Lineamientos generales para la política educativa*. Allí aparece claramente una nueva concepción pedagógica que, basada en la participación, busca una transformación de las relaciones escolares. Postulando que la escuela debe ser el “reflejo” de la sociedad democrática, forman parte de sus funciones “revalorizar la libertad personal, la actitud participativa y responsable, el respeto por la libertad de pensamiento y expresión, la aceptación del pluralismo ideológico y la participación comunitaria en el proceso educativo”. Para ello, se le solicitaba a los Directores/Rectores que procuraran modificar la imagen autoritaria (con la que “en general se ha caracterizado y aún se sigue identificando la función directiva”), afianzando las características de un liderazgo democrático; que estimularan en los docentes actitudes democráticas con respecto a los alumnos, tratando de flexibilizar las formas autoritarias y rígidas; y recrearan el concepto de una relación docente-alumno en la que ambos sean protagonistas.⁴¹

Un año después, en 1985, una nueva circular de la Secretaría de Educación revelaba la importancia que se le atribuía a la renovación del régimen disciplinario. Predominante aún el significante “disciplina”, según el documento, ésta es considerada como una condición necesaria para llevar adelante la transformación democrática. Pero aquí la disciplina es entendida en términos de un “estilo” de ordenamiento de los vínculos (más que en términos de la obediencia habitual o inmediata) basado en la “autogestión”. Esto es, centrado en la participación, y en donde las normas sean elaboradas por el conjunto de la comunidad educativa. En esa elaboración conjunta de la norma escolar descansaría la asunción legítima de la norma misma y de la autoridad que ese orden “autogestionado” generará.

En mayo de 1989, sale a la luz el *Proyecto de Reglamento General de Establecimientos de Educación Media*. En él, se suprime la palabra *disciplina*, y es reemplazada por la de *convivencia* (aunque aún se hace referencia a la “medida disciplinaria”). La escuela es definida como un “espacio de convivencia”, en tanto espacio de encuentro e intercambio cotidiano de todos sus miembros (alumnos, padres, maestros), en base al ejercicio de la tolerancia, el respeto y el reconocimiento y la aceptación del pluralismo. El documento propone a todos los miembros de la comunidad educativa como responsables de preservar la convivencia “armónica y democrática”, y se otorga la potestad a cada escuela de dictar su propio régimen de convivencia. Además, se plantea que las “medidas disciplinarias” que se tomen solo pueden tener como propósito el resguardo de la convivencia y

41. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación, 1984 (Buenos Aires), s/p.

del aprendizaje, y que estas en ningún caso pueden suponer la expulsión definitiva del alumno del sistema educativo.⁴²

Aunque el proyecto no fue aprobado (aparentemente por las resistencias que generó en los medios escolares y por el contexto en que finalmente emerge —en julio de ese mismo año se da la entrega anticipada del poder del gobierno radical) el fallido nuevo Reglamento General de Escuelas Medias, como gran parte de la legislación educativa del período tendiente a “democratizar” la escuela, constituyó un claro anticipo de los sentidos que orientarán las reformulaciones de los años 90.

Desde los noventa: cambios estructurales, nuevas regulaciones y conflictividades emergentes

En la década de 1990 alcanzaron toda su incidencia, y en eso se hicieron particularmente notables, transformaciones de la estructura social que venían ocurriendo, al menos, desde mediados de los años 1970. La falta de crecimiento económico se había asociado a la expansión del desempleo y la pobreza ya en la década de 1980. Pero en el afán de salir del estancamiento económico, las políticas económicas de los 90 profundizaron esas tendencias. A un moderado incremento del PBI, le correspondió en esos años un corolario dramático en términos de incremento de la desocupación y la pobreza por ingreso (Portes y Hoffman, 2003; Babb, 2005, p. 211). Sólo para tener referencias, las estimaciones de desempleo para 1970 mostraban una tasa de 4,3 % (Kirsh, 1970), y la pobreza por ingreso afectaba a sólo el 5% de la población. Para 1980 el desempleo impactaba en el 2,5% de la población y la pobreza por ingreso en el 7% (Roberts, 1995, p. 151). En 1990 el primero era del 6,7 y la segunda de 38,1%, para concluir en 21,5 y 51,8% respectivamente en 2002. Los primeros años del siglo XXI mostraron algún alivio, llegando a 11,6 y 19,2% en 2006.

Esta evolución tuvo un impacto cualitativo y no solo cuantitativo en las condiciones estructurales. Lo que se modificó no fue solo la cantidad de pobres y desempleados, hubo un cambio en el tipo de pobreza y con ello en las implicancias subjetivas de esa condición. El desempleo prolongado y la tendencia al decrecimiento del valor de los ingresos hicieron de la carencia un fenómeno persistente, y del que no se vislumbraban salidas. Así, además de que la pobreza en las décadas previas a la de 1980 tenía baja incidencia, era una pobreza transitoria, ya que en general quienes la padecían tenían chances de superar progresivamente sus carencias mediante el empleo prolongado y el mantenimiento de la progenie en el sistema

42. Resolución n° 209, 1989, Ministerio de Educación y Justicia (Buenos Aires), 22 de mayo, p. 5.

educativo. Esto cambiaría dramáticamente con la pobreza perseverante (o estructural) que caracterizó a la década de 1980 y se profundizó en 1990 (Becaria y Vinocour, 1991). Esta forma de pobreza tuvo un intenso efecto en la subjetividad, ya que relativizó la importancia del trabajo y la educación como mediación para la mejora de las condiciones de vida. Como lo ha señalado Roberts (1995, p. 164), este tipo de pobreza se manifestó en conflictos de género y generación en el espacio doméstico y condujo también a la ruptura familiar y a la fragmentación de los vínculos comunitarios.

No es este el espacio en el que podamos dar cuenta exhaustiva de estas transformaciones, pero algunas indagaciones nos aproximan a los emergentes más substantivos de estos cambios. Es sabido ya el dato de que los conflictos intrafamiliares producidos por el desempleo masculino llevaron muchas veces a la descomposición del núcleo familiar. Una trayectoria típica eran los jefes de hogar que, destituidos de su rol de proveedor y protector, buscaban recuperar su autoridad mediante la violencia y caían en el alcoholismo como catalizador de su frustración (Geldstein, 1994). El incremento de la monoparentalidad femenina en las décadas de 1980 y 1990 no se explica exclusivamente por esto, pero evidentemente este es un factor que incidió en su crecimiento en los sectores más postergados (Torrado, 2003).

Otro indicador de núcleos familiares más conflictivos se manifestó en las relaciones generacionales. Analizando la trayectoria de niños y adolescentes que ingresaron al sistema de minoridad de la provincia de Buenos Aires entre 1990 y 2004, Mariana Roigé (2010) muestra que en esas décadas existió un crecimiento de la cantidad de jóvenes que ingresaban al sistema por causas penales. Y, más importante en nuestro caso, de progenitores que denunciaban a sus hijos frente a las autoridades estatales (la policía o la justicia), debido a que sentían la imposibilidad de controlar a su descendencia. La condición de los ingresantes estaba siempre caracterizada por la carencia material, generalmente también asociada a algún grado de descomposición del núcleo familiar. Así, el estudio indica una asociación entre la pobreza perdurable, la descomposición del núcleo familiar y la tendencia a trayectorias juveniles más conflictivas.

Por su parte, en una visión más cualitativa, Duschatzky y Corea (2002) describían tempranamente las complejidades que enfrentaban las instituciones educativas para incorporar alumnos/as que provenían de núcleos familiares en los que los proyectos de vida asociados al trabajo y la educación habían sido destituidos y en las que los niños o adolescentes asumían, a veces, roles de protectores y proveedores del núcleo familiar. En esos escenarios, los fundamentos de legitimidad de la institución escolar se diluían substantivamente, ya que desde su constitución suponían cierta continuidad entre las modalidades tradicionales de autoridad parental y la docente, y proponían a la escuela como mediadora de los saberes que permitirían inserciones

superadoras (de las obtenidas por la generación anterior) en el mercado de trabajo. Notablemente, analizando la trayectoria de jóvenes que habían entrado en conflicto con la ley, Gabriel Kessler (2004) descubre que lo que las condiciones de marginalidad gestadas en los 80 y 90 había socavado no era la legitimidad de la educación en sí, sino la experiencia escolar cotidiana. En su visión, la educación como valor abstracto se mantenía, pero el fracaso recurrente y la in-familiaridad de los hijos de núcleos domésticos disgregados y con varias generaciones de desempleo con las rutinas temporales y las modalidades de vinculación escolar, les hacía difícil encontrar un sentido a la cotidianeidad y exigencias propias del sistema educativo.

Los contextos en que estos estudios abordan los efectos de la pobreza sobre los núcleos familiares y sobre la conformación de subjetividades no previstas por el sistema educativo sugieren otro proceso de fondo. Tanto los trabajos de Roigé, como los de Kessler o de Duschatzky y Corea, por mencionar solo algunos, abordan estas cuestiones en el contexto de poblaciones involucradas en la transgresión normativa. Se trata de casos en que los jóvenes que están en conflicto con sus familias y sus escuelas, están también en conflicto con la ley. Y esta asociación no es casual. Los incrementos de desempleo y pobreza que atravesaron los años 80 y 90 también estuvieron asociados a un crecimiento pronunciado del delito, y no sólo contra la propiedad sino también contra las personas. Esta distinción no es ociosa. La transgresión a los derechos de propiedad pueden ser interpretados como la búsqueda de procurar por métodos “innovadores” (para parafrasear a Merton, 1964), los recursos a los que no se puede acceder por los convencionales. De hecho, la victimización por delitos contra la propiedad suele afectar a los sectores de mayores ingresos en comparación con los más pobres. Pero los delitos contra las personas, que involucran normalmente el ejercicio de la fuerza contra terceros, y que al inverso del caso anterior suele afectar más a los más carenciados, implican otra cosa. Se trata de un tipo de delito en el que se manifiestan vínculos conflictivos. No casualmente, las lesiones, una de las formas de delito contra las personas más comunes, tienen una incidencia notablemente mayor en las familias con mono-parentalidad femenina (Villareal y Silva, 2006).

Es importante indicar que la idea de que el incremento de la pobreza y el desempleo se asocian a una mayor incidencia de estas formas de delito no es puramente intuitiva o una ilusión causada por que su crecimiento coincide temporalmente. Los cálculos de correlación lo confirman sin demasiadas cortapisas. Entre 1980 y 2006 los delitos contra la propiedad aumentaron de 481 a 1.872 por cada 100.000 personas por año y los delitos contra las personas se incrementaron 242 y 676 entre 1990 y 2006. Si calculamos su asociación con el incremento del desempleo y la pobreza señalado anteriormente, encontramos correlaciones altas y robustas. Por

ejemplo, entre desempleo y delitos contra la propiedad esta es de .842 ($p < .000$) y de .831 ($p < .001$) con la tasa de lesiones. Y en el caso de la línea de pobreza, que solo puede calcularse para la década del noventa (ya que comenzó a medirse sistemáticamente desde 1988), muestra una asociación con el delito contra la propiedad de .738 ($p < .006$) y de .831 ($p < .001$) con las lesiones para el período 1993-2004 (la asociación no es significativa para la hiperinflación de 1989-2002).

Muchos han supuesto que esta proliferación de la violencia asociada a la pobreza y el desempleo se trasladó a las comunidades educativas. Los conflictos entre docentes y progenitores o entre docentes y alumnos/as que salieron a la luz, sobre todo, en los años 90 y en los primeros años del siglo XXI, fueron asumidos como parte de la violencia asociada a la pobreza que exploramos antes. Una señal de esa asimilación fue una temprana referencia a la violencia escolar en la Ley de Educación 11.612 sancionada en la provincia de Buenos Aires en 1995. Esto luego se expresaría nuevamente en una ley contra la violencia en la escuela sancionada en la misma provincia en 1999 (y que volvía a encontrarse en discusión en 2014). Luego, también existiría una mención del asunto en la Ley de Educación Provincial, sancionada en concordancia con la Ley de Educación Nacional de 2006. También en Córdoba aparece esta problemática en 2013, con la sanción de la Ley sobre Acoso o Intimidación Escolar (Bullying) y la Ley N° 10151| Contra el Acoso y la Violencia Escolar (volveremos sobre esto más adelante).

Pero la premonición de que en la escuela repercutía la violencia que emergía en la sociedad, parece haberse plasmado con el episodio de Carmen de Patagones en 2004. Ese evento, en el que un día cualquiera un joven disparó sobre sus compañeros de clase en una situación que no poseía una carga conflictiva previa, operó como catalizador de los temores sociales. A partir de entonces, la violencia como fenómeno que podía ocurrir o que directamente ocurría cotidianamente en la escuela, permeó la opinión pública, volviéndose un tópico recurrente de preocupación y debate. Así, entró definitivamente en la agenda, y no sólo de los medios, sino también de la política y la academia. Entre otras cosas, ese episodio aceleró la creación del Observatorio de Violencia en Escuelas; un programa promovido por el Ministerio de Educación de la Nación destinado a medir y promover políticas de prevención de la violencia en la escuela.

Notablemente, los resultados de las mediciones hechas por el Observatorio relativizaron algunas de las percepciones públicas predominantes. Una primera cuestión, fue que los episodios de violencia que atemorizaban a la opinión pública y a los propios agentes del sistema educativo (los que involucraban peleas o incluso el uso de armas), tenían una incidencia pequeña. Por ejemplo, un porcentaje que, en general, no superaba el 5%, declaró haber sido víctima de un robo que involucrara la violencia en el transcurso

del año, y un porcentaje que no superaba el 3% señaló haber llevado alguna vez un arma a la escuela. En ambos casos, pese a la extendida percepción de que la violencia “crece” en la escuela, la incidencia se mantuvo relativamente constante de un año a otro. Así, mientras estas formas extremas de violencia eran las que parecían intimidar a la opinión pública, en rigor de verdad, no eran frecuentes. Las formas de violencia con mayor incidencia las constituían las “incivildades” y entre ellas, fundamentalmente, el vandalismo contra la propiedad de compañeros de escuela y los “gritos” experimentados como agresiones que afectaba entre el 15 y el 30% de la población encuestada. Otras formas de agresión que repercuten comúnmente en la prensa y fueron fuente de preocupación entre el personal docente, como las peleas entre alumnos y alumnas, oscilaba en los informes entre el 7 y el 13%.⁴³

Pero si ya estas mediciones relativizaban la percepción de que la escuela se había vuelto violenta, otro dato relevante fue que la incidencia de la violencia no mostraba un patrón de asociación simple con los niveles de vulnerabilidad social. Es decir, la idea de que los grados de violencia en la escuela reflejaban escenarios externos socialmente degradados por el desempleo y los bajos ingresos no se condecía demasiado bien con las mediciones estadísticas que mostraban, en el mejor de los casos, una asociación compleja. Nuevamente, los informes del observatorio revelan que en general las incivildades como el vandalismo con la propiedad de compañeros y las peleas *tendían a registrarse más en los sectores no vulnerables*. En cambio, las menos frecuentes, aunque más graves, como los robos con violencia o la portación de armas, parecían tener mayor incidencia en los sectores socialmente vulnerables. Así, en lugar de los niveles de vulnerabilidad, lo que mostraba el patrón de asociación más consistente con la victimización por los diversos tipos de violencia era el grado de integración social de los alumnos/as respecto a sus compañeros y a sus docentes. En síntesis, la violencia parecía explicarse más por las dinámicas de sociabilidad interna de la comunidad educativa, que por la condición social de quienes la componían. Y, en eso, todo sugería que más que las variaciones en la estructura social, eran los cambios en las formas de constitución interna de los vínculos escolares lo que posiblemente explicara el problema.

Pero para entender estas dinámicas es necesario todavía dar cuenta de al menos un elemento más; y este es el carácter de novedad que se le asignaba a los episodios de violencia. En buena medida, la reacción de la opinión pública y hasta cierto punto incluso el interés académico por el fenómeno de la violencia en la escuela se asentó en la idea de que esto representaba

43. Los datos fueron relevados de los informes “La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos”. Del 2005, 2007 y 2010. Una discusión más detallada de los resultados de la serie 2005 puede consultarse en Míguez y Tisnes (2008).

una novedad. Se suponía que si había un nuevo tipo de pobreza, también debía ser nueva la violencia en la escuela que se asociaba a ella. Sin embargo, lo que encontramos recurrentemente en la investigación es que, a la vez que la asociación entre pobreza y violencia no era la que solía suponerse, tampoco los tipos de agresión que emergían como predominantes podían catalogarse como novedosos. Después de todo, y como ya ha sido dicho, peleas y conflictos acompañaron al ámbito escolar desde su constitución. Y en rigor de verdad, los resultados de varios trabajos sugerían que las formas predominantes de violencia presentes en la escuela (peleas, empujones, cierto grado de estigmatización a los alumnos/as más tímidos o con alguna particularidad física o de personalidad) no diferían demasiado de lo que, hasta en algún *ex-cursus* autobiográfico, los propios investigadores podrían recordar como una parte constitutiva de su propia experiencia de la cotidianeidad escolar.

Lo que parecía entonces transformar en novedosas unas prácticas ya longevas en el mundo escolar era el desplazamiento de las sensibilidades respecto de ellas. Junto con la emergencia de una nueva susceptibilidad respecto de los niveles de jerarquía que debían regular los vínculos entre adultos y niños o adolescentes, en la familia y en la escuela, se conformó también una mayor sensibilidad respecto a los grados de estigmatización u hostigamiento que podían sufrir unos alumnos a manos de otros, o incluso de los propios docentes. La notable trayectoria del concepto de *bullying* que, en pocos años, pasó de ser una categoría desconocida a ser casi una noción de sentido común, ilustra ese proceso (Míguez, 2009). Con esa noción se tematizaron unas formas de hostigamiento, incluso al punto de ser objeto de políticas específicas, que durante décadas habían permanecido invisibles debido a la naturalidad con que se las tomaba.

Todo esto parece haber evolucionado todavía en un sentido adicional. Si la opinión pública e incluso el personal docente, percibió un incremento de la violencia en la escuela, esto se debió también a una compleja asociación de fenómenos que solo respondió matizadamente a las variaciones de la sensibilidad o a una suerte de pánico colectivo. Una cuestión que hemos notado en la investigación es que, pese a que los episodios graves de violencia eran inusuales, existía una tendencia en la opinión pública y en los propios agentes del sistema educativos a asociar los episodios de conflictividad cotidiana como premonitorios de una catástrofe mayor (Míguez, 2010). Esa asociación era, sin embargo, muy poco confirmada por la realidad: la mayoría de los episodios no alcanzaba niveles dramáticos. Sin embargo, creemos que la percepción que los vinculaba no era totalmente antojadiza, sino que se vinculó a dos tipos de transformaciones paralelas.

Por un lado, si la incidencia de la violencia extrema en la escuela no es tan masiva como suele representársela, sí tal vez existan variaciones

morfológicas que justifiquen la sensación de “novedad”. Como muestran algunos de los capítulos subsiguientes, existe una suerte de naturalización del uso de la fuerza en la gestión de los conflictos entre el sector estudiantil de la comunidad escolar no acostumbrada para los adultos. Incluso, al punto de hacer que la tradicional frontera de género que hacía de la violencia una característica masculina se diluya y emerja como novedad el uso de la fuerza también para dirimir cuestiones de honor entre mujeres. Así, esta evolución, si bien no parece haber implicado una expansión tan masiva del uso de la fuerza, la hace aparecer de una manera y entre unos actores que sorprende a las generaciones mayores. Por otro lado, como mostraremos en las secciones siguientes, esta evolución es concurrente con el pasaje al acto de las modificaciones del sistema educativo que estuvieron en ciernes desde el advenimiento democrático. Así, la sensación de “riesgo” que experimentan algunos agentes del sistema educativo se asocia a que tradicionales formas de regular el conflicto en la escuela cedieron frente a nuevas modalidades aún desconocidas. Y en eso, muchos actores de la comunidad educativa perdieron algunas de las seguridades que tradicionalmente los habían constituido.

Nuevas regulaciones de la sociabilidad escolar

Un primer indicio de que los esfuerzos por modificar el sistema de regulación de los vínculos internos de las comunidades escolares llegaría a su concreción mediante los Códigos y Consejos de Convivencia Escolar se manifestó ya en 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación. Comparada con los avances posteriores, esta ley no profundizaría en el fomento de formas colegiadas de gestión de la convivencia escolar, pero al menos su marco normativo promovía la idea (presente en el Congreso Pedagógico y en algunas de las reformas normativas propiciadas en la década de 1980 —ya mencionadas), de que el sistema educativo debía tener un rol en la formación ciudadana mediante la promoción de experiencias participativas. Por ejemplo, la norma alentaba la participación de los padres en la gestión cotidiana de la escuela a través de su inclusión en alguna forma de órgano colegiado.⁴⁴ A esto se agregaba la idea de que los alumnos/as también podrían: “[i]ntegrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las unidades educativas con responsabilidades progresivamente mayores a medida que avancen en los niveles del sistema”⁴⁵

44. Ley Federal de Educación, artículo 44 inciso b.

45. Ley Federal de Educación, artículo 44 inciso e.

Si esto ya anunciaba que la gestión más participativa de la escuela evolucionaba hacia su concreción, entre 1995 y 1997 nuevos hitos marcaron progresos en ese sentido. En el primero de esos años, la resolución 41/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación promovía una nueva estructura académica en la que se incorporara a los estudiantes en tareas vinculadas con la gestión administrativa, convivencia, organización de eventos y temas similares. Y en 1997, la XXXI asamblea extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación (resolución 62/97) propuso la creación de los Consejos de Convivencia con la función principal (aunque no excluyente) de regular las formas de relación entre los miembros de la comunidad educativa.

Todos estos avances en los marcos normativos nacionales tuvieron, en algunos casos, repercusiones en contextos provinciales. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires una resolución del año 2002 consagró finalmente a los Códigos de Convivencia como el dispositivo con el que debía regularse las relaciones entre los miembros de las comunidades escolares (lo que sería luego profundizado con una nueva resolución en 2009). En la provincia de Córdoba, la resolución ministerial 149 del año 2010 disponía la elaboración, por parte de cada establecimiento de nivel secundario, de los Acuerdos Escolares de Convivencia, en virtud de lo establecido por la ley de Reforma de la Educación provincial (ley 9.870) de ese mismo año.

Pero si ya en este marco era claro que se avanzaba hacia una nueva modalidad de gestión de la vida cotidiana en las escuelas, fue finalmente la Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, la que lo consagró en un marco normativo general y nuevamente en 2009 el Consejo Federal de Educación en la resolución 93/09 de 2009 (Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria) promovería y reglamentaría la aplicación de los Códigos y Consejos de Convivencia.

Tal como la Ley Federal, la Ley de Educación Nacional establecía los derechos de los/as estudiantes a: integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones, con responsabilidades progresivamente mayores a medida que avancen en el sistema.⁴⁶ Pero a esto se agregaba que las instituciones educativas debían disponer las condiciones para definir un código de convivencia.⁴⁷ Lo que se profundizaba aun más en la definición de sus derechos y obligaciones de los estudiantes cuando se les otorga la potestad de:

46. Ley de Educación Nacional artículo 126, inciso h.

47. Ley de Educación Nacional artículo 123, inciso i.

Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de la autoridad de los/las docentes y los/as profesores/as.⁴⁸

Un hecho interesante es que este proceso de evolución hacia los códigos de convivencia progresivamente se imbrica con la percepción de que la violencia estaba emergiendo como una nueva dificultad en las comunidades escolares. Como ya señalamos, un primer atisbo de ese proceso puede verse en la provincia de Buenos Aires, ya que la Ley Provincial 11.612 mencionaba en 1995 a la prevención de la violencia como una de las obligaciones que debían asumir los establecimientos educativos. Y que en 1999 la Ley 12.299 establece un Programa Provincial de Prevención de la Violencia Escolar. Estos antecedentes se condicen con el hecho de que, finalmente, la propia Ley de Educación Nacional establece la resolución pacífica de conflictos, primero, como parte de los requisitos de la formación ciudadana.⁴⁹ Y luego es postulada como parte de las condiciones que deberán generar las instituciones educativas: [d]esarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos.⁵⁰

Si estas normativas representaban un avance, la concepción de que los/las estudiantes debían tener influencia en la gestión cotidiana de la escuela, no quedó solo en la idea de que debían participar en la creación de los códigos de convivencia y que debían ser incluidos en los consejos. En la segunda mitad de los años 90, la percepción de que uno de los principales problemas que enfrentaba la escuela era el incremento de la violencia producto de la mayor conflictividad social, llevó a concebir a los consejos como espacio de participación privilegiada. Pero el escenario político que progresivamente se desarrolló durante el segundo lustro del siglo XXI hizo que otras formas de participación adquirieran también preeminencia; estas, en rigor, se ajustaban aun más a lo que preveían tanto la Ley Federal como luego la Ley de Educación Nacional.

Ambos marcos normativos buscaron definir a favor de la participación estudiantil el debate sobre el derecho de los alumnos/as de escuelas secundarias a crear centros de estudiantes que se había abierto con el retorno democrático y que suponía un derecho de participación más amplio que la sola intervención en la gestión de la convivencia escolar. Signo de la época, en los inicios de la segunda década del siglo XXI comienza a promulgarse una legislación que ya no solo otorga el derecho de asociación, sino que

48. Ley de Educación Nacional artículo 127, inciso d.

49. Ley de Educación Nacional artículo 11, inciso b.

50. Ley de Educación Nacional artículo 123, inciso j.

promueve la creación de los centros de estudiantes. Por ejemplo, en 2011 en la provincia de Buenos Aires, se establece la resolución 4.288 que propicia la formación de centros de estudiantes, atendiendo a:

que uno de los objetivos de la educación secundaria planteados en el marco de Ley [...], es: “reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto” y que es uno de los objetivos de la educación secundaria “garantizar los mecanismos de participación de los alumnos en el gobierno escolar para favorecer y fortalecer el ejercicio...”.

En el mismo sentido se sancionó, algunos años después, una ley homóloga pero en el nivel nacional. En el año 2013 el parlamento promulgó la Ley Nacional de Centros de Estudiantes colocando al Estado Nacional y a los provinciales como *garantes* del derecho a su conformación. Los objetivos de su creación eran:

a) Hacer posible la participación estudiantil en cuestiones que sean de su preocupación. b) Contribuir al desarrollo de una cultura política pluralista donde el debate de las cuestiones de la esfera pública esté directamente relacionada con la búsqueda de consenso y la armonización de las diferencias a través de la discusión y deliberación. c) Apelar a la responsabilidad de los alumnos y a sus capacidades para darse sus propias formas de representación. d) Fomentar la participación protagónica de los alumnos en pos de la consecución de los ideales de igualdad, solidaridad y justicia. e) Familiarizar a los estudiantes con los principios del republicanismo cívico, la democracia constitucional y las formas de asociacionismo. f) Comprometer al conjunto de la comunidad educativa en la discusión de los temas que le conciernen y de aquellos que hacen a la sociedad en su conjunto.

De esta manera, en las normativas que emergieron desde la década de 1990 parecieron confluir progresivamente una percepción cultural que favorecía formas cada vez más simétricas de autoridad intergeneracional, que concebía que la construcción de la ciudadanía en el ámbito educativo debía procurarse mediante experiencias de participación en la gestión de esos mismos espacios y que además veía en la emergencia de la violencia un problema creciente de las comunidades escolares. Pero como intentamos mostrar a continuación, que estos elementos hayan confluído en los nuevos marcos normativos, no supone que esa confluencia haya sido armónica.

Complejidades de la autoridad dialógica

La promoción de los acuerdos y consejos de convivencia como mecanismos de regulación de las relaciones internas de las comunidades escolares partían de varios supuestos. Uno era que estos constituirían una experiencia participativa de construcción de pautas de vinculación entre los actores que interactuaban cotidianamente en la escuela que resultaría fundamental en la formación ciudadana. Un segundo supuesto era que, al ser construidos por los propios actores sociales, esas normas y sus formas de regulación y aplicación tendrían una mayor legitimidad y serían aceptadas más espontáneamente. En eso se incluía la idea de que este dispositivo resultaría en un sistema ecuánime de derechos y obligaciones y rompería con las formas jerárquicas de regulación de la conducta que predominaba en los modelos tradicionales.

Pero una dificultad que se manifestó tempranamente es que los códigos de convivencia que surgieron en las experiencias iniciales replicaban, sin mayores matices, los formatos normativos precedentes. Los primeros códigos de convivencia resultaron, predominantemente, en listados de obligaciones que debían cumplir los alumnos/as y que debían controlar las autoridades docentes, y en eso no modificaban sustantivamente las modalidades anteriores (Dussel, 2005). Una cuestión recurrente fue que las normas que surgían en los códigos no necesariamente eliminaban la posibilidad de la expulsión como una forma de sanción. Algo que, particularmente la Ley de Educación Nacional de 2006, y luego las Orientaciones Pedagógicas sancionadas por el Consejo Federal de Educación en 2009 pretendieron erradicar como dispositivo para regular los vínculos internos de la escuela.

El segundo desafío que enfrentaron estos nuevos dispositivos institucionales surgió de la complejidad de equilibrar la participación estudiantil con la responsabilidad institucional de los adultos. Como se ha mostrado, el modelo de autoridad intergeneracional que se conformó hacia mediados del siglo XX buscaba llevar los tradicionales modelos en los que primaba la vinculación jerárquica entre adultos y adolescentes y niños a uno en que predominara un vínculo afectivo y dialógico. En este modelo, la autoridad adulta no debía diluirse por completo, pero no debía ejercerse de una manera autocrática y distante, sino mediante un ejercicio comunicativo basado en la comprensión recíproca. Cuando se pensó en la democratización de la escuela y en la reformulación de los modelos de regulación de la conducta hacia formas de gestión de la convivencia, esta forma de concebir los vínculos intergeneracionales tuvo una incidencia importante. Pero lo que se puso en evidencia en el intento de plasmar estos principios en el ejercicio efectivo de la gestión institucional (como, en cierta medida, también ocurrió con los roles parentales en el contexto familiar), es que eran difíciles

de alcanzar los equilibrios necesarios para que el ejercicio dialógico de la autoridad no descompusiera el rol adulto y disolviera su responsabilidad en la gestión institucional y en el proceso de enseñanza.

La emergencia de estas dificultades pueden verse, por ejemplo, en que luego de una primera fase de instrumentación relativamente sistemática de los acuerdos, aproximadamente en el primer lustro del siglo XXI, comenzó un proceso de readecuación de la reglamentación y las formas de instrumentación de los acuerdos. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires a una primera resolución 1.593 de 2002 que promovió los acuerdos y consejos de convivencia, le siguió la 1.709 de 2009 que impuso el control por comisiones regionales y por el propio Ministerio de Educación para lograr cierta homogeneidad de criterios y controlar que no se violaran los principios básicos de la ley educativa, sobre todo la prohibición de utilizar a la expulsión como medida disciplinaria. En el mismo sentido operaron las mencionadas Orientaciones para la Organización Pedagógica de la Educación Secundaria Obligatoria sancionadas por el Consejo Federal de Educación en 2009. En esta re-emergencia de disposiciones destinadas a corregir los sesgos que habían desarrollado los acuerdos de convivencia, se nota también un énfasis en que las nuevas medidas referidas a la participación estudiantil no debían conducir a una delegación o retracción de la responsabilidad adulta. Sin embargo, la propia enunciación de ese principio muestra que se buscaba un equilibrio complejo. Las Orientaciones dadas por el Consejo Federal de Educación señalan en este sentido que:

Son necesarias nuevas formas de gobierno y de autoridad. Una nueva “asimetría democrática” que habilite a pensar con otros la gestión institucional sin suprimir la diferencia de roles y responsabilidades de los adultos y los jóvenes.⁵¹

Del mismo modo, la resolución 1.709 de 2009 de la provincia de Buenos Aires establece que:

En todo caso, corresponde pensar que esa asimetría [de la autoridad adulta sobre los niños y jóvenes] es necesario pensarla en términos de diferencias en las obligaciones de los adultos con respecto a los jóvenes, atendiendo al lugar de cuidado y amparo que los primeros tienen por sobre los segundos, pero no al servicio de sistemas de privilegios que nada tienen que ver con el ejercicio de la autoridad en ámbitos democráticos y pluralistas en los que además se lleva a cabo una política de Estado.⁵²

51. Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria. Resolución 93/09 artículo 89, Consejo Federal de Educación.

52. Ver anexo 1, resolución 1709/09.

Es notorio en ambas disposiciones el esfuerzo por promover una nueva construcción de sentido respecto de las formas de ejercicio de autoridad en la escuela. Tanto la referencia a la “asimetría democrática” contenida en la resolución nacional 93/09, como la aclaración de que la autoridad adulta no puede redundar en un sistema de privilegios expresado en la resolución 1.709 de la provincia de Buenos Aires, muestra el esfuerzo por construir un sentido de autoridad en el que el liderazgo adulto llegue a un balance con la participación de los estudiantes. Lo que en el fondo parece dirimirse en estas enunciaciones es qué grado y qué tipo de asimetría permitiría la participación estudiantil en los procesos de toma de decisiones en la gestión de la institucionalidad escolar, sin que eso implique la eliminación del liderazgo y responsabilidad adulta dentro del proceso.

La promoción de los centros de estudiantes y el dispositivo de los acuerdos y consejos de convivencia en los que los alumnos poseen roles consultivos pero no resolutivos apuntaban a lograr esos equilibrios, pero esas iniciativas no operaron sobre una tabla rasa. Y, mucho menos, se construyeron sobre una tradición que permitiera a los actores imaginar “espontáneamente” los mecanismos que produjeran estos equilibrios. Aunque no hay espacio para desarrollarlos aquí, varios estudios tempranos y algunos de los estudios de caso presentados en los próximos capítulos, ilustran el complejo territorio sobre el que operaron estos nuevos dispositivos institucionales.

Por ejemplo, como lo muestra Andrés Hernández en el próximo capítulo, ya antes de que se sancionaran normativas promoviendo los centros de estudiantes, en el año 2010 en la provincia de Buenos Aires y de Córdoba, se produjeron medidas de fuerza por las cuales los estudiantes ocuparon y tomaron el control de las escuelas durante varios días. Esta situación revela en un caso extremo la complejidad del equilibrio que se pretendía alcanzar: ¿Cómo se expresa la asimetría de roles y responsabilidades, si los mecanismos de participación estudiantil permiten que los alumnos/as tomen decisiones sobre aspectos tan fundamentales del proceso educativo como es el dictado de clases o el contenido de los planes de estudio? El relato presentado muestra que los adultos intervinieron de maneras diversas en el proceso, algunos logrando mantener ciertas formas de liderazgo “desde adentro” y otros con actitudes que solo les permitía intervenir “externamente” sobre la ocupación de la escuela. Pero aunque no podemos profundizar en ello aquí, aún la mera mención de esta diversidad de “roles” pone en evidencia la falta de consensos fundamentales entre los miembros de la comunidad escolar. Tanto alumnos, como padres y personal docente se dividieron entre aquellos que consideraban legítimo e ilegítimo que los estudiantes tuvieran la capacidad o “derecho” de, entre otras cosas, decidir sobre el dictado de clases y la circulación de estudiantes y docentes en el interior de las escuelas.

Las diferencias hicieron que las jornadas que duró la ocupación fueran de intenso debate. Pero más allá de ello, también hicieron que esta tensión fundamental se disipara progresivamente a medida que lo más álgido de la disputa cedía terreno, pero sin que esto implicara una resolución de los conflictos de base. De esta manera, el espacio escolar quedó atravesado por un nivel y tipo de conflictividad que no estaba inscripto en las representaciones colectivas con las que tradicionalmente se han representado ese espacio. Y tampoco en el proceso emergieron otras representaciones que permitieran nuevas comprensiones compartidas de cómo debía gestionarse las nuevas tensiones entre participación estudiantil y liderazgo adulto.

Pero esta novedad no ha sido la única que incidió en la configuración reciente de la institucionalidad escolar. La actividad política e incluso partidaria en las escuelas ya aparece como una práctica novedosa (si no históricamente, sí en las últimas décadas), que desafía mecanismos pre-establecidos. Pero, por otras vías, ocurre lo mismo con la invalidación de las formas tradicionales de regulación “disciplinaria” (amonestaciones, suspensiones o expulsiones), que vino junto con la promulgación de los acuerdos y consejos de convivencia. Como señalamos, la problemática de la violencia ha traído continuidades y también algunas innovaciones. Pero lo que posiblemente haga que, como señalamos anteriormente, eventos menores sean “vivos” como prolegómenos de una conflictividad mayor, o que den lugar a una suerte de malestar generalizado entre al menos algunos actores de las comunidades escolares, es que la deslegitimación de formas convencionales de regular estos conflictos dificultaron a los actores del sistema educativo encontrar maneras de resolver productivamente formas de transgresión que representaban, sin embargo, importantes disrupciones de la vida institucional.

Hemos encontrado algunos casos en que episodios de violencia que involucraron al personal docente y a grupos de alumnos/as directamente no llegaron a una resolución que tuvieran el carácter de tal para los actores involucrados (Míguez, 2012). Como en el caso de las tomas, la dificultad para encontrar equilibrios hizo que los conflictos oscilaran entre ciclos de baja y alta intensidad, con tensiones que se acumulaban y disipaban en el tiempo, y que producían un alto grado de insatisfacción en los actores de las comunidades escolares. Aunque es claro que, como lo muestra García Bastán en su capítulo, en otros casos la resolución puede provenir de la aplicación por “mecanismos informales” (o si se quiere ilegales) de las normas tradicionales, tampoco esta situación resulta satisfactoria ya que los propios docentes conocían los cuestionamientos al procedimiento aplicado. Así, ambos escenarios (los producidos por la ocupación de escuelas o por la dificultad de encontrar caminos productivos de gestión de la transgresión), indican que en parte el malestar de la escuela en el que se magnifica la

gravedad de episodios cotidianos se asocia a un contexto en el que existen dificultades para divisar los mecanismos adecuados de gestión del conflicto.

Corolario

Las dinámicas de la conflictividad escolar que hemos descripto en estos casos muestran que en esos escenarios cristalizan, en un lugar y momento determinado, complejos procesos en los que aparecen elementos de cambio y continuidad. Nuevas concepciones respecto al ejercicio de la autoridad adulta, nuevas sensibilidades respecto de la hostilidad estudiantil, mutaciones de la estructura social y esfuerzos por democratizar la educación intervienen sobre el territorio escolar combinándose de maneras complejas con viejas tradiciones que buscan preservar la verticalidad del ejercicio de la autoridad y tradicionales formas de regulación de los vínculos internos. Un escenario así no se presta, por supuesto, a lecturas sencillas. Si la emergencia de estos conflictos produce malestares y desconciertos entre algunos actores sociales, es posible pensar también que esos “dolores de parto” son efecto de una conflictividad que es en parte productiva. Y en eso, distinguir la diversidad de procesos que intervienen en la constitución del escenario escolar no es ocioso.

De un lado, es claro que las transformaciones de la estructura social que han incrementado los niveles de desempleo y pobreza y llevado a la desestructuración de redes sociales, entre ellos núcleos familiares, ponen en evidencia una forma de conflictividad con efectos deletéreos. Pero los esfuerzos democratizantes de las relaciones intergeneracionales en la familia y la escuela muestran, por otro lado, una faz potencialmente productiva del conflicto. Evidentemente, la búsqueda de los equilibrios que permitan una resolución adecuada de estos nuevos modelos de gestión de la familia y la escuela es una tarea compleja. Y, más aún, posiblemente no se resuelva meramente mediante unas medidas adecuadas de política educativa, sino como efecto de un proceso social de construcción cultural y con ello institucional que hagan efectivas a esas políticas. El escenario escolar actual muestra en ese sentido avances y desafíos. Mientras algunos actores del sistema educativo se adaptan e incluso promueven nuevos tipos de vínculo, es claro también que otros actores muestran más incomodidad frente a ellos. La mirada que divide a estos actores por su constitución moral entre progresistas y conservadores tal vez sea excesivamente simplificadora. Lo que posiblemente se dirime en esa dicotomía es el deseo de que dentro del proceso de cambio no se disuelva la potencialidad integradora que el sistema educativo ha tenido en el pasado y que perdura en la memoria histórica de los actores que reclaman continuidades.

Referencias bibliográficas

- Agostini, B. (2013). Un acercamiento a experiencias de juventud situadas en la ciudad de Tandil (Provincia de Buenos Aires) durante los sesenta. En *Actas de la Reunión de X Antropología del Mercosur: Situar, actuar, imaginar* (CD). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona, Península.
- Babb, S. (2005). The social consequences of structural adjustment: Recent evidence and current debate. *Annual Review of Sociology*, 31, 199-222.
- Bartolucci, M. (2008). La primavera del 58. Revueltas, tomas y bataholas juveniles durante el conflicto "laica o libre" en Mar del Plata. (En línea) disponible en historiapolitica.com URL: <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/bartolucci2.pdf> (ultimo acceso: 02/06/2014)
- Beccaria, L. y Vinocour, P. (1991) *La pobreza del ajuste o el ajuste de la pobreza*. Buenos Aires, UNICEF.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa*. Buenos Aires, Flacso / Grupo Editor Latinoamericano.
- Carassai, S. (2013). *Los años setenta de la gente común. La naturalización de la violencia*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cattaruzza, A. (1997). El mundo por hacer: una propuesta para el análisis de la cultura juvenil en la Argentina de los años setenta. *Entrepasados*, 6(13), 103-116.
- Cosse, I. (2006). *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar 1946-1955*. Buenos Aires, Universidad de San Andrés / Fondo de Cultura Económica.
- Cosse, I. (2008). Familia, sexualidad y genero en los años 60. Pensar los cambios desde la Argentina: desafíos y problemas de investigación. *Temas y Debates*, 16, 131-149.
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cosse, I. (2010). Una cultura divorcista en un país sin divorcio: la Argentina de 1956 a 1975. En I. Cosse, K. Felitti y V. Manzano, *Los 60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires, Prometeo.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina post-crisis. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, 10(27), 1109-1121.
- Eichelbaum de Babini, A.M. (1965). *Educación familiar y status socioeconómico*. Buenos Aires: Instituto de Sociología. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Colección Estructura 2.
- Elias, N. (1998). La civilización de los padres. En N. Elias, *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Enrique, I. (2010). El protagonismo de los jóvenes estudiantes secundarios en los primeros años de democracia (1983-1989). Ponencia presentada en II Reunión RENIJA, Salta.
- Gallo, P. (2012). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias en sus valores constitutivos*. Buenos Aires, FLACSO / Ed. Araucaria.
- Garaño, S. y Pertot, W. (2002). *La otra Juventud: Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires, 1971-1986*. Buenos Aires, Biblos.
- Geldstein, R. (1994). Las nuevas familias en los sectores populares. En C. Wainerman (ed.), *Vivir en familia*. Buenos Aires, Losada.

- Germani, G. (2010 [1942]). La clase media en la ciudad de Buenos Aires. En AA.VV., *Gino Germani. La sociedad en cuestión*. Buenos Aires, Clacso.
- Germani, G. (2010[1967]). Investigaciones sobre los efectos sociales de la urbanización en un área obrera del gran Buenos Aires. En AA.VV., *Gino Germani. La sociedad en cuestión*. Buenos Aires, Clacso.
- Gibaja, R. (1967). Actitudes hacia la familia entre obreros industriales argentinos. *Revista Latinoamericana de Sociología*, 67(3), 411-429.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del Siglo XX*. Barcelona, Crítica.
- Invernizzi, H. y Gociol, Y. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires, Eudeba.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.
- Maynes, M. (2003). Cultura de clase e imágenes de la vida familiar. En D. Kertzer y M. Barbagli, *Historia de la familia europea. La vida familiar desde la Revolución francesa hasta la primera guerra mundial (1789-1913)*. Vol. II. Buenos Aires, Paidós.
- Manzano, V. (2010). Ha llegado la “nueva ola”: música, consumo y juventud. En I. Cosse, K. Felitti y V. Manzano, *Los 60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires, Prometeo.
- Manzano, V. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. *Propuesta Educativa*, 35(1), 41-52.
- Merton, R. (1964). *Teoría y estructura sociales*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Míguez, D. (2009). Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar. En C. Kaplan, *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires, Noveduc.
- Míguez, D. (2010). Las dinámicas de un pánico moral: hechos y percepciones en la construcción social de la violencia escolar. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 2, 1-14.
- Míguez, D. (2012). Condiciones sociales y dinámicas institucionales: las lógicas del conflicto y la violencia en las comunidades escolares. En M. Manzione; L. Lionetti, C. Di Marco, *Educación, infancia[s] en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Buenos Aires, La Colmena.
- Míguez, D. y Tisnes, A. (2008). Midiendo la violencia en las escuelas argentinas. En D. Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós.
- Míguez, D. y Gallo, P. (2013). Conflictividad escolar y modelos de autoridad. Tensiones desde los años 60. En C. Kaplan y C. Bracchi (comp.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. Buenos Aires, IICE-FFL/UBA-FH/UBA-DPES.
- Pierella, M. (2006). Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial. En S. Carli (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela y el shopping*. Buenos Aires, Paidós.
- Pineau, P.; Mariño, M.; Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires, Colihue.
- Plotkin, M. (2003). *Freud en las Pampas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Portes, A. y Hoffman, K. (2003). Latin American class structures: their composition and change during the neoliberal era. *Latin American Research Review*, 41(5), 41-82.
- Pujol, S. (2002). *La década rebelde: los sesenta en la Argentina*. Buenos Aires, Emecé.
- Pujol, S. (2003). Rebeldes y modernos. Una cultura de los jóvenes. En D. James (dir.) *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*. Nueva Historia Argentina, Tomo IX. Buenos Aires, Sudamericana.

- Pujol, S. (2005). *Rock y dictadura*. Buenos Aires, Emecé.
- Queirolo, G. (2008). El mundo de las empleadas administrativas: perfiles laborales y carreras individuales (Buenos Aires 1920-1940). *Trabajos y Comunicaciones* (2º época), 8(34), 129-151.
- Queirolo, G. (2009). Mujeres que venden: aproximaciones al trabajo femenino asalariado en el sector comercial (Buenos Aires 1910-1940). II Jornadas Nacionales de Historia Social, Córdoba.
- Roberts, B. (1995). *The making of citizens. Cities of peasants revisited*. Londres, Arnold.
- Roigé, M. (2010). *Niñez, marginalidad y políticas públicas. Análisis de un dispositivo estatal*. Buenos Aires, Araucaria.
- Saulquier, S. (1998). *La moda en la Argentina*. Buenos Aires, Emecé.
- Torrado, S. (2003). *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Buenos Aires, De la Flor.
- Torrado, S. (2007). Transición de la nupcialidad. Dinámicas del mercado matrimonial. En S. Torrado (comp.), *Población y Bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX*. Tomo II. Buenos Aires, Edhasa.
- Torre, J.C. y Pastoriza, E. (2002). La democratización del bienestar. En J.C. Torre (comp.) *Nueva Historia Argentina VIII. Los años peronistas*. Buenos Aires, Sudeamericana.
- Villareal, A. y Silva, B. (2006). Social cohesion, criminal victimization, and perceived risk of crime in Brazilian neighbourhoods. *Social Forces*, 84(3), 1725-1753.
- Wainerman, C. (1978). Relaciones familiares en la Argentina. Diacronía y Sincronía. En *Cuadernos del CENEP* N° 4. Buenos Aires: Centros de Estudios de Población.
- Wainerman, C. y Raijman, R. (1984). *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Un caso de inmutabilidad secular*. Buenos Aires, Centro de Estudios de Población.
- Wainerman, C. (2005). *La vida cotidiana en las nuevas familias. ¿Una revolución estancada?* Buenos Aires, Lumiere.
- Wainerman, C. (2007). Mujeres que trabajan. Hechos e ideas". En S. Torrado (comp.) *Población y Bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario. Una historia social del siglo XX*. Tomo II. Buenos Aires, Edhasa.

Capítulo 2

“No somos el futuro, somos el presente”: usos de la fuerza y formas de resolución de conflictos en el espacio escolar tomado

Andrés E. Hernández

Introducción

Aquellas líneas que un poco más abajo aguardan impacientemente su lectura, tienen por objeto redefinir algunas preguntas, encarnando esta vez un profundo compromiso con la interpretación del presente. Cuando en la primavera de 2010 iniciamos nuestra arribada al camino de recolección de datos y testimonios en torno a aquello que luego sería bautizado como *estudiantazo*, no se imponían aún certezas respecto de un *locus* privilegiado y neurálgico en medio de dicho proceso. En ese sentido, el conflicto no se presentó como algo reductible a un solo recorte espacial, y esto pudo apreciarse claramente en aquel continuo hogar-escuela-calle adonde los estudiantes movilizados trasladaron entonces sus reclamos. Esto nos obliga a hacer explícita una primera advertencia respecto al movimiento permanente en medio de límites y fronteras, que a partir de allí se nos muestran algo imprecisas. Y esto da por tierra con algunos pares aparentemente dicotómicos, en especial aquel que separa el *adentro* del *afuera*. Entender lo escolar como un espacio físico, pero fundamentalmente simbólico, donde no sólo se dirimen conflictos, sino que se incorporan los mecanismos posibles de resolución de los mismos, nos insta a correr por un momento al menos aquel velo que ha hecho históricamente de la escuela el niño protegido entre las instituciones de socialización, disciplinamiento y control social.

El esfuerzo invertido en la exclusión lisa y llana de toda forma de *politicidad* que denote un exceso por encima del *juego de la democracia*,¹ tiene

1. Aún recuerdo, en tiempos en que asistía a la escuela secundaria, a los pocos alumnos que votaban a las autoridades del centro de estudiantes con DNI en mano (según exigía el

su mayor expresión en la inexistencia de instancias formales de discusión y elección de las pautas y reglas que regulan las interacciones (tan abstractamente dispuestas a los fines pedagógicos, por cierto muchas veces extraviados) al interior del espacio escolar. Lo que denota un comportamiento algo esquivo de los agentes del sistema escolar, jalonado por la total incertidumbre que envuelve la actualización o elaboración permanente y consensuada de marcos más dinámicos de convivencia.

Como se sabe, las protestas que llevaron a la toma de cerca de 20 escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba a fines de 2010 tuvieron como columna vertebral dos reclamos fundamentales. Por un lado, se trató del rechazo a parte del articulado del proyecto de reforma de la Ley Provincial de Educación (desde entonces conocida como *la 8.113*).² Los mayores desacuerdos apuntaban a los artículos referidos a: la introducción de la educación religiosa; la articulación de la educación media con el sector productivo (a través de las entonces denominadas pasantías laborales o prácticas profesionales intracurriculares); el derecho a la conformación de los denominados Centros de Estudiantes; y, finalmente, la reducción de los espacios de formación artística. No obstante, pese a que el rechazo a la sanción de una nueva Ley de Educación (juzgada por los estudiantes como inconsulta), en algún sentido fue la demanda que aglutinó y unificó posturas y condiciones muy diversas en lo que al tipo de escuelas se refiere, la demanda que originó la movilización en la mayoría de las escuelas parece haber sido la referida a un segundo eje de reclamos. Éste hacía pie en las condiciones edilicias tan precarias que por entonces vivían algunos establecimientos. Por supuesto que no caeremos en la trampa de explicar las protestas por una especie de rebote social, según el cual las condiciones paupérrimas explican las protestas y la movilización. Si bien no podemos detenernos aquí en esto, el origen de la movilización de los primeros colegios parece estar asociado a un reclamo claramente enfocado en las condiciones materiales, a

reglamento). Resulta que a la mayoría de los estudiantes sus padres les tenían prohibido llevar a la escuela su documento de identidad “por miedo a que lo perdieran”. Podría explorarse oportunamente toda esa gama de “juegos de la democracia”, que son posibles puerta adentro de la escuela, siempre y cuando no produzcan ciertos “excesos”, algo así como un límite definido e impuesto por los adultos. Algo similar ocurre cuando se despliegan dentro del espacio escolar instancias de debate en torno a los *códigos de convivencia*. Hay algo que no se dice y es el punto hasta donde están dispuestos a ceder los agentes escolares algunas de sus prerrogativas en tanto autoridad tradicional (y legal-racional, por supuesto) adulta dentro del espacio escolar.

2. El “no a la 8.113” fue el modo en que nombraron el rechazo a la reforma de la Ley de Educación Provincial 8113, luego sancionada como Ley N° 9.870. Se suponía que dicho proyecto con vocación de ley vendría a adecuar el sistema educativo provincial respecto de la normativa nacional (Ley 26.206) sancionada en 2006 durante el gobierno de Néstor Kirchner. Sin embargo, a juicio de los grupos movilizados, algunos de los artículos de aquel proyecto no parecían responder al espíritu de la Ley Nacional.

lo que luego se sumaron —y esa articulación es una de las cuestiones que hay que analizar— demandas referidas al proyecto de reforma de la citada Ley.

Lo que ocurrió por entonces en las ciudades de Córdoba y Buenos Aires envuelve una serie de acontecimientos que dan cuenta de un período de convulsiones y conflictos al interior de gran parte de las escuelas del nivel medio. Aquel proceso, que consideramos aún abierto,³ puso a consideración diversas formas de acción colectiva (marchas callejeras, manifestaciones artísticas y, más resonante aun, la *ocupación efectiva* de establecimientos educativos). Motivados por distintas circunstancias y como consecuencia de diversos procesos, jóvenes de distintos sectores sociales y áreas geográficas confluyeron en nacientes formas de *poliicidad* tendientes a la abierta confrontación con distintos estamentos, entre los cuales cabe destacar tanto los distintos gobiernos provinciales como municipales de turno. Al mismo tiempo, y esto es lo que atrae nuestra atención en esta ocasión, la vida al interior del espacio escolar se vio fuertemente modificada, lo que trajo consigo transformaciones difíciles de abarcar aun pasados algunos años. En este capítulo nos proponemos dar cuenta de algunas claves para avanzar en la comprensión de los procesos abiertos durante aquel período de *tomas*, haciendo especial hincapié en las transformaciones que parecen estar dándose en lo que respecta particularmente a las formas de procesamiento de conflictos dentro de la comunidad escolar. Las prácticas y representaciones en torno a las *medidas de acción directa* aparecen entonces como el nudo a desatar, camino a comprender el duro enfrentamiento interno que se observó en algunas escuelas.

El presente análisis ha sido elaborado sobre la base de tres estudios de caso. Para ello fueron realizadas unas veinticinco entrevistas en profundidad a los distintos actores que formaron parte de aquellas protestas (docentes, no docentes, directivos, preceptores, alumnos y sus propios padres). Dichos casos han sido seleccionados con el objeto de cubrir una parte del arco de experiencias observadas en el marco de dichas protestas. Lejos de toda homogeneidad, la movilización estudiantil demostró numerosas variantes durante el proceso de *tomas*, por lo que al trabajar aquí con casos claramente diferenciados en cuanto al nivel socioeconómico, la estructura institucional, las formas de gestión y los respectivos proyectos pedagógicos, buscamos hacer cierta justicia a los modos, las diferencias y desigualdades posibles. En primer lugar, debemos destacar la existencia de una lógica centro-

3. En el momento en que escribo algunas de estas líneas, la Escuela Agustín Tosco, tomada por sus estudiantes durante 2010, ha sido nuevamente ocupada en reclamo por esas mismas obras que por entonces se pactaron y jamás fueron realizadas. Este es sólo un ejemplo de la recurrencia cíclica de un tipo de prácticas que ha llegado a alcanzar un nivel de regularidad tal que logró modificar de algún modo lo que podríamos llamar la experiencia escolar.

periferia, a partir de la cual se inscriben en la protesta los distintos colegios. En este sentido, las diferentes formas de incorporación de los colegios a la Asamblea Interestudiantil,⁴ como así también su participación en instancias de negociación (individual y colectiva) con el gobierno, demostraron claras diferencias en cuanto a sus capacidades de influencia y niveles de visibilidad logrados. Los casos aquí analizados han sido identificados del siguiente modo: 1) el *Colegio*, una institución de gestión privada y composición socioeconómica de nivel medio a medio-alto, fundado en 1971 y caracterizada por un tipo de Proyecto Educativo abierto e innovador que privilegia la participación, el diálogo y la reflexión crítica. Estos últimos elementos parecen haber despertado ciertos conflictos a propósito de las tomas. Cabe destacar la alta tasa de ingreso a la universidad registrada respecto de sus egresados; 2) el *Instituto*, una institución de gestión “semi-privada” —que funciona como cooperativa—, fundada en 1962 y a la que asisten generalmente alumnos de nivel socioeconómico medio-bajo a medio. Dicha escuela también se reconoce a sí misma por una vasta trayectoria de implementación de propuestas educativas innovadoras; 3) finalmente, el último caso estudiado ha sido denominado como el *IPEM*. Se trata de un colegio provincial de gestión pública ubicado por fuera del anillo de circunvalación que desde 1996 funciona en un edificio reacondicionado, habiendo sido originalmente construido con otro propósito. Próximo a uno de los barrios más populosos de la ciudad, a éste asisten alumnos de clases populares provenientes de distintos barrios de la zona Sur de la ciudad. La mayor parte del análisis aquí presentado corresponde solamente a los primeros dos casos de estudio (el *Colegio* y el *Instituto*), dedicando especialmente el último apartado (titulado *El uso de la fuerza en los márgenes*) a exponer el caso del *IPEM*, el cual opera —e ilumina— en su carácter de contrapunto necesario.

Medidas de acción directa y resolución de conflictos en el espacio escolar tomado

Un punto de partida posible refiere al clima social caldeado y claramente polarizado que acompañó y contextualizó a los procesos observados en torno a las *tomas* de 2010, algo que ya se viene sosteniendo desde hace algunos años dentro de la esfera política nacional. Ya sea que prestemos

-
4. Cabe destacar que las tres escuelas aquí analizadas participaron de un modo u otro (a veces marginal) en la denominada Asamblea Interestudiantil. Dicha coordinadora de estudiantes fue profundizando gradualmente sus diferencias respecto de su homóloga Secundarios Unidos de Córdoba (SUC), al apostar a la unidad (en términos organizativos y de demandas) del movimiento estudiantil junto a estudiantes de la Universidad Nacional y otros institutos de nivel terciario.

atención a la dimensión *política* del reclamo, o enfoquemos la mirada en los procesos de cambio y reacomodo que se observaron al nivel de las dinámicas específicas del espacio escolar, los sentidos imputados a los hechos y las prácticas emprendidas caen hacia un lugar u otro del espacio social redefinido por la *toma*. En otras palabras, lo que se observa es un proceso de doble polarización que replica ambas dimensiones. Por un lado, una *polarización del espacio público*, la cual pone a consideración algunos pares dicotómicos entre los que se destacan el enfrentamiento entre lo público y lo privado, la educación como un servicio o como un derecho, el derecho a la protesta frente al derecho a la educación, dialoguistas e intransigentes, etc. Por otra parte, se destaca una *polarización del espacio escolar*, la cual refiere al enfrentamiento entre actores “pro-toma” y “anti-toma”, “zurdos” y “fachos”, actores politizados y actores asépticos, antiguos docentes y “los nuevos”, etc. Aquel parteaguas —múltiple y complejo— que se esconde tras la *toma*, empuja en direcciones opuestas posiciones sociales divergentes, en cuyos respectivos senos se agolpan elementos más o menos coherentes entre sí. Éstos aparecen como claves a partir de las cuales los propios actores se autoidentifican, o bien nombran al adversario, en lo que representa un terreno de conflicto, enfrentamiento y rivalidad pocas veces visto en esta magnitud y con tal crudeza en instituciones educativas del nivel medio.

Como ya hemos dicho en otra parte (Hernández, 2013), las *tomas* resultan ser un momento muy especial a la hora de resolver algunas cuestiones referidas al problema de la autoridad y las formas de difusión y transmisión de saberes. Ahora bien, al poner al descubierto algunas lógicas que salen a la superficie con el objeto de no perder terreno ante lo que representa un sismo de gran magnitud y un verdadero clima de incertidumbre, también se desnudan aquellos conductos que vehiculizan distintas formas de resolución de conflictos.⁵ Si estamos en lo correcto, cabría indagar respecto de la existencia de otras aristas inscriptas en el debate propiciado por las *tomas*. Éstas, aparecen allí mismo donde se cruzan las *dinámicas endógenas*, que parten de las propias lógicas internas del espacio escolar, y las *dinámicas exógenas*, que intervienen en el terreno escolar pero que tienen su origen en

5. Si queda alguna duda, hemos de aclarar que no consideramos suficiente una perspectiva completamente abocada a resolver el problema de la autoridad (y sus derivas). A nuestro entender, los procesos abiertos y protagonizados por los estudiantes movilizados obligan a forzar la matriz conceptual en la que se inscribe toda relación de autoridad (desigual, jerárquica, de mutuo reconocimiento) al punto en que ésta deja de ser tal. En otras palabras, aquel conflicto que tuvo su pico máximo de visibilidad a partir de las *tomas*, desbordó el cauce lógico que otrora podría haberse supuesto. Luego de activadas, resistidas y adaptadas las prerrogativas que dictan las normas de convivencia al interior del espacio escolar, el conflicto persiste. Por ello, un análisis serio de las *formas de resolución del conflicto en el espacio escolar* requiere una estrategia más amplia, más compleja, más dinámica.

las lógicas de acción colectiva propias del período. En este sentido, hemos elegido como punto de partida dos elementos —en apariencia mutuamente excluyentes— que, a nuestro entender, dan cuenta de la tensión que se vivió por entonces en aquellas escuelas que de un modo u otro participaron del conflicto durante 2010. Nos referimos, puntualmente, al par *medidas de acción directa/diálogo*. Nuestra elección se debe estrictamente al hecho de que hemos encontrado allí un nudo problemático que, de ser debidamente comprendido, ilumina aquel punto ciego en donde se chocan a distintas velocidades diversos actores (con sus propios sistemas de prácticas y representaciones) condenados a compartir un mismo espacio social, en este caso el espacio escolar.

Usos de la acción directa y del diálogo

Un primer elemento a destacar es aquel que refiere al problema de cómo intervienen y qué efectos provocan las medidas de acción directa en el espacio escolar. Si bien podemos suponer que carecería de sentido tratar el tema sin atender a las demandas en torno a las cuales busca construirse cierta base de apoyo y legitimidad que haga efectivamente sostenible tal medida de acción directa, lo cierto es que los actores implicados parecen no compartir del todo las mismas reglas de juego. En otras palabras, si bien el enfrentamiento entre actores pro-toma y anti-toma da cuenta de estrategias tendientes a construir o socavar respectivamente sus bases de legitimidad, nos encontramos con un desfasaje insalvable, un punto estanco a partir del cual las diferencias se profundizan y el conflicto se torna irresoluble. Esto está dado por los diferentes anclajes a partir de los cuales se despliegan los respectivos sistemas de representaciones y prácticas puestos en juego. Mientras que del lado de los actores pro-toma las representaciones sobre la adopción de medidas de acción directa aparecen asociadas a una *evaluación táctica y estratégica*, los actores anti-toma recurren a *consideraciones morales o éticas* que rechazan de plano este tipo de medidas por involucrar el *uso de la fuerza* (entendido como un tipo de imposición unilateral).⁶ Este sistema de engranajes diferencial haría posible que el desacuerdo fuera tal incluso en el caso de que la demanda sea compartida.

6. En este mismo registro, las palabras de Max Weber siguen siendo más que sugerentes: “Todo aquello que se intenta conseguir a través de la acción política, operando con medios violentos y de acuerdo con una ética de responsabilidad, pone en peligro la ‘salvación del alma’. Pero si se intenta alcanzar el bien definitivo en una guerra de creencias, siguiendo una ética pura de fines absolutos, entonces los objetivos pueden verse perjudicados y desacreditados por generaciones, debido a la ausencia de responsabilidades por las *consecuencias* [...]” (Weber, 1972, p. 57).

Según pudimos observar, la *evaluación táctica* que hicieron los estudiantes movilizados convirtió a la *acción directa* en un recurso viable y legítimo, en tanto la “única” alternativa posible para lograr la visibilidad necesaria y llamar la atención de la clase política y la sociedad civil en general. Claro está que la *toma* es entendida solamente como un tipo de acción entre otras, esto es, un medio (privilegiado) tendiente a presionar por los reclamos considerados centrales. De allí la necesidad de apostar a la legitimidad del reclamo. Los *finés* por los que pelean los estudiantes son tan valiosos e importantes para ellos que estarían dispuestos a suspender momentáneamente las clases, dormir incómodos, comer mal, pelearse con sus padres, docentes y compañeros, entre otros sacrificios. Habiendo considerado agotadas las demás instancias (y considerando toda otra alternativa como inútil), la *educación pública, laica y gratuita* junto a la demanda por *mejoras edilicias* aparecen como reclamos que justifican una medida de acción directa como es el caso de una *toma*. Allí se explica que las diferencias entre los grupos pro-toma y anti-toma sean entendidas desde este punto de vista a la luz del conflicto que vincula a quienes entienden la educación como un *derecho* y aquellos que la perciben como un *servicio*.

A.H. (entrevistador): ¿Qué pensás de la toma como forma de protesta?

L. (alumna): me parece que en ese momento era lo que hacía falta, era la única forma de salir a meter, que ya había, que las marchas estaban como, ya no generaban ningún tipo de presión ni de visibilidad, que más allá de que la prensa mintiera había algo que no se podía impulsar, que genera como eso, en términos de esas dos cosas, de presión y de visibilidad, es una gran medida, una protesta, que es muy difícil sostenerla, que hace falta mucho compromiso y mucha organización, (...) pero me parece que valerse, es bueno...

Sin embargo, en medio de todo esto, se nos aparece el *uso de la fuerza* como un elemento de disputa entre los distintos actores. Mientras para un sector de estudiantes, padres y docentes de las distintas comunidades educativas aquél aparece como una alternativa viable enmarcada en aquellas medidas de acción emprendidas (y en ocasiones, la “única” conducente a resultados efectivos), hay otro sector que define el *uso de la fuerza* como la “última” opción, si es que no la rechaza terminantemente. Esta operación discursiva que tiende siempre a empujar un poco más allá la cuestión, hunde sus raíces en una *evaluación moral* de las acciones emprendidas. El *uso de la fuerza*, o sencillamente la *violencia*, aparecen como medios rechazados de plano desde este punto de vista. En otras palabras, no habría razón suficiente ni fin alguno que justifique echar mano a una medida *violenta* como sería el caso de una *toma*. Esta *ética de la convicción* apuesta en un primer momento a hacer a un lado la cuestión de las demandas y los reclamos

(los fines), poniendo en el centro del debate los *medios* optados por los estudiantes movilizados. Aparece entonces un tipo de ligazón *construida* que logra unir (y confundir) la medida de acción directa con el uso de la fuerza, desnudando la íntima relación entre política y moral. Es allí y no en otra parte donde se funda una definición de mutua exclusión del par *uso de la fuerza/diálogo*, mediando aquella otra oposición subyacente y más importante aún: acción directa/diálogo. Para este segundo sector de la comunidad educativa, la alternativa del *diálogo* viene a representar el camino adecuado y correcto para llevar adelante cualquier demanda.

M. (vicedirectora): hubo que de alguna manera tratar de llevar adelante la situación y lo que a mí más me preocupó fue los chicos que estaban en la escuela adentro. Más allá del reclamo, que pueda haber sido válido, no acordé con el modo de reclamar, creo que los modos violentos generan violencia social, pero me preocupaban mucho esos chicos que quedaban en la escuela, adolescentes, había adolescentes chicos, de segundo, tercer año, muy chiquitos que todavía, qué se yo, defenderse solos o poder mirar cómo actúan los más grandes, no sé si era muy clara la mirada que podían tener sobre lo que estaban haciendo los más grandes.

(padre): No pondría “padres en contra de la toma” sino padres a favor del debate con una escuela abierta para todos y con dictado de clases. Además, pondría un punto aparte para mencionar el tema de que es un colegio privado y estamos pagando por un servicio que no se brinda.⁷

Se entiende que la elevación de reclamos vía administrativa sea destacada en este sentido frente a cualquier otra iniciativa. Sin embargo, se observa que el diálogo exigido es acompañado permanentemente por acciones “no violentas” que median camino a *usos de la fuerza* de otra naturaleza por parte de la autoridad considerada legítima. Pues bien, las denuncias llevadas adelante en los casos del Instituto y el Colegio —efectuadas por las autoridades y los padres de un grupo de estudiantes, ante la fiscalía de turno y la comisaría del distrito, respectivamente— representan un claro ejemplo del complejo modo en que se construyen estos *medios* “no violentos” y, por lo tanto, moralmente aceptados. Es necesario destacar aquí que esos mismos denunciante son conscientes de que se trata de una vía *legal* que contempla, entre otras alternativas, el desalojo *por la fuerza* y la posible apertura de alguna causa penal a los responsables. Esto no puede sino advertirnos nuevamente sobre el trasfondo normativo en el que se inscriben las distintas nociones en uso sobre la *fuerza*. No se trata de que el *uso de la fuerza* esté presente en un lado como un recurso efectivamente utilizado (y

7. Extraído de una *Serie de correos internos del grupo de padres movilizados en rechazo a la toma del Colegio*.

aceptado), mientras que en la orilla de enfrente éste sólo se expresa a modo de rechazo visceral, atento a los valores compartidos. El *uso de la fuerza* es soterradamente una alternativa en condiciones específicas, esto es, toda vez que el Estado (o la autoridad reconocida) arbitre y disponga del marco necesario para recurrir a ella. Todo otro *uso* sería considerado ilegítimo y rechazado de plano. Vemos entonces cómo *diálogo* y lo que podríamos llamar *uso legal de la fuerza* sí pueden aparecer como elementos que integran un mismo posicionamiento:

(padre): Quienes apoyaron la toma (los mayores de edad) se olvidaron de respetar bastantes leyes fundamentales, que deberían conocer, porque –a mi modo de ver– esta toma fue como un “micro golpe de Estado”, o sea una minoría toma el colegio por la fuerza, [...] El cuerpo de profes, si veían que los chicos querían expresarse, debieron conducirlos por un camino legal. ¿Cómo una escuela va a fomentar algo ilegal? no lo puedo entender. Debí utilizar este tema para educar y aprender, en vez de exponerlos a los riesgos de faltar de sus hogares, que es el lugar que deben estar, al menos hasta los 18 años.

(padre): [...] 1) Presentarse en el colegio y constituir mediante un escribano un emplazamiento a los dueños del colegio y/o representante legal, en un plazo de 24 o 48 horas que se levante la toma del colegio o caso contrario se iniciarán acciones judiciales por incumplimiento del contrato. (Contrato por el cual nosotros pagamos y por “adelantado” para la prestación de un servicio que NO SE ESTÁ DANDO). Está claro que la dueña del colegio con la autoridad que adquiere por serlo, si quisiera desistir de la toma, pediría una orden de desalojo y asunto terminado. De hecho que se abstenga tanto ella como la representante legal a las consecuencias que esto va a generarles.

(padre): Bien ahí María!!!! Si todos nos ponemos firmes reclamando lo que legal e impositivamente corresponde, hasta podemos mandarle a la AFIP para que los controlen!!! Van a ver qué tan capaces somos de crearles granos... que ni se puedan sentar después!⁸

Sin embargo, llegados a este punto debemos destacar que la opción del *diálogo* no es monopolio del sector que se opuso a las *tomas*. Pese a observarse el intento por parte de dicho grupo opositor por estigmatizar al grupo de estudiantes movilizados –en tanto *sujetos violentos e intolerantes*–, estos últimos se encargaron expresamente de alimentar toda vía de diálogo posible. En este sentido, la toma no aparece como un elemento de total

8. Extraído de una *Serie de correos internos del grupo de padres movilizados en rechazo a la toma del Colegio*.

intransigencia. Desde el punto de vista de los actores que llevaron adelante la *toma*, ésta no representó un obstáculo para el *diálogo* y el acuerdo, sino más bien todo lo contrario. Se habría tratado sencillamente de un espacio “ocupado”, en el que las reglas han sido deliberadamente modificadas. El *diálogo* tiene lugar en los patios, las aulas y las explanadas toda vez que alguien lo requiera o la situación lo amerite. *En y alrededor* de las tomas se sellan acuerdos y planean acciones en forma conjunta y en grupos por separado. Claro, esto es lo que ocurre cuando ambos sectores acuerdan tanto en su diagnóstico *estratégico* como *moral*. El *diálogo* es la “mejor” alternativa, y también la “correcta”.

(preceptor): [...] me parece que había gente que realmente lo que le molestaba era que un niño les estuviera diciendo “acá mando yo”. Porque evidentemente no tenían ni el más mínimo interés en discutir cuáles eran las razones de los chicos. Se armó así el debate, y ese debate se prolongó todos los días de la toma. Y los pibes todo el tiempo, pero eso a mí me encantaba, todo el tiempo querían armar instancias de debate con los padres, con la comunidad, y las hacían en la explanada ahí del cole, en la puerta. Decían bueno, mañana, ese mismo día, ya no me acuerdo patente las horas y todo eso, “mañana a las 5 de la tarde”, suponete, “vamos a hacer una instancia para discutir la ley, queremos discutir la ley para que ustedes entiendan por qué tomamos la escuela” ¿viste? Decían los pibes. Bueno, se daban esas instancias y caían en patota, algunos padres, en general digamos los referentes eran padres de primaria y algunos profes de secundaria.

Ahora bien, como podemos apreciar, el problema de la *legitimidad* no aparece aquí solamente asociado al carácter *legal* de las acciones emprendidas, sino que se apoya de igual modo en la confianza que cada grupo expresa respecto de representar y llevar adelante el mandato de la *mayoría*. Tanto en el Instituto como en el Colegio, los estudiantes que ocuparon sus respectivos establecimientos dicen haber iniciado la toma luego de votaciones masivas con una gran concurrencia —en el Instituto hablan de una votación casi unánime y en el Colegio sostienen que el grupo opositor a la medida fue mínimo—. No obstante, los padres opositores a la toma observan que la voluntad de la mayoría habría sido ignorada:

(padre): ¿Esta es la educación que le estamos dando a nuestros hijos?... ¿la prepotencia?... ¿el avasallamiento? ¿Y la imposición por la fuerza de las ideas de unos sobre la de otros? ¿Qué sucedió con el derecho de aquel que pretende concurrir a clases? ¿No se les enseñó a aquellos “tomadores” del cole, que sus derechos terminan donde comienza el de los otros? Sostenemos que estos chicos están en la edad ideal para cimentar sus ideales y ofrecer pelea en pos de los mismos, pero... ¿qué sucedió con

sus pares, que de manera diferente piensan al respecto? ¿No se les enseña que la democracia pura y genuina es un juego donde en respeto a la minoría, se impone y debiera triunfar la mayoría?... Y entiendo que la mayoría de los padres (en representación legítima y natural de sus hijos menores de edad y alumnos del Colegio) promueven la continuidad normal y regular de las clases.

No es con la “matonería”, el apoderamiento y la prepotencia, como se legitiman las posturas, éstas no son, sino, maneras de la fuerza de la “sin razón”, porque de poseerla, no necesitarían de esta modalidad tan sutil de violencia. ¿Estos son los hombres y mujeres del futuro? que en pro de ideales ¿propios? (permítase la duda) y que en función de los fines justifican los medios al mejor estilo russonian. ¿Y qué hacen sus docentes? ¿Qué esperan los directivos?... ¿dónde están los representantes legales de la institución?... ¿y, los padres de aquellos adolescentes que se apoderaron del cole?? Son los alumnos los que se enrolan detrás de la teoría de la “toma” o... ¿quiénes?.⁹

Llegados a este punto nos encontramos con la necesidad de ensayar algún tipo de movimiento que nos permita escaparle al callejón sin salida hacia el cual parecen caminar ambas posturas. Es que la *legitimidad* aparece como un elemento muy complejo de definir aquí, ya que tanto el apoyo a los reclamos como a las medidas adoptadas (en especial la *toma*) fue variando en el tiempo. Si en un principio la ocupación de las escuelas tuvo una amplia convocatoria, llegando a movilizar a gran parte de la comunidad educativa, dicha adhesión fue mermando claramente con el paso de los días probablemente con motivo de no vislumbrarse mayores avances en lo que refiere a las demandas puntuales esgrimidas. Esto nos obliga a dejar asentado aquella interrogante algo incómoda referida al hecho de si el proceso habría llegado tan lejos de no ser por la centralidad de la *cuestión edilicia*, la cual supo movilizar mucho más claramente el amplio consenso que llevó, por ejemplo, a miles de personas a marchar por las calles exigiendo respuestas claras por parte del gobierno provincial de turno. En otras palabras: ¿cuánto apoyo generó realmente el rechazo al articulado del proyecto de reforma de la Ley de Educación Provincial en medio de aquellas masivas protestas? Pues, los innumerables frentes en los que tuvieron que dar pelea aquellos estudiantes más comprometidos se nos aparecen como una muestra de cuán complejo resultó ser el traslado del debate iniciado en las escuelas a la esfera pública más amplia. Si bien la construcción de *legitimidad* en torno a las medidas adoptadas tanto en el Colegio como en el Instituto probablemente haya parecido incontestable durante algún tiempo (digamos,

9. Extraído de una *Serie de correos internos del grupo de padres movilizados en rechazo a la toma del Colegio*.

durante la cima de la acción contenciosa al menos), esto sólo vale para un nivel de pares. Es que cada grupo de adultos (principalmente docentes y padres de la comunidad educativa) llevó adelante sus propias disputas por la *legitimidad* de las acciones propias y ajenas.

Aunque expresado de manera solapada, lo que aparece en el caso de los debates suscitados entre adultos corresponde al desconocimiento y la negación de alguna *voluntad* por parte de los estudiantes. Desde este punto de vista se trataba tan sólo de “menores de edad”, *sin verdadera responsabilidad ante las consecuencias de sus propios actos*. A contramano de la consigna “no somos el futuro, somos el presente”,¹⁰ esgrimida por los estudiantes movilizados, el grupo de padres y agentes escolares opositores a la *toma* buscó por entonces reconducir la discusión entendiendo que se trataba de una *cuestión de adultos*. Al correr el centro de la cuestión, salieron a la luz viejas heridas del pasado que permanecían sin cerrar. La actualización y recupero de lo que parecen viejas nociones, como veremos, no es ninguna casualidad. Como sabemos, las prácticas y representaciones sociales sobre el *uso de la fuerza* (en particular en su dimensión política) gozan de una historia propia en nuestro país y las propias comunidades escolares consideradas dan cuenta de ello.

(padre): Quizás sea muy dura y disculpen si molesto a alguien, NO ES MI INTENCIÓN, pero repito algo que lo comenté delante de algunas personas, nosotros no queremos que nuestros hijos sean educados para ser subversivos, entiéndase en su más amplio u original sentido de la palabra. “El concepto de subversión se encuentra relacionado a una revuelta, un trastorno o una destrucción, en especial en el sentido moral. Palabra de origen latino”.

(padre): En la asamblea del sábado por la tarde el papá que estaba filmando expresó que era compañero de lucha del gobernador Schiaretto en los años 70, todos sabemos en qué terminó esa forma de luchar. Me pregunto: ¿todavía no hemos aprendido que la historia es un espiral? Que lo que pasó en aquellos años no se debe repetir. Todos debemos tomar conciencia de los deberes y derechos que tenemos como ciudadanos (primero de los deberes para tener autoridad moral de exigir, y en

10. En una intervención durante la audiencia pública llevada a cabo en la Legislatura provincial durante el mes de noviembre, una estudiante del Colegio decía lo siguiente: “Muchas veces los jóvenes fuimos criticados por supuestas actitudes individualistas, egoístas e inmaduras, fuimos violentados durante la lucha mientras intentábamos defender nuestros derechos. ¿Ahora qué pueden decir? Estamos queriendo participar y mejorar nuestra educación. Nosotros no somos el futuro, somos el presente, y nos paramos ahora por un anteproyecto de ley antidemocrático que beneficia a un grupo elitista de la sociedad, que fue elaborado a nuestras espaldas”.

segundo lugar de los derechos). Debemos participar activamente en la construcción de una sociedad más justa con educación, seguridad, salud, y justicia para todos, pero utilizando siempre vías legítimas y democráticas. No podemos acudir a la fuerza para imponer nuestras ideas. Vivimos en una sociedad en la que existen reglas que hemos consensuado entre todos para lograr la convivencia social. La fuerza no puede ser la vía de negociación de nuestros reclamos porque en una democracia debemos aceptar la decisión de la mayoría, aunque no formemos parte de ella.¹¹

No pretendemos aquí ceder ante el intento de un grupo por desplazar, insistimos nuevamente, lo que consideramos el eje de la cuestión. Es que el problema de la *subversión*, así dicho a la pasada y tal como lo exponen los testimonios de los protagonistas, nos da el pie suficiente para enfocar el modo en que el *uso de la fuerza* viene a engarzar las nuevas formas de politicidad y de sociabilidad aquí observadas. En este sentido, *hippies* (o zurdos) y *fachos*, aparecen como reminiscencias de un pasado no tan pasado, que tuvo su particular forma de actualización a la luz de nuevos hechos. Lo que hasta entonces aparecía como una disputa de “estilos” (Hebdige, 2004) de identificación, parece haber recuperado aquella carga político-ideológica que alguna vez vehiculizó.

Zurdos y fachos

Finalizada la *toma* en el Colegio, tiempo después, todos y cada uno de los actores que formaron parte del proceso destacan la profunda división que generó aquella experiencia y la tensión permanente en que se vio sumido desde entonces el transitar cotidiano de la vida institucional. Una *herida*¹² que demora en cicatrizar y que vuelve a abrirse con cada nuevo conflicto, no importa de qué naturaleza fuere. La “fotografía” que tomamos entonces, demostró un profundo malestar latente, rápidamente expresado y visibilizado frente a determinadas preguntas. Ante la interrogante acerca del rompimiento de vínculos se destacan respuestas que redireccionan la cuestión hacia una profundización de las redes de sociabilidad previas. Esa división que pensábamos como originaria, de actores *pro-toma* y *anti-toma*, parece no haber hecho más que evidenciar subgrupos constituidos

11. Fragmentos extraídos de una *Serie de correos internos del grupo de padres movilizados en rechazo a la toma del Colegio*.

12. La metáfora de la *herida* es recuperada del testimonio de un directivo. Esta idea de *dejar que cierre la herida*, o de *para qué volver a abrir la herida*, es discutida por quienes se esfuerzan por mantener activa la *memoria de la toma* al interior del espacio escolar, evitando el olvido. Una extensión más de las consecuencias aún hoy visibles acerca de la división original que aquí estamos analizando.

previamente, afianzando los vínculos al interior de cada uno de ellos. Esa extensión al terreno político o reivindicativo de lo que hasta entonces solamente aparecían como diferencias de *estilo*,¹³ demuestran el carácter más o menos sistemático, más o menos coherente, que acompaña al proceso mismo de *identificación* de los propios actores. No sin zonas grises, aquí queremos destacar el hecho de que determinados sistemas de representaciones y de relaciones sociales, determinadas redes de sociabilidad, reelaborados, puestos en práctica, hechos cuerpo permanentemente a lo largo del proceso de la *toma*, hayan delimitado claramente dos configuraciones muy diferentes al interior del espacio escolar. Esas profundas diferencias generadas *en y a partir de la toma* no pasan jamás desapercibidas.

(padre): [...] Fue una medida de que sí o sí, digamos te empujó a que tomaras una decisión, estás acá o estás allá, como que fue muy así para mí. Y eso pasó con los profes o sea... (...) está súper marcado quién apoyó y quién no, y hay quilombos y...

[...] Y al principio... o sea estuvo muy marcada, sobre todo cuando, digamos cuando termina la toma y se vuelve a clases sí estaba como muy dividido quién apoyó en la toma y quién no, y generó un montón de quilombos y era horrible para mí esa situación donde en realidad, particularmente yo trataba como de dejarla a un lado, (...) o sea, pensamos lo mismo pero también creo que ahí está la construcción, de poder hacer algo con lo que vos pensás (...) diciendo lo que yo pienso suponete. Pero sí hubo gente que se puteó muchísimo y que en realidad como que también quedaban marcados viste, esas posturas, yo estuve en contra, a favor, y quedaste, quedaron muy marcados digamos las diferencias.

Esta división, en tanto remanente concreto asociado particularmente a la *toma*, se engarza en una cadena más amplia de identificación con un sentido histórico que parece seguir actualizándose a pesar del paso del tiempo. Es entonces que el hecho concreto de apoyo o rechazo a la *toma* como medida de protesta, remite al componente ideológico que sustenta distintos pares

13. Este es, en parte, un intento por responder aquella interrogante que planteaba Dick Hebdige al final del camino de su razonamiento y que hace las veces (al mismo tiempo) de puntapié inicial: “La comunicación de una diferencia significativa (y la paralela comunicación de una identidad de grupo) será entonces “la clave” oculta tras el estilo de todas las subculturas espectaculares. Es el término superordinado bajo el cual se agrupan todas las demás significaciones, el mensaje a través del cual hablan todos los demás mensajes. Una vez se le ha otorgado a esta diferencia inicial una determinación primaria sobre toda la secuencia de generación y difusión estilística, podremos reexaminar la estructura interna de cada una de las subculturas. Volviendo a nuestra analogía anterior: si la subcultura espectacular es una comunicación intencional, si, tomando un término de la lingüística, es “motivada”, ¿qué es exactamente lo que se está comunicando y anunciando?” (Hebdige, 2004, p. 142).

categoriales transmitidos de generación en generación. Tanto entre los cursos más altos como entre los docentes, quienes estuvieron a favor de la toma aparecen como “zurdos”, mientras los opositores son representados como “fachos”. Claro está que dichas categorías son atribuidas relacionalmente y utilizadas de modo despectivo para referirse al *otro*. En este sentido, la *toma* parece haber confirmado identidades previas, profundizando sus diferencias a partir de la observancia de posiciones y prácticas diferenciales.

M. (vicedirectora): Te digo, hasta el momento de la toma, yo tengo ya 26, casi 27 años en la escuela, nunca, nunca se me impidió a mí dar clases, [...] siempre hubo un respeto impresionante, respeto que no ocurrió en la época de la toma, y eso es lo que llama la atención, porque desde antes siempre hemos tenido posturas distintas, inclusive posturas distintas con los dueños de la escuela, [...] y la toma no sé por qué, bueno, ahí se dio todo, o se marcó estas ideologías y demás, pero creo que fue por la misma situación de estrés, de cansancio, de superados por una situación que no supimos manejar los adultos claramente.

[...] los vínculos entre ellos (los alumnos) se rompieron, se marcaron totalmente, viste que es una escuela que todos hablan con todos, siempre ha sido igual, no ha habido... bueno, y acá sí, se marcaron diferencias muy, muy fuertes entre los que estaban a favor y los que no estuvieron a favor de la toma. Y eso se notó al comienzo del año de este año, cuando por ejemplo el grupo muy, muy fuerte de la toma estuvo en tercer año, chicos que se involucraron muchísimo, entonces cuando pasaron a cuarto paradójicamente o no sabemos cómo fue la historia, quedaron los de sociales, la mayoría que estaba a favor de la toma y naturales no. Entonces empezaron, “bueno, ustedes son los hippies de la toma, nosotros, ustedes son los fachos”, una situación terrible.

D. (alumna): yo creo que...hubo gente que sí se sintió como muy excluida después de la toma, pero además marcó después nuestras elecciones de este año, [...] se terminó marcando en la división de las dos listas, como bueno, de un lado los hippies, zurdos, tortas¹⁴ y demás yerbas, y del otro lado los que queremos un centro de estudiantes a-politizado. [...] eso sí, en una asamblea yo me acuerdo como del argumento de padres pero nunca, sí de tenerlos al lado y que hablaran entre dos padres, pero como esto, hijos de... y ahí se empezó como a idealizar, bueno, hijos de... guerrilleros y ese tipo de cosas.

V. (alumna): Hijos de hippies, [...] si bien hubo gente que... pasó este año en realidad, “sos un facho” le dijeron los chicos al presidente y ni

14. Por supuesto que este dato no pasó desapercibido para nosotros. Sin embargo, excede ampliamente nuestra posibilidad de abordarlo correctamente.

siquiera sabía qué era facho. Cuando fueron las elecciones a principio de este año.

Los alumnos parecen haber vivido durante la *toma* las propias diferencias. Por un lado, aquellos que participaron activamente de ésta, compartieron talleres, reuniones, asambleas y las actividades específicas del sostenimiento material de la medida (limpieza, organización del tiempo libre, etc.) al interior del espacio escolar. Así es que fueron elaborando un repertorio discursivo más o menos complejo en torno al rechazo del proyecto de reforma de la Ley Provincial de Educación, en el cual aparecen claros posicionamientos referidos a la educación como *servicio*, la *evangelización* de la educación o *precarización* laboral. Su participación fuera del Colegio en marchas, reuniones con autoridades gubernamentales y encuentros con pares de otros colegios fue complementando aquella nueva trama de relaciones sociales. Por otro lado, todos aquellos estudiantes que no participaron activamente redujeron sus posibilidades de interacción a las redes sociales o se comunicaron telefónica o personalmente por fuera del espacio escolar. Se entiende entonces que estos últimos aparezcan como los *excluidos* dado el hecho de que, aunque en condiciones particulares, el Colegio siguió *funcionando* como espacio de socialización y de interacción durante la *toma*. Esta *experiencia de alta intensidad* se vivió y sufrió aquí de manera muy conflictiva.

Como ya se habrá notado seguramente, el hecho de que algunos estudiantes hayan querido participar y *estar* en la *toma*, incluso estando abiertamente en contra de tal medida, nos obliga a dudar por un momento de la capacidad explicativa de la división *a favor/en contra* de la medida. En lugar de esto, el hecho de haber sido interpretados ambos posicionamientos como reflejos necesarios de dos estilos, que remitirían a ideologías claramente identificables, insta a discutir los procesos de identificación, en medio de un debate que fácilmente pudiera haberse pensado como olvidado. Esa parece ser la marca de las particulares formas de politicidad allí observadas. Lo que hasta entonces aparecía como una división categorial que nombraba *estilos diferentes* (vestimenta, cortes de cabello, etc.) ahora remite a configuraciones identitarias mucho más complejas. El recupero de las representaciones implicadas en las categorías *zurdos* (o *hippies*) y *fachos*, vuelve nuevamente a los adultos un actor relevante. Que algunos padres no hayan permitido a sus hijos ir al Colegio estando éste tomado, no es un dato que pueda pasar desapercibido. La protesta llevada adelante por los estudiantes parece haber removido viejas heridas, antiguas marcas, rara vez discutidas por padres y docentes en el espacio público en general y en el espacio escolar en particular.

Los usos políticos de la emoción

Una vez explicitadas esas profundas diferencias que separan al sector *pro-toma* y *anti-toma* —en lo que refiere estrictamente a las evaluaciones respectivas acerca del uso de la fuerza y el diálogo como vías de reclamo—, nos encontramos con estrategias complementemente divergentes en cuanto a la resolución del conflicto entonces surgido. En primer lugar, diremos que aquel sector de la comunidad escolar que: 1) logró forjar nuevos vínculos al interior del espacio escolar, mucho más estrechos y personales; 2) elaboró el conflicto de las tomas como un proceso educativo “no tradicional”, el cual desbordaba mas no contradecía sustancialmente las relaciones de autoridad que regulan el normal funcionamiento del espacio escolar; 3) respetó las decisiones y responsabilidades asumidas por los estudiantes; 4) evaluó positivamente la toma como un modo de protesta legítimo y necesario desde un punto de vista estratégico; e 5) impulsó espacios de discusión y diálogo con el objeto de reforzar la *lucha*; definió y apostó finalmente a una resolución de los conflictos entonces surgidos por la *vía política* en un sentido estricto. Esto es, la explicitación de las propias diferencias y desacuerdos, dirimidas en el espacio público como consecuencia de la efectiva expresión y materialización de la correlación de fuerzas existente. En segundo lugar, y en oposición a éste, aparece otro sector de la comunidad escolar que: 1) se mantuvo al margen de la redefinición de nuevos vínculos interpersonales al interior del espacio escolar, y como mucho alimentó nuevos lazos por fuera de dicho espacio; 2) entendió a la *toma* como mera suspensión del dictado de clases, y por lo tanto como un completo hiato en lo que al proceso educativo se refiere; 3) negó la capacidad de los estudiantes de asumir responsabilidades (particularmente políticas) por su condición de minoridad; 4) rechazó la toma como producto de una evaluación moral de lo que significa el uso de la fuerza en esas condiciones; e 5) impulsó la discusión y el diálogo con el objeto de retrotraer la situación a su grado cero; y por lo tanto apostó a resolver la situación por medio del corrimiento y apartamiento permanente del conflicto respecto de su específico eje político.

Valga la aclaración de que no caeremos aquí en el error de decir que los actores se enfrentaron por medio de la opción que cada grupo eligió: esto es, una *vía política* o una *vía apolítica*. En lugar de esto, comprendemos que esta segunda forma de resolución del conflicto elaborado a la par de las tomas, instituye un *uso* diferente de la política el cual pone en juego otras *disposiciones*. Cómo interpretar que en el Instituto y en el Colegio se hayan efectuado tres “denuncias” colectivas (ante defensa del consumidor, ante la comisaría del distrito y ante la fiscalía de turno, respectivamente), sino como un acto producto de un posicionamiento político que se ubica en las antípodas de aquellos que llevaron adelante las *tomas*. Pues se trata

de medidas tendientes a reinstaurar, por medio de la fuerza (una fuerza de naturaleza distinta a la de las *tomas*, dijimos, una *fuerza legal*), la normalidad institucional considerada perdida. Pero por otra parte, y más allá de la expresión de aquellos *padres* que consideran que sus derechos en tanto consumidores han sido vulnerados y reclaman una compensación —no sólo económica sino también en materia de intervención de la justicia penal—, nos encontramos con un enfrentamiento de otra índole al interior de las propias escuelas. Tanto en el Instituto como en el Colegio (y especialmente en este último), las respectivas denuncias y todo acto de enfrentamiento ha sido vivido de una manera muy dramática.

Hemos registrado entre los casos analizados que, lejos de tratarse de un proceso político lineal y uniforme, la *toma* ha abierto *heridas* de tipo personal que han afectado las relaciones y las redes de sociabilidad internas al espacio escolar. No sólo ha habido construcción política y aprendizajes diversos a ambos lados de la línea de conflicto, sino que también ha habido rupturas insalvables al menos en el mediano plazo. Si bien la profundización de estas diferencias ha sido alimentada por las distintas ideologías encarnadas por los actores, más aun aparecen como relevantes ciertos rasgos emocionales y sentimentales en tanto vehículo de las formas de politicidad puestas en práctica. Dichas *pasiones* introducidas en el campo del juego político, lejos de avivar el fuego del conflicto, apuntaron a bloquear el debate añorando el regreso de la situación a su grado cero. Mientras unos veían en el proceso de *tomas* la condensación final de antiguas diferencias, otros reclamaban hacer esas mismas diferencias a un lado camino a recuperar la buena convivencia perdida:

I. (preceptor): [...] estábamos hablando en una reunión de personal a principio de año [...] y dice G. en una intervención, “no, porque...”, ahí saltó el discurso democrático y la libertad individual, y G. dice: “lo que hay que entender acá es el problema”, dice, “de disputa de poder acá”. Y hace un análisis político de lo que estaba pasando. Que entonces dice: “dejen de decir que hay democráticos y antidemocráticos, porque los dos quieren hegemonizar, entonces los que pensamos esto y los que pensamos esto, queremos que el Colegio sea esto y esto”. [...] entonces G. dice eso: “si nos respetamos, y tenemos claro lo que estamos haciendo, y estamos debatiendo ideas, bueno, yo me voy a tomar el atrevimiento de cachetear discursivamente, al que esté defendiendo la propuesta que para mí es la incorrecta”, dice el guazo, viste. Imagínatelo con su presencia... y ahí B. dice, lloroso: “yo no quiero que nadie me cachetee nada”, y no sé qué, viste, esa bandera. El guazo le estaba diciendo nos demos masa, discutamos, no seamos infantiles, y el guazo sale con todo su infantilismo a decir: “yo no quiero que a mí me cachetee nadie, ni

siquiera discursivamente, porque acá ustedes son mis compañeros y yo los quiero mucho”. [...] Gente torpe, no lo hizo a propósito, es gente que tiene así polarizado los discursos, que no puede pensar... es... te odio o te amo.

Eso que para unos aparece definido sin más ambages como *política*, para otros representa la encarnación del autoritarismo y la violencia. La *emocionalidad política* aparece entonces como una clave que ilumina en el terreno de disputa un elemento disonante dentro de un particular sistema de prácticas y representaciones. Aquel desfasaje observado en medio de un sistema diferencial de engranajes, que marcaría las distintas modalidades y velocidades de resolución de conflictos, desnuda el modo en que se dirimen distintos estándares morales al interior del espacio escolar. Los “mejores argumentos” sostenidos por un grupo que cree imponerse por la “fuerza de la razón”, son interpretados por otros como una *violencia de la palabra* que hiere en lo personal y negaría, por lo tanto, el vínculo social.¹⁵

I. (preceptor): [...] viste toda la gente decía que bueno, que lo que estaba pasando es que éramos antidemocráticos, ese era su argumento, que éramos antidemocráticos porque nosotros sabíamos discutir, que hay por los recorridos previos digamos, diferenciados qué sé yo, eh... no sé, era como que los otros no podían hablar, entonces empezaron... yo me quedé de cara, vos estabas pidiendo hacer asambleas todos los días para discutir las cosas y ellos te decían que eras antidemocrático porque perdían la asamblea, hijo de puta, eso es lo que yo sentía, viste.

A.H.: ¿Vos viste alguna forma de violencia en todo esto?

M. (vicedirectora): violencia por supuesto que hubo violencia. Ya del sólo hecho que no te permitan ejercer tu derecho de dar clase es violento. Es violencia. Violencia, guarda, no estoy hablando de una violencia de... malas palabras, de una grosería, no estoy hablando de esa violencia, ni de gritos, ni de mucho menos, estoy hablando de una violencia... sí, de no respeto cuando el otro opinaba distinto. O agredir o violentar, no sé cómo explicar, porque es distinto, es como que vos decís “no, yo pienso

15. Aunque en un contexto muy diferente, Sabrina Frederic ya se había referido a esto puntualmente: “[...] aquello que debiera ser juzgado como una relación política, al serlo como vínculo íntimo, vuelve inmoral el comportamiento de quien lo realice. Eso quiere decir, que cuando un hombre es juzgado con arreglo a un estándar de las relaciones interpersonales en lugar de serlo por el estándar que lo liga a otros por su papel de mediador entre grupos o político, su conducta se torna inmoral porque niega el vínculo social (Strathern, 1997, p. 131). Entonces la distribución del poder quedará alterada en el proceso práctico de conjugación de estándares morales, siempre y cuando los agentes puedan imponer públicamente su definición del contexto y convertir, tal o cual comportamiento, en uno reprochable o aceptable” (Frederic, 2004, p. 43).

esto” y el otro te refutaba de una manera violenta, con fundamentos o no, pero violenta, a lo que vos decías. Te desautorizaba, tu pensamiento aunque fuera erróneo, o sea, no te ayudaba a verlo, te desautorizaba y te tiraba más cosas encima, cosa que... eso para mí fue una violencia, yo viví con mucha violencia...

[...] Los padres nunca los vi hasta ese día que fueron muy, muy agresivos. Y bueno, entre ellos, entre los padres, todos los medios lo pudieron ver, fueron batallas campales entre los padres que sí y los padres que no. Y la subestimación del que no estaba a favor de la toma, no era tan inteligente. Eso también es una forma de violencia. Desmerecer al otro porque no piensa como yo y considerar porque yo pienso blanco soy superior a vos que pensás en verde o en gris, no sé. Eso sí se vio mucho con los padres.

G. (vicedirectora): había mucha intolerancia, en ese tipo de intercambio, este... no sé, podía no, no, no se atendía ni se escuchaba, y hoy por hoy creo que queda mucho camino por recorrer en esto de la tolerancia frente a la diferencia y a la famosa inclusión. Que es lo que postulamos tanto desde tantos lugares y todavía no se visualiza, no se vive tan de la forma en la cual se proclama. Esa fue mi experiencia...

Llegados a este punto observamos cómo el consenso aparece como un elemento pendular, escurridizo y por momentos algo maleable. Mientras algunos *padres* opositores a la toma sostienen representar la voz mayoritaria (y no escuchada), los testimonios de algunos docentes y alumnos hacen hincapié en una especie de victimización referida a un tipo de violencia, digamos dialógica. La *intolerancia* aparece en este sentido como resguardo de un grupo de actores que, incluso reconociendo haber “perdido” en la contienda de la discusión, nuevamente introduce un estándar moral que anula la legitimidad de la hegemonía reclamada entonces por su adversario. Esto, a la larga, se impone en el relato “oficial” y ayuda a consolidar lo que representa un núcleo inamovible dentro de la memoria institucional. Incluso habiéndose impuesto en determinado momento una particular línea de acción (nos referimos a la *toma* y sus derivas), según algunos ampliamente apoyada, la hegemonía demuestra allí su verdadero carácter en tanto resultado de una lucha permanente. La *violencia*, en su constante indeterminación, aparece como un elemento más dentro de una disputa más amplia por los sentidos imputados a los hechos. Cada actor, a su turno, alimenta el carácter equívoco del término. Atender a la cuestión de si se trata de conductas más o menos violentas sólo desvía el foco de la cuestión. El *uso de la fuerza*, como su nombre lo indica, se manifiesta de diversas maneras según quién la esgrime.

Esto, puesto en perspectiva, denota una particular lucha por imponer determinados sentidos respecto de lo que definiría una conducta *violenta*, y por lo tanto moralmente reprochable. Dicho en estos términos, una resolución efectiva del conflicto parece derivar directamente de la capacidad y nivel de penetración e imposición de uno u otro sistema de prácticas y representaciones. No obstante, dicha imposición no es total. La *lucha* persiste aun finalizada la toma. Se observan entonces distintas instancias y espacios donde se extiende y dirime luego dicha disputa. Algunos elementos a destacar, legibles a la luz de dicha disputa: 1) el hecho de que el proyecto pedagógico (aquel que propone la formación de alumnos reflexivos, con juicio crítico, participativos, etc.) haya sido puesto en duda en el Colegio y se hable incluso de una necesaria *refundación*; 2) que los padres hayan pedido “listas negras” de los estudiantes y docentes que alentaron la *toma* y hayan sentado las bases para algún sistema de control de asistencias y contenidos impartidos por los docentes (a lo que se suma la intervención de los padres en el control de la cuestión presupuestaria); 3) la designación de nuevos directivos al frente de ambas instituciones —que incluye el previo apartamiento del director del Colegio en lo que se denominó una “intervención sociopedagógica”; 4) que en el Instituto se haya puesto en duda la propia historia de *compromiso* y *participación* de la institución a la luz de las actuación de los propios docentes y directivos; 5) la realización de recordatorios en ambas instituciones cumplido un año de la toma (recordemos la mencionada oposición por parte de la dirección del Colegio en cuanto a “abrir viejas heridas”); 6) el hecho de que en la contienda electoral siguiente las agrupaciones que estaban a cargo de los respectivos centros de estudiantes no lograron mantener la conducción frente a otros agrupamientos menos implicados en las tomas (en el caso del Colegio gana una agrupación con la propuesta explícita de “no meterse en política”, mientras en el Instituto se hizo cargo un grupo heterogéneo de estudiantes luego desarticulado rápidamente, sin demostrar acciones ni propuestas concretas).¹⁶

16. Si bien no podemos dedicarle a este último punto el espacio necesario, al menos nos es útil para confirmar nuestras dudas respecto de los modos de construcción de las *mayorías* (y el plural no es una casualidad). Al no existir instancias de traducción clara de los distintos momentos de expresión, dichas *mayorías* aparecen como elementos difíciles de plasmar. Es que sólo contamos con algunas mediciones aleatorias, haciendo muy difícil el seguimiento de las fluctuaciones durante el desarrollo del proceso. En este sentido, por un lado contamos con una asamblea que mayoritariamente vota la *toma*, mientras en el otro extremo vemos a los centros de estudiantes perder sus respectivas conducciones, demostrando una pérdida sensible de su base de legitimidad.

El uso de la fuerza en los márgenes

Como bien dijimos, lo dicho hasta aquí refiere particularmente a los casos del *Colegio* y el *Instituto*, cuyas similares manifestaciones marcan el rumbo de los principales problemas envueltos en las tomas. Sin embargo, ¿qué ocurre en el caso del *IPEM* cuando indagamos acerca de las prácticas y representaciones vinculadas al *uso de la fuerza* en relación directa con la *toma*? Pues bien, al no registrarse un acoplamiento, digamos ideológico, sobre los posicionamientos y las respectivas identidades constituidas *en* y *alrededor* del espacio escolar tomado, es dable suponer que el panorama cambie considerablemente. Según hemos podido observar, la modalidad de protesta denominada *toma* no necesariamente presenta las mismas características en cualquier colegio, ya que es allí donde las formas de politicidad entonces manifestadas introducen una variable insoslayable. Sabemos ya que el *uso de la fuerza* adquiere sentidos muy diferentes e integra códigos morales específicos entre los sectores populares.¹⁷ Esto se evidencia inmediatamente toda vez que se pregunta a los protagonistas respecto de la observancia de conductas de tipo violentas o que recurren a la fuerza. Según pudimos apreciar a propósito de los casos del *Instituto* y el *Colegio*, el hecho de que la noción de *violencia* aparezca toda vez que se quiere calificar moralmente prácticas ajenas (Noel, 2008a, p. 102), nos da una clave para comprender algunas de las razones por las que este calificativo no aparece entre los testimonios que dan cuenta de la experiencia de la toma en el *IPEM*. Parece que lo que ocurre allí no es bajo ningún aspecto interpretable como resultado de un modo violento de conducción de las interacciones sociales. Si ya sabíamos desde antes que la *violencia escolar* acarrea como tal un sinnúmero de problemas camino a una definición precisa de los procesos a los que refiere (Noel, 2008b, p. 114), aquí agregamos las dificultades que conlleva construir definiciones amplias de *violencia* (en este

17. Míguez y Semán (2006) definen los particulares sentidos que adquiere la noción de fuerza entre los sectores populares de la siguiente manera: “No se tiene ‘aguante’ de la misma manera en una hinchada, en un recital, en un piquete o al cometer delitos, pero en todos estos casos la noción de fuerza es una categoría que otorga jerarquía a una potencia que es al mismo tiempo física y moral. [...] La fortaleza, más que tan sólo una condición muscular, una capacidad de combate violenta, es una cuestión de actitud vital que tiene diversas modulaciones según el agente sea hombre, mujer, niño, físicamente fuerte o débil, y del sistema de representaciones en el que se inserte. La noción de fuerza emerge, entonces, como un significante cuyo contenido específico depende del contexto en el que se considere [...]. Esta noción está entonces vinculada a un sistema de valores que puede atribuirle a múltiples conductas, pero lo que tiene en común es que suele ser una cualidad que otorga prestigio por canales alternativos a los convencionales a formas de capital (simbólico, físico o cultural) accesibles a los sectores desfavorecidos y no tan presentes en otros sectores sociales” (p. 26).

caso política) *en el espacio escolar*. Ocurre que el “pánico moral”¹⁸ que se expresaba en los casos analizados anteriormente —vehiculado por un grupo de padres, docentes y directivos— en torno al *uso de la fuerza* como forma de acción política y reivindicativa, no parece despertar las mismas pasiones en el *IPEM*. Si bien todos los casos estudiados comparten de algún modo evaluaciones más generales respecto de la “pérdida de autoridad”¹⁹ como una posible “causa” de los conflictos entonces originados, las prácticas y representaciones referidas puntualmente a los *usos de la fuerza* introducen diferencias insalvables. Según pudimos registrar, mientras la *violencia* propiamente dicha refiere en el *IPEM* a prácticas muy diferentes a las observadas durante la *toma* (esto es, *violencia* física interpersonal entre pares y *violencia* en el seno familiar, las cuales nos alejan rápidamente de nuestro problema central), el *uso de la fuerza* integra claramente un repertorio de acción extendido y ampliamente aceptado.²⁰ Lejos de integrar el listado de *conductas moralmente reprochables*, es una alternativa, incluso una necesidad:

A.H.: ¿Qué pensás acerca de eso de usar la fuerza? Digo, ¿en lugar de las notas, de mandar reclamos por escrito? porque se habló de por qué eran violentos...

N. (portera): no, no es ser violentos, es una forma de... bueno, de presionar para que los escuchan, porque yo hace mucho tiempo que estoy acá y ese pozo que había ahí en el patio, venían, miraban, tapaban y de

-
18. Daniel Míguez hace un importante llamado de atención respecto de aquellos procesos por medio de los cuales la *violencia escolar* se convierte (o no) en un “problema social”. En este sentido, “que algo se transforme en un problema es el resultado de la compleja amalgama entre lo que ocurre y la manera en que eso que ocurre es percibido por quienes están afectados por ello” (Míguez, 2010b, p. 2).
 19. Esto refiere, a nuestro entender, al retroceso y pérdida de legitimidad de las tradicionales formas de interacción y regulación de la conflictividad al interior del espacio escolar. Como bien señala Míguez (2010b): “la extendida precepción de que la escuela está dando señales de estar en proceso de desintegración, de haber perdido su sujeción sobre las nuevas generaciones y con ello su capacidad de garantizar la transmisión de valores y saber (de que se ven amenazadas las bases del orden social), surge también de que efectivamente parece existir una destitución relativa de las antiguas bases de regulación” (p. 9). Es conocida ya aquella hipótesis respecto de las profundas diferencias que expresan los marcos de sociabilidad propios de cada generación. Pues aquellas diferentes experiencias de sociabilidad alientan una definición de las formas de regulación del conflicto —su efectividad y legitimidad lograda— a modo de un continuo condicionado por las variables: mayor/menor proximidad generacional, mayor/menor similitud en lo que respecta a condiciones socioeconómicas, etc.
 20. Como bien destaca Carina Kaplan (2011), “podría decirse con Tenti Fanfani que la exclusión de ciertos grupos sociales dé lugar a un retorno de aquellas coacciones puramente exteriores de modo tal que en la vida cotidiana de los individuos se imponen los miedos, la inestabilidad, la inseguridad y sólo la fuerza limita la fuerza de los otros” (p. 35).

vuelta aparecía ese pozo. No daban bolilla, “no, está todo bien”. Y un albañil dijo “esto está en el aire”. Y eran todos, se pusieron a ver y eran todos caños del baño de acá de la cocina que van allá a la cámara séptica, rotos. O sea, no es cuento. La escuela se estaba partiendo, la escuela se estaba destruyendo poco a poco, nada más que no daban bolilla.

E. (alumna): Para nosotros lo que teníamos, nosotros no nos gustaba eso de las notas y todo eso. Nos parecía una cosa que no tenía, no le dábamos. Y cuando vamos a una marcha, que vamos todos juntos y sabemos el objetivo que tenemos, eso para nosotros tenía más fuerza y con eso nos van a hacer sentir, nos vamos a hacer sentir más y vamos a capaz que llegamos a tener el objetivo que nosotros tenemos, teníamos y tenemos.

El *diálogo* no aparece en ningún momento como una alternativa “correcta”, mucho menos como el contrario absoluto respecto del *uso de la fuerza*. En lugar de ello, prima el consenso referido a lo “inútil” que resulta (y ha resultado) iniciar cualquier reclamo por la vía administrativa ordinaria. Al no existir un contrapeso encarnado por algún *emprendedor moral*²¹ —recordemos que ni siquiera entre los agentes escolares parece haber habido algún tipo de resistencia frente a la toma—, la disputa entre aquellos que apoyaban la protesta y quienes la resistían se concentra completamente en las primeras horas. Por entonces, reinaba el desconcierto y la falta de información (en ambos lados). Ante la sorpresa de que sus hijos no podían ingresar a la escuela porque la misma estaba *tomada*, algunos padres se acercaron al establecimiento exigiendo explicaciones. Si bien en aquella primera reunión parece haberse vivido momentos muy tensos, al nivel incluso de estar próximos a enfrentarse físicamente, no hemos registrado que ello haya significado algún punto de inflexión en el proceso desde el punto de vista de la ruptura de las relaciones y las redes de sociabilidad previas, como sí ocurrió en los demás casos analizados.

Sin embargo, antes que tratarse de una gran capacidad por construir acuerdos y consensos, el rápido convencimiento y la amplia aceptación observada una vez que los alumnos movilizados expusieron los motivos por los que habían decidido emprender aquella medida, da cuenta en todo

21. Coincidimos con Kaplan (2011) y empeñamos las mismas palabras de Norbert Elias (2003): “Un grupo sólo puede estigmatizar efectivamente a otro en la medida en que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso” (p. 224). Restaría discutir cuáles fueron esas posiciones de poder que ocuparon aquellos detractores de la *toma*, en los casos del Colegio y el Instituto. Allí radica la importancia de la disputa permanente por imponerse en la definición de los sentidos que circulan por pasillos y aulas. Quiénes son los *establecidos* y quiénes los *forasteros* es algo que se define y redefine permanentemente, en especial si tenemos en cuenta que se trata de un período de convulsiones y posibles transformaciones.

caso de una *moral compartida*. Si consideramos las dificultades registradas respecto del uso de la palabra y el intercambio dialógico —una competencia que los propios estudiantes reconocen no haber tenido al iniciar la toma, y que habrían de desarrollar progresivamente a la par del desenvolvimiento de los hechos—, como así también el hecho de que la medida haya sido efectivamente sostenida por un pequeño grupo de estudiantes, resulta interesante destacar que no haya habido mayores conflictos dentro de la comunidad escolar durante la toma y más aun finalizada la misma. Tan sólo algunos docentes recriminan la falta de compromiso y la no participación de aquellos alumnos “ejemplares” que, a su criterio, debieron estar presentes allí cuando la comunidad escolar se movilizó por el bien común.

Por otro lado, si bien persisten algunas agresiones que de algún modo gravitan en torno a los tiempos de la *toma*, debemos insistir en que no está claro que la violencia interpersonal (aquella donde ponen el ojo la mayoría de los estudios que tienen por objeto la violencia en el espacio escolar) haya tenido algún tipo de relevancia durante aquel proceso.

A.H.: ¿Y cómo fue esa primera noche?

N. (alumno): Bueno, duró mucho el debate, estuvimos como hasta las 11:30 tratando de convencerlos que no, que sí. La primera noche fue terrible. Porque como que todos teníamos miedo que estaba el colegio sólo, como que era una gran responsabilidad en el colegio, ¿no es cierto? Y bueno, nos abrieron un solo curso, y nos pusimos ahí casi, éramos pocos, quince, veinte personas, chicos en un curso durmiendo. Creo que esa noche no dormimos nada porque teníamos miedo.

A.H.: ¿Miedo a qué?

N.: No, porque este es un barrio... no peligroso, pero... como que los otros chicos nos decían “bueno, ustedes se quedan, les vamos a mandar a que los roben”.

A.H.: Les habían dicho eso.

N.: Sí.

A.H.: ¿Los amenazaban?

N.: Claro, entonces ese era el miedo... pero después ya se fue.

E. (alumna): Hubo unos chicos que venían, pero por problemas que tenían con los mismos chicos que venían acá. Pero dejamos de que, tratamos de separar las cosas porque, los que estaban acá no se iban a poner a pelear porque estábamos, respetábamos que, estaba..., estábamos en un establecimiento, no se hacían cosas...

A.H.: ¿Cómo lo resolvieron a eso...?

E.: Hablando con los chicos y... después ya quedó todo en claro, fue lo único que pasó.

Estos eventos aislados (a los que se suma una discusión con efectivos de la policía, producto de una alarma activada en la parte trasera del *IPEM*) denotan cómo se reconfiguran dentro del espacio-tiempo de la toma las propias pautas de interacción. El *miedo* que representa el hacerse responsables de las instalaciones, y por lo tanto estar “indefensos” ante cualquier imprevisto, desaparece luego en la medida en que los estudiantes que llevaban adelante la protesta pasaron a ocupar un lugar privilegiado dentro de la jerarquía informal²² de la propia comunidad educativa y su entorno inmediato. El reforzamiento de las propias posiciones ocupadas, tan débiles al principio, se traduce en una ganancia creciente en términos de *respeto* por parte de sus compañeros, agentes escolares y padres. La “caza” de recursos (Merklen, 2010) aquí se expresa a modo de laboratorio generador de lógicas de asociación y movilización, el cual, pese a remitir superficialmente a la idea de improvisación y ensayo-error, esconde un complejo de mecanismos y condicionamientos que hicieron posible una *toma* allí donde nadie (incluso el más optimista) lo creyó posible. Aquellos jóvenes parecen haber descubierto formas colectivas de resolución de los propios problemas de la comunidad escolar, abriéndose paso e imponiéndose ante las miradas más pesimistas.

A.H.: ¿Qué es ser de zona sur? Algunos me dicen: “por ser de zona sur no nos iban a dar bola”.

N. (alumno): Claro, no tengo esa opinión de que por ser zona sur, que no tengan nada. Porque tengo muchos compañeros que piensan “no”, que nos dijeron “no, al pedo lo van a tomar, porque somos de zona sur, somos los quilomberos, somos los negros, somos los villeros que no nos van a dar nada”, y yo les dije “podremos ser todo eso pero, también somos parte de la sociedad y si somos, por qué le pueden dar a ellos y a nosotros no, tenemos que ser todos iguales”.

-
22. Al decir *jerarquía informal* nos referimos a la renegociación de los *papeles* jugados por cada uno de los actores que intervienen en la escena. Si bien no desconocemos las jerarquías que ordenan “normalmente” las interacciones al interior del espacio escolar, durante el espacio-tiempo de la toma dichas reglas fueron modificadas en varios sentidos. El que aquí nos interesa especialmente es aquel que refiere a la cesión de ciertas responsabilidades por parte de los directivos para con un pequeño grupo de estudiantes. El planteo dramático desarrollado por Goffman, nos ayuda a comprender aquí el hecho de que el *papel* desempeñado por algunos actores (en este caso, los estudiantes movilizados) cambie a la par de una “exigencia moral” de valoración y trato por parte de los otros (Goffman, 2006, pp. 24-25). Los nuevos *papeles* asumidos redefinen la disposición de los actores en el espacio social no porque la “jerarquía formal” de la institución haya sido modificada, sino porque el universo en cuestión valora los atributos y características sociales que reclaman poseer determinados actores.

La definición y amplio acuerdo que rodean a una *injusticia* sentida y vivida desde lo colectivo, encarnada finalmente en la lucha por el *reconocimiento*²³ –tal como ha ocurrido en el *IPEM*–, echa nueva luz sobre la ya naturalizada asociación entre violencia y pobreza. Pues bien, si hemos resistido a los embates deslegitimadores que apuntan a aquellas formas de comunicación (según el argumento de que allí el *diálogo* no es posible, o en todo caso denota acuerdos de “menor calidad”) y de la protesta misma (según reza el argumento de que la *toma* se debió a estudiantes que “no querían tener clases”) que tienen lugar entre los sectores populares, a esta altura estamos en condiciones de afirmar que allí donde se suponía encontraríamos más violencia y menos conflictividad (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008, pp. 74-75), se observa un terreno fértil para la elaboración de otras formas de resolución de conflictos con un claro protagonismo estudiantil. Si el *uso de la fuerza* efectivamente no será desterrado tan fácilmente de las formas de regulación de las interacciones sociales, los sectores populares tienen mucho que decir al respecto. Es que la *toma* del *IPEM* representa un grito, un reclamo desbocado, una autoafirmación que reclama visibilidad,²⁴ un recordatorio de que ellos están allí y que están dispuestos a usar la *fuerza* –sin mayores fracturas internas– para ser escuchados. Pues el *clima social*²⁵ ha de ser allí muy posiblemente una variable fundamental camino a un estudio comparativo de escuelas de sectores populares, que abarque tanto aquellas

-
23. Nos remitimos aquí a la observación hecha por Merklen, quien retoma la propuesta de Axel Honneth (1997; 2009) ubicándola en medio de la tensión existente entre la “lucha por el reconocimiento” y la “lucha por la supervivencia”: “(el) trabajo de Honneth reintroduce el debate sobre la posibilidad de una justificación moral de las luchas sociales, posición defendida por el autor. No obstante, pensamos que desde un punto de vista descriptivo se debe dar cuenta de la tensión entre ‘moral’ e ‘interés’ como dos componentes de la acción, antes que renovar esfuerzos teóricos por inclinar la balanza hacia una u otra posición, lo que obliga a ir más allá de las connotaciones prescriptivas de la cuestión” (Merklen, 2010, p. 105). Esto resulta fundamental en nuestro caso particular ya que nos insta a mantener un vuelo “a ras del suelo”, el cual nos permite siempre tener presente la centralidad de la demanda y el *interés* que ésta despierta dentro del colectivo en tanto elemento diferenciador al interior del *movimiento estudiantil*.
 24. Un profesor nos relató un hecho de especial relevancia en este punto. En medio de una reunión con el Director de enseñanza media –quién había accedido a escuchar el reclamo de los estudiantes y acercar una propuesta que destrabara el conflicto–, un estudiante se levantó en silencio y encendió un televisor que había en el aula donde estaban reunidos. Esto exasperó a la comitiva oficial (en especial a la inspectora) que se había ofrecido a escuchar a los estudiantes y rápidamente se ordenó a aquel estudiante que apagara el televisor. Resultaba ser que a esa hora les habían avisado que saldría una nota de la toma en el *IPEM* por el noticiero de Canal 8 (canal local).
 25. En el sentido que lo utilizan Kornblit, Adaszko y Di Leo (2008): “Este concepto hace hincapié en las percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el contexto o el marco en el cual estas interacciones se dan” (p. 59).

que fueron efectivamente *tomadas* como así también esas otras en las que sólo se registraron algunos “intentos”.²⁶ Y los agentes escolares cumplen allí un papel fundamental. Esto es obviamente una deuda que nos contentamos en aclarar, más no será resuelta por razones a la vista.

A.H.: ¿Por qué te parece que se tomó esta escuela y no pasó lo mismo con las otras de la zona? ¿Qué tiene de especial ésta?

N. (alumno): No sé, la verdad... por qué, no sé. Vinieron otros chicos de la zona ¿no es cierto?, a pedirnos apoyo, que vayamos y les... y fuimos varias veces, pero no nos dejaron entrar los directivos, no nos dejaban entrar y nosotros nos juntamos afuera para hablar y nos llamaron a la policía, que salgamos, que no teníamos que estar. Por eso, y más, que los chicos de los otros cur... de los otros colegios, por miedo debe ser. No sé.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando el *uso de la fuerza* observado en el *IPEM* inicia su retroceso una vez abierta la ronda de negociación? ¿Qué ocurre tras la incorporación sucesiva de otras formas de encausar el reclamo más allá de las formas de acción directa? Pues parece que del contacto con otras experiencias, surge el interés por atender al problema de la organización y representación de los estudiantes. Como una especie de lección que ha dejado la *toma*, una vez finalizada la misma, aparece la “necesidad” de contar en el *IPEM* con un Centro de Estudiantes. Pero ocurre que cuando ciertas formas de politicidad diferentes se encuentran (o más bien chocan), bajo condiciones de desigualdad, el resultado no es tan incierto como pudiera parecer.

A.H.: ¿Y para qué es el centro?

E.O.: Para mí el centro es un... es un lugar donde los alumnos tienen la posibilidad de venir a... ya que por ejemplo le podés decir a la directora que esto tatata, no te gusta, que nos vengan, nos digan a nosotros así por medio de notas y se lo entregamos a la vice, a la dire o a la... al que esté a cargo.

No debería sorprendernos que el Centro de Estudiantes haya perecido tempranamente, siendo tan sólo una expresión de deseo producto del contac-

26. Según los datos arrojados por una encuesta exploratoria realizada en el 5to año del *IPEM* (diciembre de 2011), en una escala de 1 a 7 –donde 1 equivale a *muy mal* y 7 representa *muy bien*–, el 60% de los alumnos respondió 6 y 7 respecto a cómo se sentía en el instituto; el 43,3% respondió 6 y 7 ante la pregunta ¿cómo te sientes en tu clase?; el 66,6% respondió 6 y 7 a la pregunta ¿cómo te sientes con los profesores?; y un 66,7% respondió 6 y 7 a ¿cómo te sientes con tus compañeros?. Evidentemente no podemos profundizar esta cuestión, pero vale la mención de que en el *IPEM* reina cuanto menos un buen clima social, lo cual definitivamente influyó positivamente en el proceso de movilización.

to con los procesos que se desarrollaron en otros colegios. Lejos de avanzar hacia la creación de dicho órgano de representación estudiantil –con el apoyo incluso de docentes y directivos–, el *IPEM* da cuenta de las dificultades de transpolar experiencias muy diferentes. Si la *politicidad* se expresa en el *IPEM* la luz del lazo indisoluble que lo vincula al *uso de la fuerza*, como aquella vía que conduce a la obtención de recursos y reconocimiento, se comprende que tenga poco sentido la introducción de formas más *burocráticas* de organización y participación estudiantil. Este último punto resulta de una importancia sustancial ya que nos advierte sobre posibles errores que podemos cometer al abordar las formas de politicidad *propias* de los sectores populares, ya sea reduciendo la cuestión a la existencia o no de un Centro de Estudiantes o al grado de participación de los estudiantes en aquel (Núñez, 2010, p. 118). Así las cosas, es imposible soslayar el hecho de que nos hemos encontrado con un tipo de experiencia de alta intensidad, que redefine el modo y ámbito de utilización de la fuerza, al tiempo que reduce el conflicto y refuerza los lazos al interior del espacio escolar.

Notas finales

Los acontecimientos observados en las escuelas durante 2010 se nos aparecen a primera vista como condensación de una serie de procesos de media y larga data, en función de los cuales salen a la luz algunos elementos relativamente novedosos que es preciso analizar. Si bien no hemos intentado aquí explicar, al menos de modo directo, cómo es que logra introducirse en el horizonte de lo posible el intervenir y tomar el control de la institución por parte de los estudiantes, lo cierto es que la *toma de escuelas* pone a cielo abierto una gran cantidad de elementos fundamentales para el análisis de los procesos de democratización del espacio escolar. Atento a los universos morales implicados, redefinidos y profundizados en el marco de la experiencia misma de la toma, los distintos actores involucrados se vieron obligados a definir y explicitar sus respectivas posiciones en el campo de disputa. Claro que al haberse desdibujado (por las propias contradicciones internas) toda instancia superior a la cual normalmente se recurría, y no habiendo ningún tipo de arbitraje *legítimo*, las reglas de juego mismas fueron motivo de disputa. En ese sentido, la comunidad educativa se encontró ante sus propios límites, dándose de bruces con algunas diferencias aparentemente irreconciliables.²⁷ Lo que hasta entonces aparecía solamente como

27. Es preciso recordar que en algunas instituciones, incluidos los casos del *Colegio* y el *Instituto*, se observaron alteraciones no menores en lo que respecta a la matrícula correspondiente al año siguiente al conflicto. Hay que destacar que la mayor parte de los “cambios de escuela” registrados se debieron a decisiones arbitrarias de aquellos padres (pero en algunos casos con una relativa aceptación de sus hijos) que se expresaron en

un conjunto de diferencias de estilo (expresado en apariencias, vestimentas, música, etc.) fue sedimentando en experiencias de sociabilidad, en este caso tanto escolar como juvenil,²⁸ diferenciales en función del *adentro* y el *afuera* respecto de la toma. El nivel de empoderamiento, participación y responsabilización por parte de los estudiantes en el marco de aquellos acontecimientos, varió notablemente entre quienes participaron directamente de la protesta y quienes aguardaron a que la situación se normalizara. En rigor, aquella experiencia de alta intensidad aparece en el recuerdo de los protagonistas de la toma como una verdadera toma del control en defensa de la escuela y la educación misma.

El elemento disipador de aquella medida de acción aparece fundamentalmente envuelto en el desacuerdo respecto a definiciones morales divergentes sobre lo que representa el uso de la fuerza. En ese terreno, tanto las definiciones previas como las experiencias de actualización (y agreguemos, por qué no, socialización política) se excluyen mutuamente. Lo que para unos aparece como una medida de acción colectiva, para otros es lisa y llanamente un uso inadmisible de la fuerza que atenta contra la democracia misma. Por otra parte, lo que aparece para unos como vías legítimas de reclamo (el brazo penal del Estado, en sus distintos niveles y esferas) es entendido por los otros como una afrenta contra el proceso mismo de democratización del espacio escolar. Pese a la complejidad y especificidad del caso, y a contrapelo de algunos datos dispersos, las identidades políticas vuelven a anclarse en viejos estándares que tienen por objeto estigmatizar al otro (*zurdos*, *hippies*, *fachos*, etc.). Como vimos, esto no ocurre en el *IPEM*, demostrando ciertas recurrencias diferenciales. Allí el uso de la fuerza no contraría, en ningún caso, algún tipo de valor democrático esencial. Las carencias materiales y los recursos faltantes desdibujan toda diferencia de tipo moral. No obstante esto, el apoyo a la demanda y a la medida no se traduce en un apoyo concreto y visible respecto de la toma. En ese sentido, las trayectorias previas (o heredadas) de participación política fundamentan en todos los casos estudiados un pequeño núcleo de madrugadores como condición mínima necesaria.

La politicidad escolar aparece entonces como una clave de análisis en función de la cual se vuelve posible identificar y distinguir una dimensión de la conflictividad escolar que parece cobrar relevancia en función del proceso de democratización del espacio escolar iniciado décadas atrás.

contra de las protestas. Entre los principales argumentos resaltan el rechazo a la gestión directiva y la pérdida de días de clase.

28. Recordemos que las protestas, lejos de reducirse al espacio escolar, se extendieron al espacio público, un espacio de encuentro donde los estudiantes tomaron contacto con otras experiencias y marcos de sociabilidad que podrían ser retomadas en conjunto a partir de la noción de juventud.

Allí aparecen como relevantes no solamente los cambios observados en lo que refiere estrictamente a las formas de autoridad sino además, las nuevas formas sociabilidad juvenil, más allá de la escuela pero al mismo tiempo a partir de ella. Los profundos cambios observados en los escenarios escolares y los nuevos reacomodos en las relaciones intergeneracionales parecen estar dando muestras de que algo definitivamente está cambiando. Por tanto, y en ese marco, la experiencia escolar se ha visto fuertemente modificada. Las formas de politicidad observadas iluminan parte de esos conflictos que ponen en tensión esos órdenes posibles en disputa.

Referencias bibliográficas

- Frederic, S. (2004). *Buenos vecinos, malos políticos: moralidad y política en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires, Prometeo.
- Frederic, S. (2009). Trabajo barrial, reconocimiento y desigualdad en Lomas de Zamora, 1990-2005. En A. Grimson, C. Ferraudi Curto y R. Segura (comps.), *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*. Buenos Aires, Prometeo.
- Gallo, P. (2008). “De cuando las maestras eran bravas”: un apunte sobre la violencia en las escuelas. En D. Míguez (comp.), *Violencia y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires, Paidós.
- Hebdige, D. (2004). *Subcultura, el significado del estilo*. Barcelona, Paidós.
- Hernández, A. (2013). “No somos el futuro, somos el presente” –política, autoridad y acción colectiva en el espacio escolar–. Trabajo final de grado, Universidad Nacional de Villa María, Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales, 2013.
- Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 35, 95-103.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.
- Kornblit, A.; Adaszko, D. y Di Leo, P. (2008). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. En A. Kornblit (comp.), *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- Míguez, D. (2008). *Delito y cultura: los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires, Biblos.
- Míguez, D. (2010a). Algunas precisiones sobre la relación entre pobreza, juventud y violencia: exploraciones etnográficas y estadísticas comparadas. En F. Saintout (comp.), *Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires, Prometeo.
- Míguez, D. (2010b). Las dinámicas de un pánico moral: hechos y percepciones en la construcción de la violencia escolar. *Revista argentina de estudios de juventud*, La Plata, vol. 1, N° 2. Disponible en <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1481/1255>.
- Míguez, D. e Isla, A. (2003). De las violencias y sus modos. Introducción. En D. Míguez y A. Isla, *Heridas urbanas, violencia delictiva y transformaciones en los noventa*. Buenos Aires, De las ciencias.

- Míguez, D. y Semán, P. (2008). Diversidad y recurrencia en las culturas populares actuales. En D. Míguez y P. Semán (eds.), *Entre santos, cumbias y piquetes*. Buenos Aires, Biblos.
- Míguez, D. y Tisnes, A. (2008). Midiendo la violencia en las escuelas argentinas. En D. Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires, Paidós.
- Noel, G. (2008a). Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares. *Propuesta Educativa*, 30, 101-108.
- Noel, G. (2008b). La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En D. Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires, Paidós.
- Núñez, P. (2010). Política y poder en la Escuela Media: disputas en torno a la “participación juvenil”. En F. Saintout (comp.), *Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires, Prometeo.
- Reguillo Cruz, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Cartagena, Norma.
- Tenti Fanfani, E. (2009). *Sociología de la educación: carpeta de trabajo*. Bernal, UNQ.
- Weber, M. (1972). *Ensayos de sociología contemporánea*. Barcelona, Martínez Roca.
- Weber, M. (2012). *Economía y sociedad, esbozo de sociología comprensiva*. México, Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 3

“Molestar y trabajar”: relatos acerca de la relación jóvenes-escuela

Guido García Bastán

Introducción

Desde hace tiempo viene señalándose que, tanto en el contexto familiar como en el medio escolar, los vínculos intergeneracionales se han vuelto problemáticos (Míguez y Gallo, 2013). En la primera parte de este libro, Gallo, Agostini y Míguez historizan algunos de los procesos que dieron lugar a que en nuestro país, a partir de la “bisagra cultural” de mediados del siglo XX, estos vínculos comenzaran a experimentar modificaciones: desde relaciones entre adultos y jóvenes marcadamente jerárquicas hacia modelos más horizontales, dialógicos e igualitarios, acompañados de nuevos sentidos y sensibilidades acerca de la condición juvenil y el ejercicio de la autoridad por parte de la generación adulta. Norbert Elias (1998a) planteaba en *La civilización de los padres* que el tipo de transición al que se alude genera, para adultos y jóvenes, “una serie de problemas específicos y, en general, una considerable inseguridad” (pp. 412-413). En este sentido, numerosos trabajos (Dussel y Finocchio, 2003; Carli, 2006; Míguez, 2009; Gallo, 2011) contribuyen a abonar la idea según la cual lo que distinguiría a esos vínculos hoy no sería tanto la presencia de conflictos como la relativización de las formas tradicionales de dar respuesta a los mismos (Míguez y Gallo, 2013). En la escuela, la mencionada transición parece haber afectado, primero, a las distancias jerárquicas que modelaban tradicionalmente las relaciones de autoridad en su interior, debilitándose como consecuencia de ello los mecanismos de regulación intraescolares. Cuestión que inaugura aristas para el despliegue de la conflictividad.

Las anteriores consideraciones parecerían a simple vista afectar privativamente a las relaciones entre adultos y jóvenes. No obstante, es posible pensar que ha sido menos explorada la medida en que las señaladas transformaciones, al incidir sobre la eficacia y sentido de las regulaciones escolares, puedan repercutir sobre el espacio de *sociabilidad juvenil* en la escuela.

Respecto de este último elemento, la *sociabilidad*, Martuccelli (2007) destaca su carácter normativo, en tanto lo comprende como un sistema de reglas que permite construir una relación con otros. Maffesoli (1990) llamará *sociabilidad* a las relaciones grupales de tipo lúdico y afectivo donde se trata de “vibrar juntos”. Por otra parte, Mejía Hernández y Weiss (2011) la consideran una instancia de *subjetivación* que ocurre a través de la ruptura o el cuestionamiento de las normas familiares y escolares.

Tomadas en conjunto, estas puntualizaciones parecen sugerir que la subjetivación juvenil se estructura en la escuela a partir de la tensión entre conjuntos normativos que responderían a lógicas disonantes entre sí; las regulaciones escolares y las propiamente juveniles. No obstante, en las páginas que siguen intentaremos mostrar que la conflictividad en el espacio de sociabilidad juvenil, a pesar de lo que podría suponerse en función de los señalamientos anteriores y tratándose además de un ámbito de relaciones exclusivamente juveniles, presenta una vinculación para nada desdeñable con las variadas formas en que los jóvenes se relacionan con “lo escolar”. Al referirnos a este elemento aludimos a dos aspectos fundamentales de la escuela que le otorgan especificidad en tanto dispositivo de disciplinamiento (Foucault, 2008), a saber: a) la regulación de los aprendizajes y b) la regulación de la disciplina escolar.

Sabemos ya que los aspectos señalados configuran un terreno de prácticas que se superponen. Baquero y otros (2009, p. 301) señalan que “la evaluación académica incluye aspectos disciplinares” y con anterioridad Phillipe Perrenoud (1990) argumentaba que la excelencia escolar, que en abstracto es definida como la apropiación del currículum formal, se identifica muchas veces en la práctica con el “ejercicio cualificado del oficio de alumno”. Esto es; “el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes que [...] convertirán [al joven] en el perfecto ‘indígena’ de la organización escolar o, al menos, le permitirán sobrevivir sin demasiadas frustraciones” (pp. 218-220). Concretamente, el aprendizaje del oficio de alumno sería conseguido cuando el estudiante aprende a identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual (Coulon 1995, citado en Baeza Correa, 2002), lo que vincula a esta noción con el aprendizaje de las “reglas del juego” (Sirota, 1993, p. 85) y que en la sociología de la educación se corresponde con el “retorno del actor” y un consecuente viraje hacia el análisis de los procesos de socialización a partir de los años 90.

En relación con ello, en otro trabajo (García Bastán, 2014) observamos que los solapamientos entre lo académico y disciplinario no sólo son visibles para el ojo del investigador. Los jóvenes dan cuenta con claridad de estrategias escolares que muestran ser sensibles a los mismos. Partiremos, junto a Baeza Correa (2002), asumiendo que dichos aprendizajes de rol no se agotan en la individualidad del sujeto, sino que incluyen las diferentes reglas de construcción intersubjetiva de las que se participa en la vida cotidiana de la escuela, entre las que se destacan como significativas las producidas en la interacción entre pares. Siendo que, como señala Goffman (2009), la adhesión total a un rol constituye una excepción más que la regla, intentaremos poner de manifiesto entonces que los diversos modos de lidiar con estos aspectos de lo escolar y construir oficio de alumno (modalidades que implican una toma de distancia respecto del rol estudiantil en su definición normativa) no se encuentran exentos de implicancias sobre los modos de configuración de las relaciones juveniles.

A lo largo de este capítulo efectuaremos un recorrido demarcado a partir de cuatro “situaciones paradigmáticas”. Nos referimos de este modo a acontecimientos que, en la construcción de cada caso de estudio, resultaron significativos por su aporte a la comprensión o a la posibilidad de interrogación de situaciones que venían siendo observadas respecto de la conflictividad cotidiana en la escuela caso. El primero de ellos tuvo lugar en una instancia de entrevista con Susana, una docente de 4° año. El segundo se trata de una conversación informal sostenida con Graciela, docente 1° año, durante su hora de clases. El tercero es el caso de Leonardo, un “joven problemático” de 4° año. Este nos conducirá al cuarto, una conversación sostenida con el grupo completo de jóvenes de ese mismo curso.

El trabajo de campo a partir del cual se elabora el presente escrito fue llevado a cabo en una escuela provincial de gestión estatal de la ciudad de Córdoba Capital. Trabajamos en dos cursos correspondientes al primer año de cada uno de los ciclos de escolarización secundaria (1° año en el Ciclo Básico y 4° año en el Ciclo de Especialización) a partir de observaciones participantes de varias jornadas completas de clase. También entrevistamos individualmente a docentes de ambos cursos y grupal o individualmente a los jóvenes. Tratándose de una aproximación etnográfica al contexto de la escuela secundaria a partir de un diseño cualitativo basado en un estudio de casos, es importante tener en cuenta, como señalan García Salord y Vanella (1999), que si bien los resultados de este tipo de estudios “... ‘hablan’ de lo que sucede en un salón de clases, en ello [...] hacen referencia a lo que sucede [o puede suceder] en *ese* tipo de interacción social” (p. 13).

Territorialidades urbanas y áulicas: de “la Villa” al “fondo”

En primer año, curso conformado por 14 chicas y 11 varones, la cotidianidad transcurría en actividades grupales, charlas y juegos. Con frecuencia se transgredían las normas escolares y ello suscitaba la aparición de instrumentaciones docentes que buscaban restablecer el orden y recuperar el control de las situaciones. Dichas transgresiones, atendiendo a su gravedad y frecuencia, eran a menudo objeto de advertencias, amenazas y coerciones, acompañadas ocasionalmente por la documentación y comunicación de las infracciones a través de “amonestaciones” o “llamados de atención”.¹

A juzgar por las situaciones en que los docentes intervenían regulando aspectos disciplinarios, puede decirse que las instrumentaciones enumeradas anteriormente aspiraban al restablecimiento o la consecución del orden. Estado caracterizado idealmente por la quietud del grupo de jóvenes, el silencio, la ausencia de demostraciones de “mala educación”.² Siendo una de las regulaciones más comúnmente registradas, la modificación de la ubicación de los jóvenes en la disposición áulica:

La docente se acerca a Nehuén y le pide que se siente adelante para que no moleste. Él se resiste, ella insiste y amenaza –“mando a buscar el libro de amonestaciones”– Nehuén se mueve y dice –“me siento acá”– ubicándose en un banco del centro del curso. La docente vuelve a insistir hasta que él termina por ceder y se ubica en la primera fila. Perla y Noelia me comentan en el recreo que la profesora de matemática los hace sentar adelante desde la clase pasada, a raíz de “haberse copiado” durante el examen.

La docente se dirige a Maico: “Cortez: agarrá tu banco y te ponés acá adelante”. Repite la orden porque él no lo hace, luego vocifera –“hoy vine muy exigente”.

[Registros de campo – 1º año]

1. Existe un número limitado de amonestaciones que un estudiante puede tener para conservar su condición de regularidad. No obstante, lo anterior entra en conflicto con el ya conflictivo carácter de derecho y obligación que comporta la escuela secundaria para los jóvenes a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006. Los “llamados de atención” son registros informales que se asientan en un “cuaderno de seguimiento” que cada preceptor posee. Si bien la finalidad de este cuaderno consiste en contribuir a llevar un seguimiento detallado de las actuaciones juveniles, en la práctica su uso es semejante al que se hace de las amonestaciones, en casos en que la gravedad de una transgresión es evaluada por el adulto como menor.
2. Algunas docentes señalan a sus alumnos como muestras de “mala educación” a ciertas acciones tales como decir malas palabras o tener la capucha o gorro puestos durante la clase, o tener alimentos en el aula.
3. Se refiere al anteriormente descripto “cuaderno de seguimiento”, no existe un “libro de amonestaciones” ni un “libro de firmas”.

Un aspecto que podría parecer poco significativo lo constituye el carácter unidireccionado que asumían estas intervenciones: los cambios de lugar eran siempre efectuados desde la porción posterior del aula hacia la anterior y nunca en sentido inverso. Lo anterior podría estar indicando, en una lectura lineal y simple, bien que los “malos comportamientos” ocurrían exclusivamente en la parte trasera del curso (cuestión poco plausible), o que las estrategias docentes parecían agotarse en el control en el sentido más rudimentario, en cuyo caso, podemos pensar, se debería haber economizado esfuerzos adoptando una disposición áulica garante de cierta equidistancia respecto de cada joven. O bien, como nos permitió comenzar a sospechar Susana, que la ubicación áulica comportaba algo del orden del “deber ser”:

Susana (docente): Me contaron de una alumna que hoy la tengo en segundo año, el año pasado, le estuvo haciendo sexo oral acá en la calle a cinco, seis chicos; y que fue filmado por toda la escuela y ahora todo el curso le dice “petera” y le gritan. Y uno ve la chica y no parece que fuera ella, no puedo creer, cuesta creer que sea esa chica.

F.D. (Entrevistadora): ¿Por qué le impactó?

Susana: Porque me parecía que de primer año, una chiquita de primer año, con trece años que estuviera haciendo eso [...] es una buena alumna, tranquila, es como no puedo creer que esa misma chica estaba haciendo eso. Pero la verdad que la ves y no parece que fuera una chica así [...] nada que ver, *es una chica que se sienta adelante*, que es responsable...

Hablando desde el impacto generado por la situación que relata, Susana comenta de la joven en cuestión que “se sienta adelante”. Presume que con ello aporta un dato para la comprensión de su perplejidad. Su asombro y preocupación no parecen estar dados tanto por los riesgos a los que se expuso la joven al tener relaciones sexuales en la vía pública, como por su condición de buena alumna, tranquila y sentada adelante; características que, en la manera como las presenta, deberían resultarnos inconciliables con el episodio en que esta joven estuvo involucrada.

A partir de la sistematización de los registros disciplinarios, observados en relación con la disposición de los jóvenes en el espacio áulico,⁴ relevamos una clara concentración de éstos en la región posterior del curso. A simple vista esto parecería confirmar que a determinadas posiciones en el territorio áulico correspondían determinados patrones de comportamiento, como si

4. El procedimiento consistió en comparar las distribuciones áulicas durante varias jornadas de observación asignando luego a cada joven su “lugar típico”. El segundo paso incluyó la elaboración del plano de disposición áulica y la asignación de colores diferentes según los estudiantes registraran: a) Ningún llamado de atención ni amonestaciones. b) Llamados de atención. c) Amonestaciones.

se hubiese tratado de un mero asunto de distancia respecto de la agencia de control. No obstante, una conversación espontánea sostenida con una docente durante el transcurso de su clase nos ofrece pistas para continuar interrogando el sentido común:

La docente Graciela se acerca a Paula y comienza a hablarme de ella y de Miguel. La situación me pone muy incómodo porque Paula está escuchando todo lo que la docente dice: “esta chiquita siempre está sola, yo la ubico en un grupo todas las clases y dura esa sola clase pero *a diferencia de aquel chiquito [Miguel] ella trabaja*”. Paula mira para abajo, parece avergonzada. Graciela prosigue: “en este curso están mezcladitos, por ejemplo: [señala con su dedo índice] ahí hay *uno que trabaja con uno que molesta* [Guillermo y Nehuén. A éste último ella lo ubicó en la fila delantera al comienzo de la clase], acá atrás hay *uno que molesta* [Tomás] pero *las chiquitas trabajan* [Perla y Noelia]. *Pedro* [quien en ese momento estaba parado] *molesta pero tiene buenas notas*”. Le pregunto si ella reta menos a Pedro por tener buenas notas y reconoce que sí, “*porque trabaja*”. Se dirige a la preceptoría y regresa con el cuaderno de seguimiento enunciando en tono amenazador: “he ido a buscar el libro de firmas así que *persona que moleste tiene firma*”.

[Registro de campo: conversación con Graciela, docente de 1º año, durante su hora de clases]

En su relato Graciela pone a nuestra disposición un criterio de clasificación escolar de los comportamientos en el aula: “molestar” *versus* “trabajar”. Criterio binario cuyos términos se nos presentan a simple vista como mutuamente excluyentes; percibimos incluso que “molestar” es inicialmente figurado como anverso de “trabajar”. En la viñeta presentada, la docente recorre el aula con su mirada y clasifica en voz alta a los jóvenes atendiendo a dicho criterio. En un momento de su elocución encuentra una excepción a su propia regla que resuelve sin titubear: “*Pedro molesta, pero tiene buenas notas*”. Aparece así un elemento hasta entonces por ella omitido: las calificaciones escolares como medida objetiva de los desempeños académicos. Sólo cuando se viera enfrentada por la pregunta acerca del trato dirigido hacia Pedro, reconocería en su discurso que “molestar” y “trabajar” pueden constituir actuaciones simultáneamente provenientes de un mismo joven. Hacia el final del relato parece reasignarle sentido al término “trabajar” al equiparlo con el buen desempeño académico. Este episodio es relevante en tanto nos contacta con categorías espontáneas y propiamente escolares de las que los jóvenes son objeto, a la vez que aporta material para interrogar la mirada juvenil acerca de ellas.

En el afán por indagar los modos en que los jóvenes concebían las significaciones de las distribuciones áulicas, realizamos con ellos un ejercicio;

presentamos a seis jóvenes, pertenecientes a distintos grupos de afinidad, tarjetas con los nombres de todos los integrantes del curso. Solicitamos que los agruparan atendiendo a algún criterio que escogieran, que en todos los casos estuvo regido por las afinidades. En general las caracterizaciones de los grupos que identificaron se vieron acompañadas por especificaciones espontáneas acerca de la disposición de los mismos en el espacio áulico. En algunos casos excepcionales su explicitación fue solicitada. A pesar de las diferencias interindividuales en la manera de entender tanto la constitución como la distribución de estos grupos en el aula, fue llamativa la recurrencia con que los entrevistados hicieron referencia a un grupo de jóvenes de contornos nítidos que recibió múltiples calificativos: los “brasas”, “barderos”, “villeros” y en algún caso “negros villeros” que se sentaban en el fondo del curso. Se trataba de cinco jóvenes (cuatro chicas y un chico) que eran objeto de calificativos que condensan caracterizaciones sociales, estéticas y barriales⁵ de tinte peyorativo. Como veremos a continuación, pese a no corresponder a categorías estrictamente escolares, dichos calificativos parecen tener implicancias sobre las modalidades a través de las que ciertos jóvenes se relacionan con lo escolar.

Las primeras características exaltadas en la descripción de una persona “brasa” o “villera” remiten a las formas de hablar y de vestirse. En el habla del “brasa” los jóvenes identificaban un uso rutinario de vocablos como “guacho”, “chorazo” o “culeado” que, según explicaban (incluso los integrantes de esta minoría) constituyen indicadores de poca “decencia”. La vestimenta era definida por oposición a la propia del “cheto”, par antagónico del “brasa”; el primero ornamentado con ropas de marca y un estilo sobrio, el segundo inclinado hacia los colores estridentes, “la ropa fosforescente” y el calzado deportivo y voluminoso.⁶ Por último, el “brasa” escucha música de “cuarteto”⁷ mientras que el “cheto” prefiere música electrónica o pop, a veces con letras en inglés. Decir de alguien que es “brasa” implica realizar un juicio despectivo. No obstante, para quienes son señalados como tales, la relación con la categoría puede resultar ambigua, pues molesta toda vez que proviene de alguien que la denuncia posicionándose desde un lugar de

-
5. Si bien el calificativo “villero” es utilizado en Argentina para referir, generalmente de modo despectivo, a personas que habitan en villas de emergencia o asentamientos urbanos, los jóvenes en la escuela caso utilizaban este término para referir específicamente a quienes vivían en “Villa El Libertador” o, como coloquialmente se nombra al barrio, “La Villa”.
 6. De acuerdo con las descripciones efectuadas por los jóvenes, el “brasa” viste zapatillas deportivas, de muchos colores, con suelas o plataformas anchas y cápsulas de aire, mientras que el “cheto” se inclina por un calzado urbano monocromático.
 7. Género musical popular típico de la provincia de Córdoba.

superioridad, a la vez que da cuenta de aspectos identitarios a los que no se desea renunciar.

G.G.B. (entrevistador): Cuando alguien te dice “brasa” ¿te está diciendo algo bueno o algo malo?

Perla (alumna 1º año): Para mí sería algo bueno, pero ellos te andan diciendo... es como que te están discriminando, te sacan del grupo, en cambio en el grupo nosotros somos todos así y a mí me gusta estar con ellos porque son igual que yo. En cambio con ellas [las chicas de otros barrios] no me gusta estar mucho porque son de otra forma, no son igual que yo, entonces no me gusta mucho. Porque te están diciendo así, que seas de otra forma, de todo te dicen...

Tal como relatábamos anteriormente, los “brasas” se ubicaban generalmente en el fondo del aula. Tomás, uno de ellos, nos explicaba que la ubicación era estratégica en tanto permitía evadir el control docente con mayor facilidad. No obstante, otras dos de las integrantes de este grupo, Perla y Noelia, expresaban con claridad que su ubicación respondía en mayor medida a una necesidad de ocultarse del resto de sus compañeros, “para que los demás no nos vean tanto”. En su entrevista, Perla comentaba lo siguiente:

Perla: El grupo que yo tengo me dicen que *me lleva por mal camino*.

G.G.B.: ¿Quién te dice eso?

Perla: La preceptora.

G.G.B.: ¿Por qué sería que te llevan por mal camino?

Perla: Porque ellos son más grandes que nosotros entonces tienen más cosas, saben más cosas de la calle, entonces debe ser por eso, digo yo...

G.G.B.: ¿Vos también pensás que te llevan por mal camino?

Perla: Por un lado sí, pero por otro no, porque son mis amigos y no creo que me lleven por mal camino, se supone...

G.G.B.: ¿Y por qué lado sí pensás que te llevan por mal camino?

Perla: Y... porque me hacen hacer cosas, me hacen portar mal, se ponen a hablar y yo digo que si son mis amigos no me tendrían que hacer hablar, me tendrían que ayudar.

G.G.B.: Ayer vi que estaban todos sentados adelante, ¿eso fue por una orden de la preceptora con todos o con vos nada más?

Perla: No, con todos fue, pero más que todo nos dijo [la preceptora] que yo y la Noelia solamente nos juntemos y *que a los otros los apartemos...* pero yo no puedo apartarlos porque son mis amigos.

En la conversación anterior comienza a vislumbrarse lo que anticipáramos líneas más arriba; que ciertas categorías de construcción “ajenas” a la escuela, parecen tener implicancias sobre las modalidades juveniles de relacionarse con lo escolar. Agregaremos ahora otro eslabón a la cadena de afectaciones: dichas modalidades parecen a su vez incidir sobre los modos de configuración de las relaciones juveniles. Perla nos contaba cómo fue aconsejada por su preceptora a alejarse de sus amigos por constituir ellos una “mala junta” y una guía que lleva “por mal camino”. La docente se refería concretamente a Tomás, Janet y Soledad. Estas últimas, las únicas chicas del curso junto con Perla, que tienen amonestaciones. Veamos qué dice Lara, la alumna con mejores calificaciones y exenta de registros disciplinarios, acerca de estas compañeras:

Me acerco a Lara. Para entrar en conversación le pregunto cómo le fue en la prueba de inglés que acababan de entregarles –“yo me saqué un 10”– me dice. Luego pasa a mostrarme las notas en su cuaderno de comunicaciones. A medida que las veo (y corroboro que son excelentes) le pregunto por los grupos de amigos que hay en el curso. A los del fondo les llama “los barderos”, le pregunto por qué y me explica que se debe a que “gritan y hacen lío”. En ese momento pasan cerca de nosotros Janet y Soledad jugando a empujarse, riéndose a carcajadas. Lara me dice – “¿vivo?” [Registro de campo – Conversación con Lara, alumna de 1º año]

Algunos estudios realizados en la provincia de Buenos Aires coincidirían respecto de la relevancia que adquieren los modos en que los jóvenes se vinculan con el par disciplina-aprendizaje para la explicación de la construcción simbólica de ciertos grupos de alumnos como “violentos” (di Napoli y Eyharchet, 2013) o en la comprensión de las relaciones de “humillación” entre estudiantes (Mutchinick y Silva, 2013). Sin embargo, quizás lo común a estos trabajos sería el supuesto según el cual las categorías escolares constituirían traducciones en clave escolar de clasificaciones sociales solapadas. No es nuestra intención en este caso responsabilizar al establecimiento por la existencia de taxonomías que responden, como dijéramos anteriormente, a estereotipos sociales, estéticos y barriales. No obstante debemos señalar que dichas construcciones encontraron confirmación en mayor medida que reprobación. Y esto ocurrió tanto por acción como por omisión; no sólo pudimos apreciarlo en intervenciones puntuales sino también en la notable ausencia de acciones escolares que, posicionadas desde un paradigma de respeto por las diferencias, tendiesen a deconstruir el carácter estereotipado de las mencionadas caracterizaciones.

Hemos podido apreciar a través de estos primeros recortes empíricos cómo algunas intervenciones adultas (que proceden mediante rigurosos registros de pretendida neutralidad y consejos bienintencionados) en oca-

siones pueden tener repercusiones no planificadas sobre el terreno de la sociabilidad juvenil, contribuyendo en este caso a confirmar en el espacio escolar el valor de ciertas categorías sociales. El recorrido efectuado hasta el momento sirve como puntapié para comenzar a vislumbrar las implicancias de sostener que ciertas modalidades juveniles de relacionarse con lo escolar puedan tener “algo que ver” con el modo en que se configuran las tramas juveniles de sociabilidad en la escuela. Bernard Charlot (2007) sostiene que “una de las funciones de la investigación es precisamente la de transformar ese ‘algo que ver’ en enunciados claros y rigurosos” (p. 42). Intentaremos a través de la siguiente situación paradigmática continuar caminando en esa dirección.

Conflictividades en 4° año. Leonardo: un *establecido* entre *marginados* y *periféricos*

Nuestra tercera situación paradigmática fue encarnada por un joven de 4° año. Leonardo tenía 16 años y en el año 2013 se incorporó a la escuela luego de haber completado el Ciclo Básico en otro establecimiento. Decide cambiarse de colegio motivado por la especialidad que esta escuela ofrece para el ciclo de Especialización. En clases era muy inquieto, se levantaba constantemente de su banco, se reía, hacía bromas a sus compañeros y gozaba de cierta popularidad dentro de un grupo mayoritario. Esto generaba que muchos compañeros adhirieran a sus juegos y que la situación de clase para algunos docentes se tornase inmanejable. La recurrencia con que estos últimos acercaban a la preceptoría quejas vinculadas con el comportamiento de este joven, suscitó que la dirección de la escuela decidiera convocar a una reunión docente con suspensión de clases, para abordar lo que parecía ser una problemática que impedía el normal dictado de las asignaturas. Los fragmentos siguientes son expresiones de algunas profesoras durante dicha reunión:

Diana: [Leonardo] Es insoportable.

Luciana: Ni si quiera es líder, es inaguantable para todos nosotros y para sus compañeros.

Susana: Leonardo te hace sentir una loca...

Diana: [interrumpe] Yo quiero que Leonardo se vaya.

[Fragmentos de la reunión docente para tratar las problemáticas del curso]

Lo que ilustran a grandes rasgos las enunciaciones recuperadas es un malestar compartido que se expresa crudamente en la voz de Diana cuando manifiesta sin reparos su deseo de que el joven sea apartado del estable-

cimiento. “Insoportable”, “Inaguantable”, que “te hace sentir una loca” son algunos de los calificativos a los que estas educadoras recurrieron en su afán por hacer inteligible su vivencia de malestar. Lo que comienza a visibilizarse al preguntarnos qué de lo que hacía este joven generaba una incomodidad semejante, es cierta discrepancia percibida en la relación que él establecía con lo escolar. Leonardo tenía muchas amonestaciones, sin embargo su rendimiento académico era bueno. Si bien registraba algunas notas bajas, en general se desenvolvía con solvencia en las evaluaciones y era muy rápido y eficiente para el trabajo en clases. Como señala Perrenoud (1990), un docente “no se hace con facilidad la idea de poner notas que no se correspondan con su imagen intuitiva de los alumnos” (p. 232). Este caso, como el de Pedro en 1° año, pone nuevamente de manifiesto que “molestar” y “trabajar” no son términos incompatibles (sobre todo cuando “trabajar” se equipara con el desempeño académico), pero Leonardo lo denunciaba de modo impertinente:

Claudia: Leonardo debe tener un déficit atencional...

G.G.B.: Generalmente un joven con atención dispersa tiene dificultades para aprender, no me parece que sea el caso de Leonardo...

Claudia: Tenés razón, lo que ocurre con Leonardo es que es muy inteligente, entonces vos lo retas y él en 2 minutos te resuelve todas las actividades, las hace bien y después se pone a molestar de nuevo. Yo ya no sé cómo hacer con un alumno como Leonardo, en mi materia tiene 8 y 9, y te digo que debería tener 10; yo le busco en la evaluación hasta los mínimos detalles, porque no me parece que un alumno con ese comportamiento tenga que tener un 10. Me parece que es como premiarlo. [Registro de una conversación informal con Claudia, docente de 4° año]

Claudia se mostraba impotente en su capacidad de accionar ante este joven cuyo comportamiento, para acrecentar su incertidumbre, parecía resistirse a ser explicado por atribución de un déficit. La singularidad del caso de Leonardo, como señalábamos, estaba dada por su buen desempeño a pesar de su mal comportamiento. En la voz de Claudia parece traslucirse que las calificaciones, que en teoría deben ser la medida objetiva de los desempeños en instancias formales de evaluación,⁸ constituyen en la práctica

8. La Resolución 93/09 del Consejo Federal de Educación establece la “no validez de las bajas calificaciones por motivos disciplinarios”. En su ítem 142 expresa que “si la instancia de calificación es la resultante de un proceso de aprendizaje, no es aceptable alterar su dinámica con la interferencia de valoraciones negativas referidas a desempeños ajenos a la cuestión académica. Si hay que sancionar conductas inadecuadas o negativas de los alumnos, la baja calificación o la suspensión que deja libre no son decisiones constructivas para el aprendizaje, por el contrario requieren de un tratamiento particular vinculado a la reparación de estas conductas específicas”.

herramientas de coerción de las que a veces se hace uso para regular aspectos disciplinarios. Así, el buen desempeño académico de Leonardo restringía el repertorio de instrumentaciones escolares disponibles para regular su comportamiento. Las calificaciones que recibía eran comprendidas por algunos docentes como “premios” no merecidos, generando en ellos una percepción de injusticia que la docente de la viñeta anterior subsanaba otorgándole una calificación inferior a la que le hubiese correspondido.

Con posterioridad a la reunión docente en la que se trató la problemática que involucraba a Leonardo, tuvimos la oportunidad de sostener una conversación con él y el resto de sus compañeros, en un día que parecía complicado para las relaciones al interior del curso. Durante esa ocasión algunos jóvenes expresaban lo siguiente:

Gabriela: [A Leonardo en tono culpabilizante] ¡Todos los profesores ahora nos tienen a todos en la lista negra por culpa tuya! O vas a decir...

Diego: [Interrumpe] A todos no. A mí, a él [Leonardo] y a él [Gonzalo].

G.G.B.: Gabriela dice “todos los profesores nos tienen en la lista negra” por culpa, no sé si de Leonardo o de todos ustedes [el grupo de varones amigos de Leonardo].

Rebeca: De Leonardo, porque [los docentes] lo odian a Leonardo.

G.G.B.: ¿Qué quiere decir esto de “estar en la lista negra”?

Diego: Que te tienen marcadazo.

Gonzalo: Que te ponen amonestaciones por poner, para sacarte de la escuela.

[Conversación con jóvenes de 4º año]

En el fragmento anterior los jóvenes enuncian una explicación de lo que suponían estaba sucediendo en la escuela. Apelan a la figura de la “lista negra” para expresar su sensación de estar siendo perseguidos con fines de expulsión. En su construcción es nada menos que el odio de algunos profesores lo que motoriza tal empresa. A menos de un mes de esta conversación con los jóvenes, la dirección de la escuela dio a Leonardo un pase para otro establecimiento, confirmado sus especulaciones. Él decidió no dar continuidad a su cursada en otra escuela y abandonó sus estudios perdiendo el año escolar.

En la conversación de la que se extrajo el fragmento anterior estaban presentes todos los estudiantes de 4º año. Sin embargo, era claro que el malestar acuciaba sólo a unos pocos, o en verdad a unas pocas; dos chicas que participaban activamente de la discusión en calidad de víctimas: Gabriela y Rebeca. Un grupo numeroso de varones se mantuvo al margen durante toda la conversación, no sólo por su ausencia de intervenciones sino a través

de una “presencia corporal ausente” que denotaba indiferencia y ajenidad respecto del conflicto que estaba abordándose.

Esta instancia de conversación colectiva resultó productiva para comenzar a comprender la lógica subyacente a los agrupamientos al interior del curso, que pudimos ir delimitando hasta encontrar un patrón que consideramos explicativo. En 4° año encontramos tres grupos: un grupo de *establecidos* (al que pertenecía Leonardo), un grupo de *marginados* y un tercer grupo al que llamamos *periféricos*,⁹ cuyas especificidades exploraremos a continuación. Los nombres asignados a estas grupalidades no son arbitrarios. Devienen del conocido trabajo de Norbert Elias (1998b) en que el autor estudiaba el origen de los diferenciales de poder entre grupos interdependientes al interior de la comunidad inglesa a la que bautizó como *Winston Parva*. El autor construye un modelo explicativo de relaciones de poder entre grupos que ocurren en ausencia aparente de condiciones materiales de desigualdad. Concretamente, lo que dará especificidad a la figuración social que él llama “establecidos y marginados” será el mayor grado de cohesión interna que permitirá a un grupo establecerse por sobre otro y desde esa posición marginarlo. Numerosos trabajos en el contexto de la escuela media (Mutchinick y Silva, 2013; di Napoli y Eyharchet, 2013; Bertarelli, 2014; Paulín, 2014) han hecho eco de este ensayo. Quizás se deba a su carácter heurístico; se trata de un texto que permite abrir interrogantes sobre los modos de configuración de las relaciones entre pares y que ayuda a la construcción de cartografías grupales. En nuestro caso escogimos recurrir a él para explicar algunos procesos que ocurrían en 4° año luego de encontrarnos efectuando algunos interrogantes similares a los que motivaron el original ensayo de Elias, a saber; ¿qué recursos empleaba el grupo que lideraba Leonardo para imponer la creencia en su propia superioridad? ¿Qué cualidades otorgaban a ese grupo su alto grado autoconfianza y cohesión interna? Para el caso de 1° año, rápidamente podríamos aducir que la procedencia barrial de algunos jóvenes constituía uno de los elementos intervinientes en las diferenciaciones intergrupales. Sin embargo no era posible para este segundo caso de estudio hallar rasgos *a priori* distintivos. Cuestión que nos hizo sospechar que quizás la raíz de las diferencias se encontrase en procesos gestados de modo más “puro” en el escenario escolar. En lo que sigue intentaremos desarrollar este punto de vista.

9. En la clasificación de los grupos identificados se recuperan las denominaciones “establecidos” y “marginados” del conocido ensayo de Norbert Elias (1998b). Al hablar de “periféricos”, sin embargo, nos referimos a varones del curso que se ubicaban en la periferia, no sólo en el territorio áulico sino respecto de la conflictividad cotidiana entre los dos primeros grupos.

La distinción genérica en el subtítulo no responde tanto a una intención de utilizar un lenguaje con miramiento por las diferencias de género como a marcar un contraste que será objeto de reflexión. El grupo de establecidos se encontraba conformado por varones y chicas, sin embargo las estrategias mediante las cuales unos y otras lograron posicionarse como tales mostraron ser marcadamente distintas. Podríamos adelantar que las chicas se *establecieron* de manera subsidiaria a los varones.

En la conversación sostenida con el grupo completo una de las establecidas alegó, en alusión al grupo que integraba, que ellos eran “los mejores”, sin más. Dicha afirmación fue objeto de posteriores indagaciones con el resto de los jóvenes con el propósito de intentar comprender de qué modo, a través de qué estrategias y con qué recursos, este grupo llegaba a detentar dicho estatus o bien, para retomar la pregunta elisiana: “¿Qué medios emplea[ba]n para imponer la creencia en su propia superioridad [...]?” (1998b, p. 83).

Volvamos por un momento al caso de Leonardo. Este joven, con buen desempeño académico, transgredía de manera constante las normas dispuestas para el trabajo áulico. Pudimos observar que esto constituía un factor de discrepancia para sus docentes que menguaba además el repertorio de instrumentaciones para regular su comportamiento. El desenlace para él, fue exactamente aquel que sus docentes demandaron en la reunión con la dirección y que él y algunos compañeros anticiparon cuando hicieron mención de la “lista negra”. Así, parece haber un conocimiento compartido entre docentes y jóvenes acerca de las secuencias y mecanismos por los que cursan las intervenciones cuando los límites institucionales de lo tolerable son sobrepasados. Leonardo estaba ciertamente “jugando con fuego”. Desafiaba a sus docentes en todos los aspectos posibles y eso lo posicionaba en un lugar de superioridad, de dominio de la situación, que lo constituía como líder de un grupo de varones que, como él, presentaban los mejores desempeños académicos y los registros disciplinarios más atiborrados.

Las establecidas, por su parte, eran chicas con desempeños académicos regulares y en algunos casos bajos, que respetaban las normativas escolares adhiriendo sin embargo a las transgresiones de sus compañeros sin participar activamente de ellas (riéndose, comentándolas, mostrando su aprobación). Esta parece ser una condición que les permitió incorporarse al grupo establecido, como dijéramos anteriormente, de manera subsidiaria, desde un rol femenino caracterizado por una relativa pasividad y la valoración de las actuaciones masculinas. Que en este caso se vinculaban con la osadía, el desafío a la autoridad docente y las demostraciones de superioridad en el espacio áulico.

G.G.B.: Julieta decía recién que ustedes [el grupo *establecido*] eran más inteligentes...

Julieta: Ellas [Las “marginadas”] se llevan más materias que nosotros que estamos jodiendo todo el día.

Marcia: O sea, ellas están siempre en su lugar y están haciendo lo suyo y...

Julieta: Y no molestan a nadie, nosotros tampoco las molestamos a ellas porque *para nosotros en el curso ni existen*.

Marcia: Nosotros que estamos así *todo el tiempo molestándonos*, no estamos tan así como ellas con las materias [se refiere a que no están tan mal como ellas].

G.G.B.: Y esto de “ser inteligentes”, ¿tiene algo que ver con la manera en que se agrupan?

Julieta: ¿Cómo?

G.G.B.: Claro, porque vos decías recién que ustedes son los más inteligentes, y me pregunto si es una coincidencia que los más inteligentes estén en el mismo grupo.

Julieta: Sí, porque nos ponemos las pilas, bueno... hay algunos que le copiamos al otro [ambas se ríen en complicidad].

G.G.B.: ¿Qué sería entonces ser inteligente?

Julieta: Como que no baja los brazos en las materias.

G.G.B.: O sea que hacerse un machete¹⁰ en una prueba también sería parte de eso...

Ambas: [Riéndose] Sí...

G.G.B.: Y estas chicas, Gabriela y Rebeca [“marginadas”], ¿no se hacen machetes?

Marcia: Se hacen machetes, nada más que los hacen para atrás, los hacen mal.

[Entrevista con Marcia y Julieta – Grupo “*Establecidos*”]

Dice Elías (1998b) respecto a los grupos de establecidos que:

[...] tienden a atribuirle al grupo marginado correspondiente en su conjunto las “malas” características de la “peor” de sus partes [...] La

10. “Hacer un machete” es una expresión propia de la escena escolar y denota una práctica fraudulenta durante las instancias de examen. Consiste básicamente en la escritura de notas en pequeños papeles, pupitres, manos o brazos, como recurso para tener a disposición informaciones que no se hayan podido aprender o memorizar adecuadamente con antelación al examen. Lógicamente se trata de una práctica clandestina e ilegítima que es objeto de apercibimientos cuando es descubierta por los agentes escolares.

autoimagen del grupo establecido, en cambio, tiende a modelarse más bien con base en su sección ejemplar, en la más “nómica” o normativa, es decir, se rige por la minoría de sus “mejores miembros” (p. 88).

Marcia no sabía en aquel entonces que ese año no conseguiría ser promovida al 5° año, debiendo repetir. Su amiga Julieta, así como las chicas “marginadas” si lo lograrían. Al momento de la entrevista, Marcia y Julieta presentaban desempeños casi exactos a los de las chicas “marginadas”, bajos por cierto. Sin embargo decían estar mejor posicionadas que ellas. También sus registros disciplinarios eran idénticos, ya que ninguna de las cuatro jóvenes tenía amonestaciones. A pesar de ello vemos que en la entrevista se describían como “molestadoras” de tiempo completo. Este modo de presentarse les permitía identificarse con la autoimagen de su grupo, que concentraba los mejores desempeños y peores comportamientos del curso. A lo anterior se suman la estigmatización efectivizada en la descripción de sus compañeras como “menos inteligentes” y la exclusión (o anulación) operada al expresar que para ellas “ni existían”. Cuestiones que pasaban a constituirse en armas empleadas “para conservar su identidad, [...] reafirmar su superioridad, [...] y mantener a los otros firmemente en su sitio” (Elias, 1998b, p. 86).

Los marginados

Esta denominación corresponde a quienes entraban en conflicto y disputas con los establecidos y establecidas. El grupo estaba integrado por Rebeca, Gabriela y Gastón. Las dos primeras con rendimientos académicos bajos y sin registros por transgresiones disciplinarias. Rasgo este último que compartían con Gastón quien, a diferencia de ellas, tenía uno de los mejores desempeños del curso.

Así, lo específico de la relación que este grupo establecía con lo escolar no era su rendimiento sino su comportamiento en clases; obediente, acompañado de una valoración discursiva del respeto por las normas y, para el caso de las dos chicas, un claro registro de sus intereses, derechos individuales y formas efectivas de reclamarlos. Estas últimas cualidades, al ser ejercidas en ocasiones sobre transgresiones cometidas por sus compañeros *establecidos* mediante actos de delación, les valía el mote de “buchonas”, “botonas” o “La Yuta”.¹¹ Si bien Gastón no delataba las transgresiones que sucedían en el curso, tampoco las avalaba, disponiéndose en el aula lo más alejado posible del grupo establecido. El mote escogido para él recayó sobre su sexualidad aparentemente cuestionable: “El putito”.

11. En la jerga popular argentina “La Yuta” es una expresión que designa despectivamente a las fuerzas policiales o, como en este caso, a cualquiera que ejerza un “policiamiento”.

Debemos destacar que ni en las entrevistas con el grupo *establecido* ni con los *marginados* pudimos identificar calificativos despectivos de los segundos hacia los primeros. Elias (1998b) notaría que la existencia de expresiones estigmatizadoras adquieren sentido en el contexto de relaciones específicas entre establecidos y marginados. Como señala el autor, “en casos como esos no hay nada más característico de una balanza de poder muy desigual que la incapacidad de los grupos marginados de desquitarse del grupo establecido con un término estigmatizador equivalente” (pp. 96-97).

Los periféricos

El tercer grupo de jóvenes que componía este curso estaba conformado por varones que tenían en común una actitud general de indiferencia; hacia sus compañeros y lo que sucedía en el curso, hacia las asignaturas (nucleaba a los jóvenes con peores desempeños académicos y más experiencias de repitencia) e incluso hacia la posibilidad de transgredir una norma. En clase eran muy silenciosos:

Ramón: Nos dividimos en grupos. Yo me siento de esta parte [al costado del curso] y no presto atención al curso, estoy todo el día sentado solo. Después los otros, los que están de la otra parte [el grupo establecido] son *los que más molestan*, siempre son los de la izquierda. A la derecha *los que trabajan*.

G.G.B.: ¿Cómo se conformaron esos grupos?

Ramón: A principio de año nos pusimos así; *los más calmados y los que molestan*.

[Entrevista con Ramón – grupo “*periféricos*”]

Es interesante apreciar que en su entrevista Ramón utilizaba las categorías “molestar” y “trabajar” al delimitar los grupos al interior del curso. Sin embargo luego reemplaza el término “trabajar” por “ser calmado”. Deslizamiento interesante en tanto ocurre nuevamente sobre este polo del par antinómico. “Trabajar” a esta altura parece tener poco que ver con la ejecución de tareas y aproximarse en mayor medida a denotar una cualidad de “no-molestar” y posiblemente “dejar-trabajar”.

La indiferencia y ausencia de juicio del grupo de periféricos hacia las transgresiones del grupo de establecidos posibilitaba el contacto tanto con este grupo como con el marginado, “llevándose bien”:

Diego comienza a decirme con quiénes “está todo bien”, menciona a Pablo y a Ramón [del grupo “*periféricos*”].

[Fragmento de registro de una conversación con Diego – integrante del grupo “*establecidos*”]

Gabriela: [refiriéndose a los varones del grupo de “*periféricos*”] nosotros nos llevamos bien, peleamos, discutimos, pero después nos llevamos bien.

[Entrevista con Gabriela y Rebeca – grupo “*marginados*”]

Retomemos ahora la pregunta central de este segundo apartado: ¿a través de qué medios llegaba el grupo establecido a constituirse como tal? El caso de Leonardo aporta algunas pistas acerca de los capitales que su grupo detentaba; mal comportamiento y buen desempeño o “ser inteligente”; el modo como Marcia y Julieta definían este último término nos permite sospechar que su significado condensara el de los dos anteriores. Los fragmentos siguientes nos conducen hacia un tercer elemento, relativo al tipo de relaciones que este grupo entablaba con sus docentes:

Dolores: Qué doradita que es usted profe, ¿hace cama solar?

Profesora: No, es de las vacaciones, ahora me agarró el frío.

Gonzalo: Se vino doradita para el profe de Geografía.

Profesora: [A Gonzalo] ¡No se desubique! una cosa es un chistecito, otra cosa...

Diego: [Interrumpe el reto] Profe, ¿va a la cancha el domingo? Vaya conmigo. [Registro de observación de campo. Dolores, Gonzalo y Diego pertenecían al grupo “*establecidos*”]

Rebeca: [refiriéndose a los “*establecidos*”] Es como que se quieren hacer ver como Leonardo.

G.G.B.: ¿Hacerse ver frente a quién?

Rebeca: Frente a todo el curso.

Gabriela: Decir “ah, bueno, yo jodo a los profesores pero me banco la que venga” [...] se fue el Leonardo y los otros quedaron como que quieren hacerse el líder, como que quieren hacer ver que son iguales que Leonardo.

G.G.B.: Vos, Rebeca, decías recién que los chicos [los “*establecidos*”] tienen una relación más cariñosa con los profes...

Rebeca: Con la de Matemática sí. Se dicen cosas, se joden. Por ejemplo Julieta y Marcia le dicen “abuela” jodiéndola. En cambio nosotros no.

Gabriela: Nosotros le llegamos a decir algo así y se va a escuchar “dame tu cuaderno” [risas]. [...]

Rebeca: Claro, una profesora no puede decirle a un alumno “mono” por más que los amigos le digan así.

G.G.B.: ¿Una profe le dice “mono” a quién?

Rebeca: A Gonzalo [“establecido”].

G.G.B.: ¿Pero ella se lo dice cariñosamente, o no?

Gabriela: Claro, pero por más que sea cariñosamente, si a ella le dicen “vieja” le va a molestar. Entonces si se quieren hacer respetar tienen que dar respeto también.

[Entrevista con Rebeca y Gabriela – grupo “marginados”]

G.G.B.: ¿En qué aspecto [los jóvenes del grupo “establecido”] serían “los mejores”?

Ramón: Son los que más llaman la atención de los profesores.

G.G.B.: ¿Cómo hacen para llamar la atención?

Ramón: Molestando.

[Entrevista con Ramón – grupo “periféricos”].

Los fragmentos anteriores convergen mostrando un interesante grado de consenso entre los grupos demarcados respecto de la mayor proximidad y horizontalidad identificable en las relaciones del grupo establecido con sus docentes, siendo esta forma de vinculación especialmente desaprobada por las jóvenes marginadas. Los testimonios habilitan a contemplar la posibilidad de que dicha cualidad del grupo establecido haya llegado a modelarse a medida que iban explorándose algunos límites. El mismo juego de exploración puede inferirse por la capacidad del grupo *establecido* para dar cuenta con mayor sutileza de algunos matices con relación al trato con cada docente:

Rebeca: Por ejemplo, a la de Historia no le podés decir nada, ella se hace respetar.

[Entrevista con Gabriela y Rebeca – grupo “marginados”]

Diego: La de Historia se quiere hacer la brígida,¹² pero no es brígida, porque nosotros la jodemos y se ríe, pero después se quiere poner seria y no le sale.

[Entrevista con Diego y Gonzalo – grupo “establecidos”]

El conocimiento que este grupo construía a través de la exploración de los límites le permitía precisar mejor los umbrales de tolerancia de sus docentes. No sorprende entonces que, mientras que las jóvenes del grupo de *marginados* coincidieran en señalar que los *establecidos* no tenían límites, estos últimos pudiesen dar cuenta de su riguroso miramiento por ellos. Cuestión que les permitía, por ejemplo, intuir en qué momento “rescatarse”:

12. “Brígido” es un término que utilizan los jóvenes cordobeses para referir a personas (generalmente docentes) que son muy estrictas en el cumplimiento de las normas.

Rebeca: El Marcos se pone a hinchar los huevos, todo, pero él hace las cosas.

G.G.B.: ¿Cuál es la diferencia de Marcos con Gonzalo y Diego [los tres jóvenes integran el grupo “*establecidos*”]?

Gabriela: Que el Marcos sabe cuándo parar.

G.G.B.: ¿Cuándo para?

Gabriela: Ponele, comienzan a joder los tres y ya viste, se sale de control, y el Marcos se queda quieto y no jode más, en cambio los otros [Gonzalo y Diego] siguen, siguen, siguen, siguen...

[Entrevista con Gabriela y Rebeca – grupo “*Marginados*”]

Gonzalo: [Refiriéndose a Leonardo luego de su expulsión] Él era pulenta pero no sabía el límite, era muy hartante.

Diego: Se zarpaba. Podés joder un rato, pero ya llegaba un momento en que no sabía el límite él. Nosotros le dijimos que lo echaron por boludo, nos hartamos de decirle que se rescatara, y seguía igual. Yo también le hago la vida imposible a la profe de Biología, pero llega un momento que me rescato.

G.G.B.: ¿Cómo sabés cuándo rescatarte?

Diego: Cuando ya se enoja de más, que te empieza a gritar, ahí ya está. Paramos un rato hasta que se calma y arrancamos de nuevo [se ríen].

[Entrevista con Gonzalo y Diego – grupo “*establecidos*”]

De “civilidades” en la relación jóvenes-escuela

Quisiéramos en este punto intentar ordenar los contenidos de las categorías que estructuran este capítulo. Hasta aquí pudimos advertir que “molestar” y “trabajar” (así como formas sinónimas y metonímicas) adquieren una fuerte pregnancia en el repertorio discursivo de adultos y jóvenes. La primera puede ser reconstruida con facilidad, por cuanto alude a todos aquellos comportamientos de carácter disruptivo que ocurren en el aula y que son objeto de regulaciones disciplinarias por parte de los docentes. Los ejemplos más comunes son reírse, conversar, estar parado o circular por el aula, comer o masticar chicle, tener la capucha o gorra puesta, gritar, decir malas palabras o proferir insultos. No obstante “trabajar” es una categoría que presenta mayor grado de opacidad. No sólo porque en general no observamos intervenciones docentes que señalen o confirmasen ese tipo de comportamientos, sino también porque, como pudimos apreciar, docentes y jóvenes aludieron de modo intermitente a cuestiones de distinta índole cuando la utilizaban. En principio, “trabajar” parecería abarcar todo aquello

que queda por fuera de “molestar”; aquello que simplemente “no molesta”. Si volvemos por un momento a la viñeta en que la docente Graciela nos ponía en contacto con este par de categorías, podremos apreciar que ella señalaba a Paula como una “chiquita que trabaja”. Paula se sentaba sola todas las clases, no interactuaba con ninguno de sus compañeros y compañeras. Durante los recreos prefería permanecer en el aula, cuestión que estaba prohibida pero que su preceptora permitía contemplando sus dificultades para el trato social. Se mostraba temerosa ante cualquier interacción y adoptaba una única postura corporal que conservaba durante toda la jornada de clases. Claro está que ella no molestaba, sin embargo tenía malas calificaciones en casi todas las asignaturas, incluyendo la de esta docente que la calificaba como “trabajadora”. ¿A qué clase de trabajo se hace referencia? Muchas de las clases que pudimos observar se desarrollaron a partir de una dinámica convocada por la resolución de una infinita guía de preguntas a partir de un manual, tarea que a veces tomaba varias clases. En muy pocas ocasiones presenciamos instancias de debate, o de puesta en común de las respuestas. El énfasis de la mayoría de los docentes parecía apuntar a que los estudiantes tuviesen su carpeta completa, con las consignas y las respuestas a las mismas, con el color correcto de lapicera (negro o azul) a modo de resguardo ante la posibilidad de que la dirección solicitara las carpetas para realizar algún seguimiento. Miriam, una docente que estaba cubriendo la clase de Graciela en 1° año durante una ocasión en que ésta había tenido que ausentarse, comenzaba su clase presentándose de la siguiente manera:

Miriam: Buenos días. Mi nombre es Miriam. Por favor, me gusta dar clase con respeto. Para *trabajar* bien hay que estar *callados* y con *respeto*, *sin comida y sin bebida* porque estamos en la escuela, comenzamos la clase.

Miriam: [a Tomás] *Te sacas la capucha* que estás en clase. [A Nehuén] *¿Dónde está tu carpeta?* Vamos a seguir con lo que estaban viendo.

Tomás: O sea: nada.

Miriam: [en tono amenazante] Ya le voy a avisar a la profe [Graciela] que no han visto nada con ella...

[Registro de campo – Clase de 1° año]

La definición que Miriam aporta para “trabajar” da cuenta en realidad de un encuadre de trabajo que se define exactamente por oposición a lo que identificamos como “molestar”. En este recorte Tomás desafía a la docente denunciando la ausencia de contenidos en la asignatura. La respuesta que recibe en modo alguno atina a mostrar al joven un punto de vista alternativo, por el contrario, adopta la forma de una amenaza de delación, lo que puede estar indicando que la intervención del joven ciertamente “molesta” a la docente. A propósito de señalar que los jóvenes construyen estrategias

sensibles a la mirada docente, entendemos ahora que Ramón en su entrevista reemplazara el significante “trabajar” por la expresión “ser calmado”.

El carácter dicotómico y antagónico que el par disciplina-aprendizaje parece tener en un plano teórico, carece de sustento en la práctica y conduce a solapamientos variados. Dos ejemplos interesantes fueron los de Pedro en 1° año y Leonardo en 4°; jóvenes que “molestan” y “trabajan”, sin embargo, el destino de uno y otro poco tuvieron de parecido. La posibilidad de realizar aproximaciones etnográficas a los contextos de estudio y contar con registros exhaustivos de las interacciones que allí tienen lugar, permite continuar generando interrogantes y ensayando sus respuestas aun cuando no estamos ya en el terreno. Fue así como al regresar a nuestros registros de campo pudimos advertir que Pedro, a diferencia de Leonardo, se sentaba en la primera fila, interactuaba frecuentemente con los docentes motivado por los contenidos escolares, y a veces circulaba, se levantaba, caminaba o conversaba con sus compañeros (acciones que pueden haber sido percibidas como “molestas”). No obstante, su manifiesta adherencia a lo escolar lo apartaba del lugar de líder o referente en un momento vital en que la mayoría de sus compañeros varones se encontraba explorando otro tipo de aspectos, como por ejemplo, cuestiones vinculadas con la sexualidad, que se evidenciaban a través de actuaciones de masculinidad.¹³ Pedro, a diferencia de los demás varones, sostenía relaciones con las chicas mediatizadas por cuestiones de índole escolar (compartir apuntes, ayudarse en la resolución de actividades).

Compañeros y docentes destacaban las inteligencias de Leonardo y de Pedro como rasgo característico de ambos. Sin embargo el primero, a diferencia del segundo, era líder de un grupo de varones que, como él, tenían simultáneamente los mejores desempeños del curso y numerosos registros disciplinarios. Lo específico de Leonardo era entonces su presunta cualidad de “líder negativo” que, como describía la preceptora para el caso de los “brasas”, lleva a otros “por mal camino”; insultaba, gritaba, utilizaba un vocabulario que los agentes escolares consideraban inadecuado. Cuestiones que nos aproximan al terreno de lo que Eric Debarbieux designa como *incivildades*. Si bien este concepto no se encuentra libre de controversias, sobre todo por sus reminiscencias al campo penal y el deslizamiento casi directo hacia lo “incivilizado”,¹⁴ consideramos que la definición que aporta

13. Durante las clases, el grupo de varones de 1° año, en más de una oportunidad hacía circular “encuestas” con la pregunta “¿a quién le das?”, indicando opciones posibles de compañeras con las que quisieran mantener relaciones sexuales.

14. En el informe llevado a cabo por el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas en 2007 se utilizaba el término “*incivildades*”. No obstante, en la versión de 2010 se reemplaza por la denominación “*malos tratos*” precisamente por el riesgo de sugerir que la violencia sea algo propio de la “no civilización”.

este autor dista de presentar a la conflictividad en la escuela como producto de civilizaciones deficitarias:

La incivilidad que se revela en la escuela no debe ser pensada como un conflicto entre “bárbaros” y “civilizados”: la incivilidad no es la no-civilización, ni simplemente la “mala educación”. Ella es conflicto de civilizaciones, pero no un conflicto de civilizaciones extrañas unas a las otras y para siempre irreductibles [sino] más bien, oposición de valores, de sentimientos, de pertenencias diversas (Debarbieux, 2001, p. 179).

Más que el enfrentamiento entre “barbarie y civilización” o “naturaleza y cultura”, se trata de una oposición entre estilos de socialización que derivan de las diferencias generacionales, sociales, culturales (Debarbieux y otros, 1999, citado en Mutchinik, 2013, p. 15).

Enmarcar la categoría “molestar” en el terreno de civilizaciones en pugna resulta útil en tanto tengamos siempre presente que la tensión señalada respondería a patrones diferenciales de socialización. Quisiéramos presentar una observación que resulta interesante para continuar pensando las modalidades que adoptan estos “conflictos entre civilizaciones” en la escuela caso. A partir de la contabilización de las transgresiones asentadas en los registros disciplinarios, observamos que en 1° año el 70% de ellas correspondían a varones, mientras que en 4° año la proporción fue del 80%. A los patrones socializadores ya enumerados por Debarbieux y otros (1999, en Mutchinick, 2013) culturales, sociales, generacionales, podríamos añadir interrogantes respecto de posibles atravesamientos de género. Subirats y Brullet (1988, citado en Marrero, 2008) en su estudio sobre escuelas mixtas, observaron una asunción en mayor grado del respeto por las normas en las chicas, que les beneficia por sí mismo al reafirmar “la ventaja inmediata y diferida que les supone la existencia de normas institucionales” (p. 133) en una sociedad caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad (Morgade, 2001). Esta observación converge en nuestro caso con la notoriamente mayor cantidad de enfrentamientos físicos entre chicas registrados por fuera del perímetro escolar (al frente de la escuela, en la parada de colectivos). Dato que contrasta con la ausencia aparente de violencia física entre chicas; imagen errada pero pasible de ser forjada intuitivamente si se contemplan exclusivamente las interacciones al interior del establecimiento.¹⁵

15. En ambos cursos se registraron numerosos episodios de enfrentamientos físicos entre varones al interior de la escuela y ninguno entre chicas. En 1° año hubo cuatro enfrentamientos entre chicas fuera de la escuela y ninguno entre varones. En 4° año no se registraron enfrentamientos físicos entre chicas.

Así, la distribución de enfrentamientos corporales entre géneros parece invertirse según observemos la escuela hacia adentro o hacia afuera de sus muros. Vemos así que, si bien la escuela proscribe (hasta cierto punto eficazmente) la violencia propiamente dicha en su dominio de acción, deberíamos abstenernos de asumir apresuradamente que ello se deba a una capacidad de fomentar comportamientos autocoaccionados. En un contexto institucional en que posiblemente se desapruebe con mayor severidad la violencia entre chicas, la tramitación violenta de algunos conflictos consigue ser diferida espaciotemporalmente sin que ello suponga su evitación. Por el contrario, podríamos aducir, se ven reducidas las posibilidades de intervención oportuna.

En consonancia con lo señalado respecto de la preponderancia masculina en la consecución de transgresiones, en 4° año tanto las chicas *establecidas* como las *marginadas* (aun cuando las primeras avalaban y las segundas reprobaban las transgresiones de sus compañeros varones) mostraron posicionarse estratégicamente desde el respeto hacia las normas institucionales. Esto podría estar indicando que, pese a las mutaciones en los vínculos de género que Míguez y Gallo (2013) señalan como propias de la salida de las mujeres al mercado laboral en las décadas intermedias del siglo XX, persistirían aún ciertos imperativos que operan en las prácticas de manera eficaz. Tal persistencia se evidencia también a través de *marcadores de disidencia*. Nos referimos específicamente al caso de Gastón en 4° año, cuya sexualidad es puesta en cuestión mediante el calificativo de “puto” por cuanto su relación con lo escolar lo excluye del terreno de las actuaciones masculinas valoradas en su curso.

Reflexiones finales

A lo largo de esta presentación hemos intentado aportar a la comprensión de algunas situaciones conflictivas enmarcadas en las prácticas de sociabilidad juvenil de dos cursos de una escuela secundaria. Comenzamos explicando el punto al que pretendíamos arribar, esto es, que la construcción de oficio de alumno, noción que nos permitió ponderar la relación que los jóvenes establecen con “lo escolar”, tiene implicancias sobre las modalidades que la sociabilidad adopta. Así, dejamos sentado que nuestra postura era renuente a considerar a ésta como una esfera independiente de la incidencia de lo escolar, intentando matizar la idea de que las regulaciones juveniles sean por definición opuestas a las escolares.

Los relatos juveniles en 1° año nos permitieron apreciar que cuando las diferencias de estatus en el espacio de sociabilidad respondían a categorías socioculturales, la escuela caso no pareció ofrecer marcos en los que los jóvenes pudiesen deconstruir ciertas construcciones estereotipadas. En mayor

medida éstas encontraron en el espacio escolar un terreno de confirmación. No queremos decir con esto que la escuela “reproduzca” mecánicamente las categorías sociales a través de la violencia simbólica de las categorías escolares. Contrariamente, consideramos que los jóvenes no “ingresan a las aulas con su confianza intacta” (Marrero, 2007, p. 67), ni desconociendo el valor de ciertas taxonomías sociales. Lo que visibilizamos es que las regulaciones juveniles, a través de las que se arbitran procesos de afiliación y exclusión entre pares, no siempre van a contramano de las regulaciones escolares, al menos, no de todas en su conjunto o simultáneamente.

En 4° año interpretamos la lógica de la conflictividad juvenil como resultante de una configuración del tipo “*establecidos y marginados*” con la incorporación de quienes se encontraban en los márgenes de dicha disputa en calidad de “*periféricos*”. Pudimos apreciar con bastante claridad, a partir de los testimonios juveniles, que estos grupos se delimitaron en gran medida e intencionalmente a partir de las relaciones establecidas con lo escolar. Los *establecidos*, incluso a pesar de las diferencias apuntadas entre varones y chicas, compartían una identidad grupal signada por el éxito académico y una posición desafiante respecto del régimen disciplinario. Los *marginados*, con independencia de sus desempeños, mostraron una marcada adhesión hacia la disciplina prescripta. Finalmente, caracterizamos el grupo que hemos definido como *periférico* a partir del desenganche percibido tanto en relación con los aprendizajes como con los aspectos disciplinarios. Este último aspecto efectivizado como una no-transgresión de las normas, explicable quizás por la expansividad de un desinterés volcado incluso hacia la posibilidad de cometer transgresiones.

En un trabajo anterior (Paulín y otros, 2012), señalábamos que “las escuelas establecen muchas veces una relación ambigua con las sociabilidades juveniles, como espacio que alberga y combate estas formas de relacionarse” (p. 4). Dayrell (2007) afirma para el contexto brasileño que en la forma como los jóvenes se vienen constituyendo como alumnos residiría uno de los grandes desafíos en la relación de la juventud con la escuela. Si en un pasado no tan distante la educación secundaria en Argentina constituía un bien de acceso para pocos, en el escenario actual es posible pensar que su carácter obligatorio imprima nuevos matices a dicha relación. Tal como lo visibilizaba ya en los años 90 la antropóloga cordobesa Mónica Maldonado (2006), la adhesión a los capitales escolares no constituye una garantía de éxito en tanto que en el espacio de sociabilidad juvenil “quien sólo juega con cartas escolares es más rápidamente descalificado del juego” (p. 75). A lo largo de nuestro recorrido vimos cómo ciertos ideales de alumno, anclados en concepciones tradicionales de autoridad docente, no se condicen con la heterogeneidad de situaciones en que actualmente los jóvenes desarrollan estrategias construyendo oficio de alumno.

Como decíamos al inicio, parafraseando a Goffman (2009), la adhesión total a un rol constituye una excepción más que la regla. Si en otro momento de nuestro sistema educativo quien se apartaba demasiado del rol estudiantil podía ser rápida y legítimamente excluido de él, la obligatoriedad que actualmente éste comporta se impone sin que por ello se cuente con mecanismos de coacción supletorios. Más bien vemos que los mecanismos tradicionales, aun con las dificultades que supone su implementación, tienden a persistir. Esperaríamos entonces que, como resultado de una configuración social caracterizada por el asumido debilitamiento de los mecanismos de regulación intraescolares, a medida que el marco normativo del rol estudiantil pierde “naturalidad”, proliferasen las modalidades y oportunidades para tomar distancia respecto de él. En un contexto de tales características, Dayrell (2007) aduce visibilizar en la clase estrategias juveniles para integrarse al sistema y al mismo tiempo afirmar la subjetividad, cuestión que comportaría un carácter ambiguo.

Lo que el autor comprende como una ambigüedad propia de la tensión joven-alumno parecería sugerir que la subjetivación juvenil se construye siempre en conflicto con el estatuto de alumno. Sin embargo, creemos al menos haber abierto la posibilidad para pensar que estas estrategias puedan construirse mediante una adhesión selectiva a ciertos aspectos de lo escolar. Así, es posible pensar que la ambigüedad señalada sería más bien el resultado de cierta lectura adultocéntrica preponderante que no sólo es compartida por algunos educadores sino en ocasiones también entre algunos jóvenes; aquellos aspectos que no se corresponden con el ideal de alumno pasan a constituir calificativos que incriminan desde dicha lectura ciertos modos de vinculación con la escuela: “mala junta”, “insostenible”, “que te hace sentir una loca”. Volvemos así a nuestro punto de partida; el carácter conflictivo de las relaciones intergeneracionales en la escuela.

No es nuestra intención negar que los jóvenes precisen resolver tensiones entre su condición juvenil y estudiantil, sino señalar que consiguen hacerlo a través de múltiples modos de vinculación con lo escolar, a partir de los cuales parecen dirimirse procesos de afiliación y exclusión entre pares. Serían en gran medida los valores tradicionales de la institución escolar, encarnados en la mirada adulta prevaleciente, los que informan acerca de las tensiones.

Si algo han aportado los casos analizados para entender las implicancias que acarrearán los puntos de tensión entre la sociabilidad juvenil y la normatividad escolar, esto se visualiza sobre todo en las modalidades que adopta la resolución de conflictos entre sus respectivas civilidades. Vimos así que algunos jóvenes cuyos comportamientos resultaban marcadamente disonantes respecto de lo valorado en la escuela, tendieron a ser apartados; de sus amigos por el riesgo de que oficiaran como una “mala influencia” en el caso de los chicos “brasas” de primer año, y de la escuela en el caso de Leonardo.

Un último aspecto por recuperar es el hecho de que los *margina-*
dos en 4° año fueran j6venes discursivamente refractarios hacia contactos
m1s horizontales con los docentes. Pudimos apreciar que los integrantes
de esta minoría reclamaban modelos jer1rquicos de autoridad adulta y de
acatamiento hacia la misma. Este se1alamiento podr1a estar abonando la
hip6tesis seg6n la cual la conflictividad escolar se asociar1a con la co-
presencia (resultante de las transformaciones en los v1nculos de generaci6n)
de diversos modelos de autoridad familiar en comunidades escolares en las
que predominan modelos m1s dial6gicos y horizontales (M1guez y Gallo,
2013). Lo anterior a su vez constituye un dato que permite pensar que la
relaci6n que los j6venes establecen con lo que delimitamos como “lo escolar”
encuentre tal vez una ligaz6n con los modelos de autoridad familiar que
ellos reconocen. Quiz1, en adelante, debemos preguntarnos entonces por
la medida en que algunos malestares cotidianos en las relaciones juveniles
puedan encontrar explicaci6n en las variadas tensiones existentes en la es-
cuela entre relaciones intergeneracionales m1s horizontales y dispositivos
de control marcadamente jer1rquicos.

Referencias bibliogr1ficas

- Baeza Correa, J. (2002). Leer desde los
alumnos(as), condici6n necesaria para
una convivencia escolar democr1tica. En
UNESCO. *Educaci6n secundaria. Un
camino para el desarrollo humano*. San-
tiago de Chile, UNESCO.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Brisciol,
B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del
r6gimen acad6mico en escuelas medias
con poblaci6n vulnerable. Un estudio de
casos en el 1rea metropolitana de Buenos
Aires. *Revista Iberoamericana sobre Ca-
lidad, Eficacia y Cambio en Educaci6n*,
4(4), 292-319.
- Bertarelli, P. (2014). Cuerpos que irrumpen
en la escuela: actos de g6nero y procesos
de diferenciaci6n entre j6venes mujeres.
En H. Paul1n y M. Tomasini (coords.), *J6-
venes y escuela. Relatos sobre una relaci6n
compleja*. C6rdoba, Editorial Brujas.
- Charlot, B. (2007). *La relaci6n con el Saber.
Elementos para una teor1a*. Buenos Aires,
Libros del Zorzal.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventu-
des? Reflex6es em torno da socializa6o
juvenil”. *Revista Educa6o & Sociedade*,
100(28), 1105-1128.
- Debarbieux, E. (2001). A violencia na escola
francesa: 30 anos de construa6o social de
objeto (1967-1997). *Educa6o e Pesqui-
sa*, 1(27), 163-193.
- Di N1poli, P. y Eyharchet, J. (2013). Ellos
y nosotros. La construcci6n de im1genes
grupales alrededor de la violencia en la
educaci6n secundaria. En C. Kaplan (dir.),
*Culturas estudiantiles. Sociolog1a de los
v1nculos en la escuela*. Buenos Aires, Mi6o
y D1vila editores.
- Dussel, I. y Finocchio, S. (2003). *Ense1ar
hoy. Una introducci6n a la educaci6n en
tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo
de Cultura Econ6mica.
- Elias, N. (1998a). La civilizaci6n de los pa-
dres. En N. Elias, *La civilizaci6n de los
padres y otros ensayos*. Bogot1, Norma.
- Elias, N. (1998b). Ensayo te6rico sobre las
relaciones entre establecidos y margina-
dos. En N. Elias, *La civilizaci6n de los
padres y otros ensayos*. Bogot1, Norma.

- Gallo, P. (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- García Bastán, G. (2014). Entre “ortibas” e “insolentes” en la escuela: de procesos evaluativos informales en las actuales configuraciones intergeneracionales. En H. Paulin y M. Tomasini (coords.), *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba, Editorial Brujas.
- García Salord, S. y Vanella, L. (1999). *Normas y valores en el salón de clases*. México, Siglo XXI.
- Goffman, E. (2009). Role distance. En D. Brissett y C. Edgley (eds.), *Life as theater. A dramaturgical sourcebook*. New Jersey, Transaction publishers.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona, Icaria.
- Maldonado, M. (2006). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires, Eudeba.
- Marrero, A. (2008). Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar en las niñas. *Revista Mora*, 14, 29-42.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires, Losada.
- Míguez, D. (2009). Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar. En C. Kaplan y V. Orce (coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires, Noveduc.
- Míguez, D. y Gallo, P. (2013). Conflictividad escolar y modelos de autoridad. Tensiones desde los años 60. En C. Kaplan y C. Bracchi (comps.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata, UNLP.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Mutchinick, A. (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Buenos Aires.
- Mutchinick, A. y Silva, V. (2013). Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar. La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad. En C. Kaplan (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Paulín, H.; Tomasini, M.; Bertarelli, P.; Da-loisio, F.; García Bastán, G.; Martínez, S.; Torres, G. y Vallejo, A. (2012). Sociabilidad juvenil en la escuela media: Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes [En línea]. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en <http://jornadas-sociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas> (último acceso: 11/07/2014).
- Paulín, H. (2014). Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento. En H. Paulín y M. Tomasini (coords.), *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba, Editorial Brujas.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.

Capítulo 4

“Peleas en joda, peleas chiquitas, peleas en serio”: la gestión de la vida social en la escuela

Marina Tomasini

Introducción

Cuando hablamos de peleas entre jóvenes no estamos ante un fenómeno novedoso. Éstas eran acontecimientos frecuentes en los bailes sociales de 1910, como señala Pujol (en Silba, 2011), una cuestión de compadritos y valientes que se desataba por rivalidades amorosas y fricciones sexuales. La calle como escenario privilegiado donde los varones dirimían disputas entre pares o con adultos no era algo desconocido en muchas ciudades de nuestro país hacia la década del sesenta. Gallo (2013) analiza, en el caso de la ciudad de Tandil, la presencia en los diarios de crónicas de reyertas a las salidas de los bailes o en lugares públicos —que, entre otros actos, señalaba la actuación de “los patoteros”— además de denuncias y quejas por parte de los lectores, reclamos por mayor vigilancia y control y felicitaciones a la policía y las autoridades por las acciones emprendidas.

Lo que otrora se veía como cuestiones de “compadritos” o de “patoteros” o las riñas físicas consideradas como modos normales de masculinización, se ha empezado a interpretar cada vez más como hechos de *violencia*. Esto acontece en un contexto más amplio de transformación, tanto de los esquemas interpretativos como de los umbrales de tolerancia hacia ciertas formas de vinculación en las relaciones interpersonales (Míguez, 2009). De hecho el surgimiento en las últimas décadas de distintas tipologías de violencia —como la violencia doméstica primero y la violencia de género después o la violencia escolar— indica que ciertos modos de vinculación normalizados y naturalizados adquieren una nueva cualidad al ser nominados como casos de un tipo específico de violencia. En particular, el *bullying* ha cobrado predominio como categoría para nombrar un conjunto heterogéneo de

fenómenos entre niños y jóvenes en la escuela, tanto en los medios masivos de comunicación como en el discurso escolar y jurídico.

Al mismo tiempo las peleas protagonizadas por jóvenes, escolares o callejeras, adquirieron mayor notoriedad en los últimos años, en parte por la diversificación de los medios de difusión de estos episodios, contribuyendo así a la construcción social del problema. Disponemos no sólo del relato boca a boca, en los diarios y en las radios, sino de la imagen vívida de las confrontaciones a través de la televisión y en distintos sitios de internet o en las redes sociales. Las escenas donde se entrelazan cuerpos y gestos, revolcones y cálculos pugilísticos, gritos y aplausos, y se funden el dolor y la exaltación, quedan disponibles para un conjunto amplio de espectadores y pueden ser reproducidas una y otra vez. En una búsqueda rápida, a fines de septiembre de 2013, sólo en el sitio de internet *Youtube* se contabilizaron aproximadamente seiscientos videos bajo la rúbrica “peleas en la escuela” y otra cantidad similar consignada como “peleas a la salida de la escuela”.

Las investigaciones (García y Madriaza, 2005; Mejía-Hernández y Weiss, 2011; Di Leo, 2012; Silba, 2011; Paulín, 2013) que en los últimos años han analizado las peleas entre jóvenes, en diferentes escenarios de interacción, muestran un abanico amplio de situaciones que van desde: prácticas lúdicas, que buscan una particular excitación y diversión; el montaje de una escena para hacerse visible ante un público determinado; modos de gestionar la conflictividad en las relaciones juveniles, donde la pelea aparece como un medio para “sacarse la bronca” o “poner un límite”; emergentes de dinámicas subyacentes de discriminación; formas de disputar cierto estatus o jerarquía grupal.

Ahora bien, la aparición en escena de las peleas entre chicas, en la calle o en la escuela, parece estar suscitando la mayor preocupación y desconcierto a nivel social. No sólo en nuestro país, sino en otras partes del mundo las imágenes que muestran los medios de comunicación sobre formas de agresión entre mujeres, que eran consideradas propias de hombres, ha llevado a cierto “pánico moral” asociado a la imagen de una nueva mujer “violenta” y “fría” (Muncer y otros, 2001).

Distintos estudios vienen analizando el protagonismo de las mujeres jóvenes en las peleas como un fenómeno inscripto en un proceso de cambio más general que incluye las prácticas de sexualidad, la asunción de comportamientos de riesgo y la participación en situaciones de violencia (Gonick y otras, 2009; Mitchell y Reid-Walsh, 2012; Mendes Diz y Schwarz, 2012). Tales transformaciones deben pensarse, a su vez, en un contexto más amplio donde se registra, desde los sesenta, un reparto más igualitario entre hombres y mujeres en ciertos sectores del mundo laboral, con la puesta en crisis del ejercicio del rol de género masculino como proveedor económico de la familia. Esto resquebraja los vínculos contractuales tradicionales entre

hombres y mujeres, tanto en su dimensión explícita como implícita, pública como privada (Fernández, 1993). Al mismo tiempo, se ha ido socavando la creencia en la inferioridad femenina y el discurso de la igualdad alcanza el nivel de lo “políticamente correcto”, con lo cual algunas manifestaciones de sexismo se tornan más sutiles (Bonilla Campos, 2008). Por cierto estos procesos han tenido anclajes heterogéneos en distintos grupos sociales, lo cual lleva a pensar en la coexistencia de universos de significación que legitiman tanto prácticas tradicionales como innovadoras en varones y en mujeres.

Algunas etnografías han mostrado diferencias en las peleas entre chicas y entre chicos, no sólo en la forma que asumen las confrontaciones físicas sino también en las interpretaciones que se construyen sobre los motivos de dichos eventos. Uno de los aspectos señalados es que la práctica de la contienda corporal en las chicas coexiste de modo no problemático con actitudes en sus vidas cotidianas que se condicen con el parámetro de “mujer normal” o “socialmente deseable” (Mejía-Hernández y Weiss, 2011; Silba, 2011). En el caso de Córdoba, Blázquez (2010) analizó episodios entre chicas de sectores populares donde se producen corte o heridas en el rostro y sugiere que tales situaciones son parte de dinámicas sociales de distinción; es decir que se trata de relaciones donde se lucha en torno a las clasificaciones y en particular se disputa la *normalidad*, en tanto es un bien difícil de conquistar y fácil de perder. “El rostro se le corta a quien se descara, quien pierde su cara y se comporta sin pudor y no continúa el guión normativo que estructura el encuentro. En algunas oportunidades, este gesto adquiere un carácter de retaliación por medio del cual se desprecia a quien desprecia” (Blázquez, 2010, p. 21).

Un conjunto de investigaciones realizadas recientemente en escuelas cordobesas registraron situaciones de confrontación física entre chicas, en el establecimiento escolar o en sus cercanías (Quiroga y Silva, 2010; Paulín 2013; García Bastán, 2014). Algunos de estos trabajos permiten advertir cómo se reconfiguran las relaciones de género, ante la evidencia innegable de que las chicas también “se pegan”. Paulín (2013) analiza cómo algunos varones marcan diferencias mediante la adjudicación de impulsividad y falta de control a sus compañeras, considerando que pelean por celos, envidias y rivalidades. Mientras que ellos se ubican en un supuesto lugar de autocontrol emocional e indiferencia ante dichos aspectos, y construyen otro tipo de justificaciones de sus participaciones en peleas (como defender a un amigo o para defenderse ellos mismos). A su vez, la postura de los agentes educativos es de sorpresa y pronta sanción moral a las chicas “bravas”, cuando no de profunda distancia, ya que no son las alumnas esperadas por ellos.

De modo que el análisis de las peleas cobra relevancia como analizador de distintos aspectos de las relaciones sociales que se establecen en

la escuela, siendo de especial interés para este capítulo la configuración de las relaciones de género en torno a estos eventos. Abordaré las peleas entre jóvenes en la escuela a través de dos aspectos: la construcción social de dichas situaciones como actos de violencia, fundamentalmente en el tratamiento mediático del tema; y la palabra y acción de sus protagonistas. En particular, consideraré el análisis en las prácticas y los significados que adquiere la participación de las chicas y de los chicos en tales episodios de confrontación, recuperando para ello material producido en el trabajo de campo con cursos de primer año de dos escuelas de sectores populares de la ciudad de Córdoba. Incluiré además algunos datos resultantes de la aplicación de un cuestionario en ocho escuelas de gestión estatal de la capital y del interior provincial. Pretendo reconstruir de este modo la variedad de aristas implicadas en las peleas como una forma de relación que no puede reducirse a un único esquema interpretativo.

Las taxonomías de peleas construidas por las chicas y los chicos estudiados permite una aproximación a las formas de constituirse a sí mismas y a sí mismos en la relación con sus pares, en las prácticas que se conciben o no como divertidas, tolerables y/o legítimas y en espacios que marcan como propios, en contraste con espacios más institucionalizados como los que define la escuela. En este sentido, estas prácticas son indicativas de la relación que las y los jóvenes establecen con el mundo de las regulaciones escolares.

Las peleas entre estudiantes como problema social: las crónicas periodísticas

Hacia mediados de 2012 aparecieron en la prensa cordobesa un conjunto de artículos cuyos titulares no se distinguen de las reseñas habituales de peleas entre estudiantes con golpes y consecuencias lesivas, aunque daban cuenta de un fenómeno diferente. Se trata de un ritual lúdico llevado a cabo por estudiantes de uno de los dos colegios universitarios, de elevado prestigio en la ciudad de Córdoba. En los dos periódicos de mayor circulación provincial se relataba:

07/08/2012. Peleas a la salida del colegio, en la Costanera

Alumnos del Manuel Belgrano organizan combates en la Costanera. Hay un campeón anual, reglas propias y las chicas tienen su lugar en el ring. (...)

No lastimarse, la regla de oro. Las reglas para participar de “las luchas cuerpo a cuerpo” son bien claras: no están permitidos los golpes de puño ni patadas, la pelea se termina cuando uno de los combatientes se rinde (tiene que avisarle a su rival) sin que exista un límite de tiempo,

participan los alumnos de cuarto, quinto, sexto y séptimo año, y hay dos “categorías” (masculina y femenina).

Según los participantes, el combate más largo llegó a durar 15 minutos. Algunos apuntan que la actividad tiene algunas similitudes con el judo y que es un “momento para distenderse”.

“El club de la peleadita” del Belgrano tiene un campeón anual, el rival a vencer. Es el pibe que más embates resiste, pero para ser el ganador tiene que llegar en esa condición hasta fin de año. Si pierde una pelea, la corona pasa a manos del vencedor. (...)

Sixto Reyes, director de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, aseguró que estos combates “no son una realidad conocida en el establecimiento” y que “el personal hace todo lo posible para controlar lo que hacen los alumnos cuando salen de la institución”.¹

07/08/2012. Polémica por peleas de alumnos del Colegio Manuel Belgrano

Algunos chicos organizan combates en la Costanera. Dicen que son “de buena onda”. Autoridades del colegio dijeron desconocer las peleas. Los alumnos aseguraron que “son peleas de buena onda, incluso entre amigos, donde la idea es practicar un deporte”.

“Acá no hay broncas, cuando una pelea se termina los chicos se dan la mano y todo bien. Nadie se quiere lastimar y los combates se organizan de antemano, los desafíos quedan pautados antes de ir para el río”, dijo un estudiante. (...)

“Vamos a poner todos nuestros recursos humanos para ver qué es lo que pasa, cuál es el trasfondo y tratar de conocer fehacientemente los hechos”, dijo Reyes a Cadena 3.²

Una de las cuestiones que se subrayan en estas notas es la participación de las chicas, quienes tienen “su lugar en el ring”, marcando con tal señalamiento la atipicidad de una categoría de actantes en este tipo de práctica. Por otra parte, si bien no hay una condena explícita y abierta de “los combates”, se los presenta como algo problemático. En ambas crónicas resaltan el desconocimiento por parte de las autoridades escolares, de quienes se esperaría alguna intervención. Interpelación que es asumida por parte del director del establecimiento, quien plantea poner en marcha el dispositivo disciplinario escolar para investigar, conocer y controlar lo que los

1. Día a Día. Disponible en: <http://www.diaadia.com.ar/cordoba/peleas-salida-colegio-costanera>

2. La Voz del interior. Disponible en: <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/polemica-peleas-alumnos-colegio-manuel-belgrano>

alumnos hacen “cuando salen de la institución”. Este modo de comprender la situación es opuesto al que expresan sus protagonistas, para quienes es una práctica de “buena onda”, emparentada con el deporte, que se realiza “para distenderse” y se plantea dentro de límites espaciales y temporales propios; se desarrolla según criterios de orden y reglas de intercambio creadas para las demostraciones de agresividad, fuerza y destreza.

No obstante este caso que mereció atención de la prensa local, la gran mayoría de las peleas, en la escuela o en sus alrededores, retratadas en los medios son aquellas que proceden mediante fuertes golpizas y/o ataques con armas o elementos cortantes, y que tienen consecuencias lesivas para alguno de los participantes. En las crónicas periodísticas relevadas sobre estas situaciones se advierte un tono de alarma social ante un fenómeno que se asume en crecimiento exponencial y que indica la ruptura de un orden social que era capaz de coaccionar estas expresiones. En este sentido, uno de los temas que se destaca recurrentemente es la ausencia o inacción de las autoridades escolares y parentales, lo que daría lugar a cierta forma de judicialización de las relaciones juveniles toda vez que un actor clave es la policía, cuya presencia suele ser requerida desde las mismas escuelas.³

En los foros de comentarios que siguen a las notas se despliegan explicaciones de lo más variadas: desde la “pérdida de la condición humana” de los jóvenes que protagonizan estos actos, pasando por la “culpa de las familias por la falta de cuidado y atención de sus hijos” o la relación del “origen social” con el comportamiento exhibido, hasta la “degradación de la educación”, las “modas autodestructivas” o el “incumplimiento de la ley por parte de los gobernantes” que se constituye en una referencia identificatoria negativa para la juventud.

En este panorama de profusión de imágenes y explicaciones legas, pero también de profesionales de la psicología, la sociología o la educación que son recogidas por los medios, sobresale la aparición del *bullying* como forma prototípica de interpretar estos episodios de agresión entre estudiantes.⁴ Esta no es una categoría nueva sino que, como señala Míguez (2009), los primeros abordajes se registran en los años 60 y 70 del siglo pasado, aunque

3. De la prensa cordobesa se consultó especialmente el portal de *La Voz del Interior* (<http://www.lavoz.com.ar>), de *Día a Día* (<http://www.diaadia.com.ar>), del *Diario Puntal* (Río Cuarto) y de *Cadena 3* (<http://www.cadena3.com>) que es la radio más escuchada en Córdoba. Se hizo además una búsqueda amplia en distintos portales de noticias del país.

4. Para citar algunos ejemplos: “Crece el ‘bullying’ entre los adolescentes” (*La Voz del interior*, Córdoba, 10 de noviembre de 2012); “Investigan si un chico de 14 años se suicidó por bullying” (*Clarín*, 29 de mayo de 2013); “Brutal caso de bullying contra una adolescente de 14 años” (*Tandil diario*, 13 de septiembre de 2013); “Bullying: Hablan mal de mí, el drama de los chicos en la escuela” (*Argentina Investiga*, 16 de septiembre de 2013); “En Argentina, uno de cada tres chicos sufrió acoso en clase” (*Clarín*, 13 de septiembre de 2013).

las preocupaciones por las prácticas de acoso, intimidación o prepotencia entre escolares se han extendido de manera notable recientemente.⁵ Para el citado autor esto podría explicarse, en parte, por el corrimiento de los umbrales de sensibilidad; es decir que prácticas aceptadas y naturalizadas en el pasado se han vuelto intolerables porque no se condicen con cierto modelo social de lo que deberían ser los vínculos interpersonales, especialmente en la escuela. Lo significativo en el escenario reciente es que tanto el Estado Nacional como el de la Provincia de Córdoba privilegian dicha categoría mediante la flamante sanción de dos leyes: la “Ley sobre Acoso o Intimidación Escolar (Bullying)” y la “Ley Contra el Acoso y la Violencia Escolar” (N° 10.151).⁶ De modo que el discurso jurídico abrocha y realza un recurso interpretativo que ya estaba socialmente disponible.

Un aspecto que sobresale especialmente en las noticias sobre “violencia escolar” o *bullying* es el abordaje de la participación de las chicas. En las crónicas analizadas se describen comportamientos característicos entre ellas, como los rasguños o cortes, cuya principal consecuencia es la desfiguración del rostro. Cuando se recogen testimonios de protagonistas o testigos, estos, en general, indican que la envidia es el motivo del ataque. Las situaciones entre chicos, en cambio, proceden mediante piñas, golpes de puño o bien cuando se usan elementos cortantes no apuntan al rostro sino al tronco. Una nota aparecida en abril de 2013 en el diario *Crónica* expone de modo extremo la conmoción ante un comportamiento “impropio” para las chicas, precisamente, porque es propio de varones:⁷

En Bahía Blanca, dos alumnas de una escuela técnica se trenzaron a golpes en la calle ante la mirada de sus compañeros que las alentaban. Las chicas cada vez tienen más hábitos que antes eran propios de los varones. El lamentable espectáculo cada vez se hace más frecuente. La conjunción de violencia, cambios culturales en las conductas de las

-
5. El concepto de *mobbing* para definir este problema surge de las primeras investigaciones escandinavas, destacando el carácter de acoso y amenaza que tienen ciertas conductas entre pares. Luego, en el contexto anglosajón, el enfoque del *bullying*, que traducido al español refiere a hostigamiento, acoso, matonaje entre compañeros, se ha centrado en un esquema de dominio-sumisión; esto es, la dominancia de unos y el sometimiento de otros se constituyen en pautas a seguir. Se privilegia el análisis de la violencia a nivel interpersonal, subrayando la intimidación y victimización que presentarían estas conductas entre escolares, con menor o mayor inclusión de aspectos organizacionales y sociales en distintos abordajes del fenómeno.
 6. La primera fue sancionada el 11 de septiembre de 2013 por la Cámara de Diputados de la Nación. La segunda fue aprobada el 5 de junio del 2013 por la Legislatura de la Provincia de Córdoba, y en su artículo primero señala la incorporación a los diseños curriculares del Sistema Educativo Provincial de la “problemática relacionada con el acoso y la violencia entre los escolares, práctica conocida como Bullying”.
 7. <http://www.cronica.com.ar/diario/2013/04/26/46185-entre-los-jovenes-la-violencia-no-tiene-genero.html>

adolescentes y la pasividad y el morbo de los chicos resulta en un combo que no puede menos que alarmar.

En el final de la nota se puede advertir la nostalgia por un pasado perdido donde parecía mucho más fácil ubicar a cada quien en la grilla del género. La condena moral ante esta nueva “machona” capaz de agarrarse a puños en la calle es tanto mayor cuanto es la misma “desvergonzada” que se atreve a avanzar a los varones sin el menor recato:

Las pautas culturales son otras y esas jovencitas que ayer iban a corte y confección hoy dieron paso a otras actividades más osadas producto de una educación con excesiva libertad y escasos límites. Aquella frase de alguna madre enojada respecto de que “*sos una machona*” quedó en el olvido, habida cuenta de que cualquier niña se toma a golpes de puños en plena calle y sin la menor vergüenza. Ni que hablar en lo relativo a la forma de encarar una relación. En muchas oportunidades son las mismas señoritas las que “*avanzan*” a los varones en una muestra implacable de que la timidez quedó guardada en el arcón del tiempo. Beben, fuman, se pelean y son ellas quienes proponen ante el sexo opuesto. Los jeans les ganan por robo a las faldas y las zapatillas son parte infaltable de un vestuario donde no abundan los tacos agujas. Daría la impresión de que muchas niñas y adolescentes tienen actitudes extremadamente varoniles. Es cierto y vale reiterarlo: hay excepciones, pero que los hábitos cambiaron, cambiaron.

Más censurable que la violencia parecer ser esta nueva joven del exceso, de la trasgresión y el descontrol que va desde la vestimenta hasta las prácticas sexuales y la expresión de agresividad. Esta forma de visibilizar a las chicas se plantea con un alto nivel de preocupación ante esta *nueva moralidad femenina* que pone en jaque valores sociales centrales, como son los que anidan en las construcciones de género. Si bien esta no es una nota prototípica, por el carácter altamente estereotipado de sus líneas y el tono excesivamente moralizante que emana, es interesante porque expresa sin dobleces una trama argumental que muchas veces se manifiesta de modo más atemperado, con mayores sutilezas o en coexistencia con discursos celebratorios de las transformaciones en materia de género y sexualidad para las chicas.

Las peleas para sus protagonistas

Peleas en joda: de rituales y ensayos

Durante el recreo, un grupo de chicos de primer año está cerca de la puerta del aula y entre ellos alternan forcejeos, empujones y manotazos con

risas y carcajadas. En un momento Martín empuja a Matías y éste se cae al suelo. Se levanta y se acerca a su compañero con la “cara desencajada”, pone su pecho rígido contra el de Martín e intenta inmovilizarlo. Martín trata de avanzar pero Matías se lo impide y lo mira fijamente a los ojos con la cabeza erguida. Ambos permanecen unos instantes con el cuerpo rígido y el ceño fruncido. Paulo, quien está presenciando la escena, les dice:

“Ey, no peleen ahora, peleen a la salida”, luego mira hacia uno de los cursos y agrega: “vayan a primero que está desocupado” (se refiere a un aula que está vacía).

Cuando suena el timbre los chicos empiezan a dispersarse e ingresan al aula. La abrupta culminación del incidente ante el sonido del timbre me hace pensar en un ensayo ritual de regulación de la conflictividad más que un episodio de emociones descontroladas. (Nota de campo, año 2010).

Situaciones como la descripta eran parte de los juegos cotidianos entre estudiantes de los cursos estudiados, especialmente entre los varones. En cambio, las luchitas y forcejeos entre chicas solían ser más suaves y finalizaban con abrazos o besos. Las “peleas en joda” podían desarrollarse, además, mediante intercambios de burlas, amenazas e insultos o de miradas desafiantes. Es así como ponían a prueba la fuerza y destreza o el ingenio y la réplica verbal hábil; también medían el aguante o resistencia para recibir embates físicos o verbales. En general se producían entre amigos o compañeros que mantenían buenas relaciones entre sí. Al contrario, tenían carácter problemático cuando las relaciones entre las partes eran conflictivas, ya que se planteaba una disputa sobre la definición de la situación: lo que para algunos era una “joda” o “juego” para otros significaba una “búsqueda de pelea” o una “provocación”.

Tales intercambios seguían una lógica de simulacro, es decir, de imitación de un enfrentamiento real y estaban regulados por reglas orientadas a mantener la situación dentro del ámbito lúdico: moderar la fuerza en los juegos corporales, excluir determinados temas de las bromas (“no meterse con la familia”) y reconocer el contexto así como la habilitación vincular. Como se dijo, ser amigo o no mantener un enfrentamiento en la cotidianeidad escolar era un implícito para definir la situación como juego. Mientras que la regla de contexto implicaba reconocer en qué espacios y tiempos escolares se podía jugar. Así, reconocían que podían practicar estos juegos con determinados profesores porque no los sancionaban o, como decían, “hacían la vista gorda”, aludiendo con ello a un juego de simulación perceptiva por parte del docente.

Esta forma lúdica tiene tres características elementales en el planteo de Elias y Dunning (1995): sociabilidad, movilidad e imaginación. La primera

está asociada a la necesidad de estímulo y emotividad así como de integración con otras personas, donde cada quien puede arriesgarse, relajarse y autocontrolarse. La movilidad se refiere al movimiento corporal que permite “sacarse la armadura” para vivir un sentimiento de libertad. La imaginación actúa directamente sobre las actividades miméticas, aquellas en las que está permitido experimentar sentimientos intensos (como la pasión) o emociones peligrosas (como la rabia y el miedo) sin correr riesgos ni tener que acarrear las consecuencias (Proni, 2009). En este planteo, lo que las personas buscan en sus actividades de ocio no es atenuar sus tensiones sino, por el contrario, un tipo específico de tensión; una fuerza de excitación relacionada con el miedo, la tristeza y otras emociones que buscaríamos evitar en la vida cotidiana. Por ello, debido a una fuerte activación emocional, el límite entre la exposición al riesgo y la pérdida del control de la situación puede llegar a ser muy tenue.

Mediante estos juegos se buscaría cierta excitación emocional para producir espacios de diversión en los intersticios del formato escolar tradicional que, en los casos estudiados, era percibido en sentido opuesto:

“Nos gusta joder, somos jodones, no me gusta el aula, tengo que venir y sentarme a escuchar a la profe”; “no me gusta estar en el curso porque te dormís, hay clases que son aburridas”; “a mí me da sueño estar en el aula”.

En buena medida había un regodeo puesto en las estrategias para sustraerse al control de los docentes: “Aguantamos que se den vuelta [los profesores], nos pegamos, se dan vuelta y quedamos así,... se dan vuelta y seguimos...”. Puede verse que estos juegos de pertenencia e identidad actuados a través de un sinfín de actos físicos y verbales se oponen pero al mismo tiempo conviven con el orden disciplinario del aula, donde el cuerpo y la práctica son lugares secundarios en relación con la palabra, la escritura y las construcciones argumentativas (Alabarces y Garriga Zucal, 2008).

Si bien todo juego de este tipo comporta una cuota de incertidumbre en su devenir, lo cierto es que desde las observaciones realizadas no se han presentado como eventos problemáticos en cuanto a la emergencia de violencia. Las reglas de juego aportaban un marco de previsibilidad, en la medida que hacían calculable los comportamientos de cada quien en la situación, y la falta de autoacción se enfrentaba con *sanciones sociales informales*. Ante las extralimitaciones sobrevenía el rechazo y las críticas, ya que quien trasgredía las reglas funcionaba más en el registro de la búsqueda personal (“hacerse ver”, “querer sobresalir”, “querer imponerse”) que en el de la grupalidad, y esto atacaba el meollo de la sociabilidad. Como forma social, ésta no tiene un fin último, ni un propósito externo que aglutine, ni un contenido, ni un resultado, como planteaba Simmel (2002); el proceso

permanece ligado estrechamente a los participantes y sus autorregulaciones. Todo está orientado a la asociación y su mantenimiento, las personalidades no deben enfatizarse de manera individual y todo lo que ellas tengan de importancia objetiva (fuerza, belleza, prestigio) no debe interferir.

En suma, se trataría de intercambios en la sociabilidad escolar que hacen circular a las chicas y a los chicos en redes de pertenencia grupal, en la medida que les posibilita estar en conexión unos con otros y participar de ciertos códigos de relación. En los cursos estudiados, donde las y los estudiantes no venían de la misma escuela primaria y no se conocían entre sí, estos juegos ponían en acto la delimitación de posiciones grupales y espacios vinculares que empezaban a construir conforme avanzaba el ciclo escolar. Aunque los agrupamientos y focos de conflictividad pudieran variar durante el año, algunas chicas y algunos chicos estuvieron excluidos de esta práctica lúdica y esto se relacionaba con su situación de mayor aislamiento en el curso. Podría pensarse que mediante estos juegos constituyen y afianzan determinados vínculos dentro de una red de relaciones más amplias, al tiempo que construyen varias alteridades que refuerzan las pertenencias: los que son “distintos/as” o “raros/as”, porque “no les gusta joder” o “sólo piensan en estudiar”, como decían. Como ensayos de conocimiento y reconocimiento, “las peleas jugando” ofrecen un escenario de acción en la escuela para las demostraciones identitarias, para el aprendizaje de la regulación de las emociones y para la construcción de modos de gestión de las diferencias sociales.

Además de ser prácticas a través de las cuales se establecían fronteras vinculares, entre amigos y no amigos o entre afines y no afines, se constituían en espacios de generización. Algunas contiendas verbales se planteaban entre chicas y chicos, pero otros intercambios eran construidos como terreno femenino o masculino. La disputa por algún chico donde expresaban una escalada de trato intimidatorio y prepotente estaba proscripta para los varones del curso y para las compañeras “no amigas”. Del mismo modo, las “luchitas corporales” eran una práctica no sólo montada como “cosa de varones” sino que permitía marcar entre ellos las diferencias entre los “machos” y los “no machos” desde criterios de aguante y resistencia física, donde las manifestaciones de ternura estaban proscriptas. En estas prácticas rutinarias, donde se implicaban en “cosas de machos” o en “asuntos de chicas”, actuaba el género en un plano simbólico pero también en la materialidad de los cuerpos. Dicho en términos de Goffman (2009), estas actividades se constituían en signos expresivos convencionalizados que permiten la puesta en acto del género, su corporificación, y de este modo indican la alineación del actor en una situación social.

Las referencias encontradas en otros estudios realizados en el contexto local indican que estos juegos corporales son descalificados por estudiantes

de cursos superiores y se vuelven más tenues conforme avanzan en sus trayectorias escolares. En estudiantes de cuarto y quinto año las actuaciones parecen adquirir un carácter más sutil expresándose, por ejemplo, a través de juegos de miradas. Prevalcen las burlas, sarcasmos, chistes y el juego de la indiferencia (Bertarelli, 2014). Además de cambios subjetivos en el proceso de crecimiento, importarían los aprendizajes de cómo se ponen en juego ciertos códigos, ya que se vuelve relevante ir conociendo con quiénes, con qué, cuándo y cómo se puede actuar de maneras específicas (Paulín y otros, 2012). En cambio, en primer año parece central jugar a molestarse mediante formas de contacto físico, como pegarse entre chicos o agarrarse el pelo o besarse entre chicas. Estos serían modos de ingresar en zonas de intimidad personal para poner a prueba las reacciones del que es molestado y evaluar sus capacidades de control de las emociones (Paulín, 2013).

Peleas chiquitas: entre emociones pasajeras y odios persistentes

“Por ahí nos peleamos pero después nos pedimos perdón, nos peleamos así porque... no sé... a veces son peleas chiquitas y después nos amigamos”.

Las peleas “chiquitas” o “tontas” aludían a dos aspectos diferentes ligados con los enfrentamientos cotidianos en el curso: los *motivos* del incidente y las *consecuencias* para las relaciones. Cuando sucedían entre compañeras y compañeros que “se llevaban bien” o eran considerados amigos, los incidentes eran percibidos como producto de enojos situacionales que se podían dejar atrás rápidamente. En este caso serían “chiquitas” desde el punto de vista de sus consecuencias para las relaciones ya que se podía restaurar con relativa facilidad el equilibrio interaccional por medio de un “proceso correctivo” (Goffman, 1970, p. 24): “después nos pedimos perdón y al día ya estamos juntas de nuevo”. En cambio, entre quienes “no se llevaban bien” la pelea parecía ser una forma renovada cada vez de expresar la conflictividad subyacente a sus relaciones y en este caso serían “chiquitas” por los motivos que daban lugar al incidente. Cualquier oportunidad, como mover accidentalmente el banco de otro, intentar participar de una conversación o contestar al profesor en lugar de otro compañero, servía como ocasión para expresarse fastidio o encono. La cualidad emocional sería un aspecto distintivo en ambos tipos de peleas: en el primer caso predominaba el registro del enojo y en el segundo prevalecía el del odio, como se manifiesta en la siguiente cita:

Lourdes: Por cualquier cosa peleamos, porque le tenemos odio, se quiere hacer la importante, estamos hablando con la Nicole y ella se mete, andáte le digo, callate, che vos, peruana de mierda, “yo no quiero, yo no

quiero” (imita la forma de hablar de su compañera con tono burlesco), ¡pero cómo habla!

Yamila: La otra vez, la toco así y le digo: “se te cayó un hoja”, “no me toques”, me dice (...)

Lourdes: Porque se hace muy la... o sea, se para así, se hace la agrandada, cuando yo paso me mira mal, así.

Aldana: Pasamos por el otro lado.

Lourdes: A la Yami la odia.

Yamila: Ah, no, si yo la odio a la otra.

Lourdes: La otra también te odia.

Yamila: ¿Sí? en cualquier momento la hago re cagar [golpear].

(Entrevista, 2010).

Las chicas y los chicos percibían un mundo femenino de conflictos relacionales. Si bien admitían que ellos peleaban por “giladas” [tonterías, pavadas] tendían a pensar que entre sí no había conflictos persistentes de ese tipo y en tal sentido podían “sacarse la bronca” del momento y retornar fácilmente al equilibrio interaccional: “por eso al toque nos pedimos perdón porque es gilada”. En cambio, consideraban que las chicas estaban divididas y “andaban hablando mal todo el tiempo”. De modo que en los relatos marcaban diferencias y *construían el género de este género menor de peleas*:

Nacho: O sea, las chicas son peor que los chicos, o sea, porque las chicas si se pelean pueden estar un año sin verse.

Natanael: En cambio nosotros no, nosotros nos peleamos y ahí ya somos amigos de vuelta.

Pablo: Cada vez que le pego a alguien al toque me arrepiento, no sé por qué y le pido perdón. (Entrevista, 2011)

M.T. (entrevistadora): ¿Creen que en el curso hay grupitos?

Tomás: Entre las chicas sí, entre los chicos no.

M.T.: ¿Y entre los chicos dicen que no hay grupos?

Tomás: No, no hay grupo, nosotros estamos siempre entre los mismos, entre todos. (Entrevista, 2011)

M.T.: ¿Y las peleas por qué suelen ser?

Celeste: Porque te dicen todo de mala forma, nosotros vamos y se lo pedimos bien y ellas todo mal.

Candy: O no te prestan nada, o te sacan el cuero por atrás.

M.T.: ¿Sacarse el cuero?

Candy: Hablan con otras chicas y dicen cosas de vos [...] No, pero sabes que dicen uy, “no sabes que fulano me dijo esto y fulano” así y lo van pasando así.

M.T.: ¿Chicas y chicos también?

Candy: Los chicos no participan.

Celeste: No, los chicos no, aunque por ahí te dicen cosas pero jugando.

(Entrevista, 2010).

Si bien los chicos se ubicaban y eran ubicados por fuera de este mundo de conflictividad femenina, al mismo tiempo participaban, como pivotes, en el armado de las peleas para intensificar el enfrentamiento entre sus compañeras. Intervenían en los “chismes” o en lo que denominaban “andar diciendo cosas” para promover una pelea con agresiones físicas o bien arengaban a algunas chicas incitándolas a aumentar la escalada de agresiones en una disputa verbal.

Finalmente, dentro del análisis de las peleas “chiquitas” se destaca un conjunto de episodios reiterados entre chicas y chicos que tenían que ver, centralmente, con la gestión de la vida del aula: desde pequeñas disputas por mantener cerrada o abierta la puerta del salón de clase, por la limpieza y el orden del curso, hasta los continuos pedidos de silencio de algunas estudiantes para poder escuchar a los profesores o el reclamo hacia sus compañeros para que se limiten en sus “jodas”. Las chicas solían gritarles o levantarse de sus bancos y hacer gestos amenazantes; en algunas oportunidades les pegaban manotazos en la espalda a algunos chicos. Decían al respecto:

Florencia: O sea, nosotras nos portamos bien, pero los varones, no lo puedo creer, empiezan a tirar cosas.

Rocío: Con papeles.

Florencia: Con papeles.

Rocío: El Kevin me había tirado un papelito que decía “la conc...”, todo así, insultos y yo se lo mostré a la profesora, pero la profesora se enojó, y la Meri [preceptora] dice: “esta no es más la letra de Kevin”, pero yo vi que él me lo tiró...

M.T.: ¿Y por qué los chicos las molestan en clase?

Rocío: No sé, porque ellos no trabajan y no dejan trabajar a nadie. Y el peor es el Matías porque molesta y molesta, molesta.

(Entrevista, 2010).

En algunas etnografías realizadas en el contexto local analizan la misma cuestión, a saber, el despliegue de algunos varones en el aula, su tendencia a molestar durante las clases o a mostrarse desimplicados de las tareas escolares

(Bertarelli y Arcanio, 2011). En la misma dirección, en el cuestionario que se aplicó a fines de 2012 en ocho escuelas de Córdoba (Tomasini y otras, 2014), una de las consignas pedía que señalaran qué situaciones habían sucedido en el curso a lo largo del año entre chicas y chicos: “Las/los molestaron en clase”, “Les pusieron apodos feos”, “Se burlaron”, “Dijeron cosas ofensivas de ellas/os”, “Les gritaron”, “Hicieron/dijeron cosas para que se pelearan entre ellas/ellos”, “No hicieron ninguna de esas cosas”. En casi todos los ítems, los porcentajes de respuesta fueron más altos cuando se refieren a acciones que los chicos hicieron a las chicas. “Las molestaron en clase” alcanzó un 78,1% (114 casos), mientras que “los molestaron en clase” obtuvo un 46,4% (67 casos). A su vez, “les gritaron” fue señalado como aquello que más hicieron las chicas a los chicos, lo que podría indicar una respuesta reactiva ante dichas molestias (ver cuadro I en anexo).

En algunos estudios sobre masculinidad y escuela se han interpretado observaciones como las precedentes en el marco de la “feminización del mundo académico” y sus derivaciones en las relaciones entre compañeros y compañeras (Marsh y otros, 2001; Dumais, 2002; Olavarría, 2003). Los chicos realizarían variadas negociaciones ante la tensión entre la percepción de la feminización de sus actuaciones escolares y la presión por actuar formas de masculinidad hegemónica. Así, tratar con desdén a las chicas (Lomas, 2007) o molestar en clase (Renold, 2001) serían parte de las estrategias que utilizan algunos para mostrarse como rudos y para evitar ser percibido como “buenos alumnos” o en una actitud “pro-escuela”.

No obstante lo señalado, las relaciones entre las chicas y los chicos, a juzgar por los datos analizados en la fase cualitativa, aparecen mediadas por las amistades y las enemistades o por las cercanías y las distancias percibidas. Esto marcaría umbrales de tolerancia diferencial para este conjunto de actuaciones recíprocas. Es decir que no habría un conjunto homogéneo de comportamientos de los chicos hacia las chicas, ni de reacciones invariables por parte de ellas, sino que las mismas se modifican o se atemperan según sea el vínculo entre quienes participan en la situación.

El análisis de las “peleas chiquitas” permite visibilizar divisiones y alianzas relativamente móviles y situacionales, tanto intra como intergenéricas. Las chicas, que se sentían molestadas y reaccionaban con enojo ante sus compañeros, entraban en complicidad con ellos a la hora de molestar a alguna chica con quien mantenían un conflicto. Del mismo modo los chicos, que decían “no tener problemas entre ellos” y estar “todos juntos”, podían establecer alianzas con algunas chicas para burlarse de otro compañero. Esto pinta los complejos vericuetos de las relaciones en el aula y la trama de simpatías y antipatías, afinidades y rupturas, cercanías y distancias, como parte del efervescente mundo social en la escuela.

Peleas en serio. Mirada grupal y reconocimiento

M.T.: ¿Y por qué suelen ser las peleas?

Tomás: Y porque a veces también, te miran así, te rebajan... te insultan, de todo... y eso te molesta.

Bajo el concepto “peleas en serio” se incluye un conjunto de agresiones corporales o de actos que bordean la violencia física a través de gestos intimidatorios, amenazas e insultos. Este tipo de situaciones eran vistas como el desenlace de una situación conflictiva previa tanto como emergente en un encuentro ocasional; podían darse en las relaciones con otros cercanos o con otros apenas conocidos. Como corolario de un conflicto referían a “sacarse las broncas” o “poner un límite” ante una situación que generaba continuo malestar: “te hartan”, “te bardean”, “te agarran de tonto”. Como asunto circunstancial, con compañeros o amigos, las agresiones físicas podían ser consecuencia de un juego que “termina mal” sobre todo entre los chicos. Mientras que en las relaciones con aquellos apenas conocidos de la escuela cobraba centralidad la mirada y la gestualidad que era interpretada en el registro de la provocación o inferiorización: “te rebajan con la mirada”, “te miran mal”, “te miran de arriba abajo”, “te ponen el pecho”. Esto parecía ser vivido como una interpelación a “dar cuenta de sí” (Butler, 2009)⁸ ante una alteridad que abruma. Una justificación frecuente de las agresiones físicas en estas situaciones da cuenta de las mismas como un acto de reacción para preservarse a sí mismo en el escenario escolar:

M.T.: Tomás, antes decías que algunas peleas son porque pasan y te miran, te rebajan. Si ustedes se encuentran con alguien en el patio que los mira mal, ¿qué sienten?

Marcos: *Hay que ir a trompadas.*

M.T.: Hay que ir a trompadas, ¿por qué *hay que ir*?

Marcos: Sí, o si no le decís “¿qué me estás mirando?”

M.T.: Pero ¿por qué decís: *hay que ir a trompadas*?

Marcos: Y, porque sí.

José Luis: Si te mira mal...

Marcos: Si no te agarras a las trompadas, después te agarran de queso.

M.T.: ¿Te agarran de queso?

8. Para Butler, en los encuentros cara a cara el actor queda implicado en una relación con otro ante quien y a quien actúa y en esa relación se constituye, se hace a sí mismo, orientado por un conjunto de categorías sociales de clasificación y normas que preceden y exceden la situación de encuentro.

Marcos: Sí, te están pegando siempre.

Tomás: Se te hacen los malos después, todo el tiempo.

Marcos: Sí, se te hacen los malos todo el tiempo, te están pegando, te empujan. Bueno, ya lo han hecho, han agarrado de queso.

(Entrevista, 2011).

Las “peleas en serio” podían ejecutarse en la circunstancia misma en la que aparecía el detonante o bien diferirse en el tiempo. En este caso se montaban como espectáculo ante un grupo de observadores. Se armaba un escenario especial a la salida del colegio, en cercanías del establecimiento, para “sacarse las broncas”, para dirimir un cruce de miradas o gestos o para zanjar la disputa por un estatus. En éste último caso la invitación a pelear tenía la pretensión de rebajar a quien se jactaba de ocupar un lugar que otras u otros no le reconocían. Típicamente, las chicas mencionaban la búsqueda de pelea a quien se hacía “la linda” o se hacía “la chora”, refiriendo con ello a una actitud presuntuosa de exhibición corporal. Como lo muestran otros estudios locales (Previtali, 2010; Quiroga y Silva 2010; Paulín, 2013) estos enunciados son recurrentes entre jóvenes de distintos sectores sociales y aluden a la sanción de una actitud de ostentación como mostrar el cuerpo o exagerar los atributos de belleza para sobresalir a las demás chicas. En tanto los chicos aludían a una situación semejante alrededor del que se “hace el malo”, aquel que molestaba a los otros o “buscaba bronca” para llamar la atención o como intento de sojuzgar a otros. Finalmente, la pelea podía ser armada mediante difamaciones y mentiras que se hacían circular para luego divertirse mirando la confrontación:

Matías T.: Por ejemplo cuando estaba la Fiana, el Matías C. le decía a la Rocío que la insultaba.

Diego: Hay chicos que inventan, y que uno le dice al otro, y ahí se arma pelea.

Matías T.: Y se terminan peleando.

Diego: Después se dan cuenta que era todo mentira.

M.T.: ¿Y ahí por qué harían eso?

Diego: Es porque algunos siempre quieren ver pelear a los otros, algo así, algo así.

Matías C.: Lo arman para poder ver.

(Entrevista, 2010).

En cualquier caso, una vez que el desafío estaba lanzado, las y los involucrados parecían quedar sometidos a ciertas coacciones: a) enfrentar la pelea (“no huir”); b) respetar el carácter de la citación, es decir, la pelea

“uno a uno” no admite la intromisión de los espectadores, la pelea “todos contra todos” habilita la intervención de cualquiera, la pelea entre chicas no admite la intrusión de los chicos y viceversa; c) no acusar a las autoridades de la escuela (“no buchonear”); no obstante lo cual había una expectativa ambigua de los estudiantes sobre las intervenciones adultas. Si bien aquel era un código vigente, mostrando reticencia a la intromisión de los profesores en sus relaciones, también esperaban que “hagan algo” cuando ciertas situaciones desbordaban las regulaciones entre pares. La percepción de que “no podían contar con los profes” o que éstos “no hacían nada” habría generado sensaciones de desprotección, sobre todo cuando las relaciones de fuerza entre compañeros estaban desequilibradas, como es el caso de las y los estudiantes de primer año respecto a los de cursos superiores.

En la siguiente cita se expresan estas reglas, a partir del relato de una pelea entre un estudiante de primer año (quien lo cuenta en la entrevista) y uno de tercero:⁹

M.T.: ¿Y se llegaron a agarrar?

Andrés: Le pegó un coñazo y salió corriendo (ambos se ríen).

Matías: Claro, el otro ya me estaba dando guasca [pegando].

[...]

M.T.: ¿Y había otra gente mirando?

Matías: Sí.

M.T.: ¿Y los otros no se metieron?

Andrés: No se metieron porque era uno y uno.

M.T.: ¿No se metieron porque era uno y uno?

Matías: Son así las cosas, por eso nunca hay que buchonear a nadie en una pelea.

M.T.: ¿Cómo es?, nunca hay que buchonear a nadie, ¿por qué?

Matías: Aunque sea tu peor enemigo, no, porque cobra él y cobras vos, acusarle, decir. Si la preceptora, a mí la preceptora y la psicóloga me preguntaron quién había sido y yo dije no, “no voy a dar nombres” y así chau.

M.T.: Y si buchoneas, ¿qué pasa?

Matías: Después se me arma más bardo a mí... me van a hacer re-cagar, son así.

Andrés: Y hoy día capaz que pelies (sic) de vuelta también.

M.T.: ¿Y a vos te gusta pelear?

9. La pelea había ocurrido tres días antes de la entrevista.

Matías: No, no soy de pelear sino... (Andrés lo interrumpe).

Andrés: Pero cuando te cansan así.

Matías: No, a mí me tienen que pegar primero, y después yo ahí reacciono.

M.T.: ¿Y qué pasa si vos te vas?

Matías: Todos me van a tratar como cagón.

M.T.: ¿Te van a tratar como cagón?

Matías: Sí, a mí no me importa que me digan, a mí no me hace nada.

M.T.: ¿Y te da algún miedo saber que te vas a pelear?

Andrés: No, y si no te va a pasar nada, no más pegarte unos cuatro coñazos.

Matías: Dejándote tirado sangrando, después viene el otro te pega y mis amigos salen corriendo por la esquina. No, pero estos se reían porque se ve de la velocidad que salí corriendo que no me alcanzaban a ver ni las patitas cuando salí corriendo (se ríen). (Entrevista 2010)

La perspectiva de escapar o huir pone en riesgo la imagen, que puede ser degradada. Esta presión grupal parece ser tan intensamente vivida que se impone por sobre el miedo a salir lastimado. Los chicos minimizan las consecuencias lesivas: “si no te va a pasar nada”, aunque inmediatamente ambos dan cuenta del daño corporal probable.

Una presión similar era vivida por algunas chicas quienes han expresado el costo de perder la pelea y, más aun, el de huir:

Rocío: Y me fui y después se fueron ellas también, pero se dan cuenta, van y te paran, si vos te parás se van, si no te parás se quedan, te empujan, entonces yo dije, por más que me peguen yo me voy a parar, para no quedar como una cagona.

M.T.: ¿Qué es peor, perderla o irse? [a la pelea]

Florencia: Irse...

Rocio: Irse, porque te tratan de cagón, en cambio si vos la peleás y la perdés, bueno, pero te le paraste. (Entrevista 2010)

El cuerpo y la identidad en la experiencia del enfrentamiento, donde se demuestra la distinción entre los que se la bancan y los que no, y que requiere “pararse” para demostrar el aguante, se ha venido analizando como parte de una práctica de masculinidad, aunque las chicas estarían asumiendo esta lógica cada vez más (Alabarces, 2003). La exhibición de fuerza y dominio quizás se haya convertido en normativa para muchas chicas como modo de *ganar respeto grupal*. En coincidencia con lo planteado por Rubio Castro (2009), en los casos estudiados la asunción de un estilo corporal

intimidatorio formaba parte de las prácticas de diferenciación de las “buenas chicas”, “las buenitas” o “las inocentes”, como estereotipo que implica una devaluación de cierta posición de género femenino ante el cual muchas verían la necesidad de distanciarse, creando o reforzando diferencias con sus pares genéricas.

A su vez, la visibilización creciente de que las chicas también ponen el cuerpo en la pelea, junto con la legitimación de esta situación, haría que algunos chicos vean interpelada su masculinidad, asentada fuertemente en el uso de la violencia como prerrogativa de hombres (Gilmore, 1994; Montesinos, 2002; Burín, 2000; Lomas, 2007). En esta línea se entenderían algunos mecanismos de diferenciación que planteaban los chicos para explicar las confrontaciones entre mujeres, dejando en claro que el coraje es un bien masculino; no sólo consideraban que los medios son diferentes sino que las chicas “no se la bancan solas”, por eso “se agarran en patota” o “usan la trincheta”, porque tienen miedo de pelear sin algo en la mano:

Natanoel: Sí, si no se agarran los pelos, se rasguñan, si no se rompen un brazo.

Nacho: En patota.

Natanoel: Claro, se agarran en patota, pero no se la bancan ellas solas, porque si una pasa sola, la otra agacha la cabeza.

Nacho: No, después cuando quiere ir con las otras, le dicen las chicas: “¿qué te pasa con mi amiga?” y así sucesivamente.

[...]

Pablo: Las chicas son muy hábiles con eso [cutter].

Nacho: O sea por los miedos tienen que pelear, pelean sí o sí con algo en la mano.

[...]

M.T.: ¿Y ustedes creen que las chicas y los chicos reaccionan igual cuando están enojados?

Pablo: No, las chicas se agarran de los lopes [pelos al revés].

M.T.: ¿Y los chicos?

(risas y bullicio)

Natanoel: no, la mayoría de los chicos quedamos en coma por otro...

M.T.: La mayoría de los chicos ¿qué?

Natanoel: Peleamos así y otro ya sale uno medio lastimado así y el otro también.

(Entrevista, 2012).

Más allá de las distinciones de género, lo cierto es que para unas y otros la pelea era una ocasión donde disputaban bienes simbólicos, aquellos ligados con el prestigio y el respeto grupal, aun cuando se trate de lugares precarios o posiciones que para su mantenimiento necesitan de un trabajo continuado. Las y los de primer año no se asumían como protagonistas en la búsqueda de pelea; más bien consideraban que reaccionaban ante una incitación. Sin embargo, una vez que el desafío estaba lazando parecía muy alto el costo de escaparse o negarse a pelear. En las jerarquías de estatus que permitía conquistar el resultado de la contienda figuraban: el que gana, el que pierde y, en último lugar, el que huye o se escapa. A diferencia del que huye, el declarado perdedor por los testigos, se anima a poner el cuerpo en la confrontación y la actitud de demostrar que “no se arruga” o “se la banca” es ya importante para no perder el respeto grupal.¹⁰ De modo que la pelea adquiere valor no sólo para los implicados directos sino para los espectadores ante los cuales se juega cierta imagen.

Al mismo tiempo, como estudiantes de primer año, eran conscientes de un desequilibrio de fuerza en las relaciones, lo que los llevaba a plantearse determinadas estrategias como “mantenerse al margen de los problemas”, “no pelear con cualquiera” o “hacerse amigo de los más grandes”. Algunos chicos decían al respecto:

Tomás: O sea, no me da miedo, pero cuando yo sé que son de muchos yo voy a agarrar, por eso yo trato de... de acá, de no agarrarme con ninguno de los más grandes, porque yo sé que si me hago amigo de alguno de ellos yo tengo la confianza de que ellos me van a ayudar a mí. Por eso yo con los más grandes no me voy a hacer el malo, nada; porque decían que me iban a hacer cagar pero... trato de ganarme la amistad de ellos, para que ellos después me puedan ayudar a mí.

Nacho: Bravo me cuida a mí, dice: “¡vení vos!”; dice, “porque ahí va uno caminando”, dice...

Pero no sólo desplegaban estrategias para evitar enfrentarse a una pelea o recibir protección. Algunos/as no respondían cuando eran intimidados, ni valorizaban como legítimo este modo de vinculación entre pares, por los motivos que fueran. En este sentido podían optar por provocar o por sostener una mirada desafiante, pero también podían “dejar de mirar”, “bajar la mirada”, “quedarse callados”, “mantenerse al margen”. Poner el cuerpo en la pelea o rehusarse a hacerlo tiene que ver con asunciones singulares

10. Míguez (2008), en su trabajo con jóvenes que circulan por la subcultura delictiva, ha analizado que en las peleas tiene centralidad el cuerpo pero también la elaboración del significado para determinar quién gana y qué sucede con el estatus: “...muchas veces las peleas no se resuelven por la imposición física sino por los significados atribuibles a los gestos físicos que se despliegan” (p. 123).

y situacionales al interior de un sistema de clasificaciones desde el cual se ubica la posición de cada quien en un grupo. Dicho de otro modo, se podía “elegir” la línea de acción a seguir aunque la opción de cada quien era inscripta en una red de significados. Lidar con estas tensiones es parte de algunas de las luchas que plantea la cotidianeidad escolar.

Puños y rasguños: las peleas como tecnología de género

El concepto “tecnologías de género” de Terea de Lauretis (1996) permite abordar las peleas como producto y productoras de representaciones de lo masculino y lo femenino en tanto categorías complementarias y excluyentes dentro de las que están ubicados los seres humanos dependientes del sistema de género. Hay un mecanismo representacional que asocia el sexo con contenidos culturales dentro de una escala de valores y jerarquías sociales. En las peleas “se hacen hombres” y “se hacen mujeres”, no sólo en un plano simbólico sino fundamentalmente de la materialidad de los cuerpos. En tales eventos, las representaciones y concepciones se encarnan o corporifican. Dicho en otros términos, el “logro de género” (West y Zimmerman, 1999) depende de la competencia para llevar a cabo un conjunto de actividades que se toman como expresiones de la “naturaleza” de la identidad, de su índole “esencial y profunda”. En este sentido la pelea, como se verá enseguida, pone a disposición conjuntos discretos y definidos de conductas.

En las ocho escuelas estudiadas mediante la aplicación de un cuestionario se pudo apreciar una tendencia similar a lo señalado en las estadísticas del Observatorio de Violencia Escolar (Ministerio de Educación de la Nación)¹¹ del año 2007 y 2010. A saber, que los chicos dicen haber sufrido agresiones físicas en la escuela con más frecuencia que las chicas. Más allá de este dato, construimos además indicadores para indagar distintos comportamientos en situaciones de pelea y esto permitió apreciar que entre chicas y chicos hay variaciones significativas en las formas que asumen las agresiones físicas. Los análisis de las encuestas (ver cuadro II en anexo) aplicadas en estudiantes de primer año indican que entre las acciones de las peleas entre chicos, “Insultaron” fue lo más señalado en estas situaciones (76,2%), “Empujaron” ha sido la segunda opción más elegida para peleas entre ellos (68 %), seguida por “Pegaron con los puños” (63,7%). Mientras que acciones como “Rasguñaron” o “Tiraron el pelo” tiene el porcentaje más bajo. Cuando se miran estos datos comparativamente, éstos son los tipos de agresiones físicas más señalados para las peleas entre chicas, y a la inversa, “Empujaron” y “Pegaron con los puños” fueron los que obtuvieron menor frecuencia. Los comportamientos más recurrentes en las peleas entre

11. Informes disponibles en: http://www.me.gov.ar/construccion/observa_investigacion.html

chicas han tenido que ver con agresiones verbales y con miradas de inferiorización (“rebajar con la mirada”). En menor medida, pero con porcentajes considerables —cercaos o que superan el 50%—, las peleas entre ellas han comportado, como se señaló recién, agresiones físicas como tirarse el pelo, rasguñarse o pegarse cachetadas.

Además de los comportamientos, varían los significados atribuidos a los motivos de pelea. Señalaron que las chicas pelean: “Por envidia” (62,3%), “Por meterse con alguien que le gustaba o era novio/a de otro/a” (54,4%) y “Para defender a un/a amigo/a” (52,4%). Las opciones menos elegidas fueron “Para divertirse” y “Para hacerse respetar”. Mientras que los principales motivos para las peleas entre chicos fueron: “Para hacerse los malos” y “Porque se meten con la familia” (59,6%), seguido de “Para hacerse respetar” (55,1%). Las opciones menos elegidas para peleas entre ellos fueron “Por envidia” y “Por meterse con alguien que le gustaba o era novio/a de otro/a”, que como se señaló, han sido los motivos más indicados para las peleas entre chicas.

A la luz de estos datos podemos pensar, junto con Di Leo (2012), en el resquebrajamiento de construcciones de género androcéntricas que socializan a los niños para ser agresivos y a las niñas para ser pasivas y no agresivas. Pero al mismo tiempo el género se produciría en las peleas mediante las formas de agredirse físicamente y en los significados que rodean la situación. Las peleas entre chicos tienen a significarse en términos de *virilidad, honor y respeto*, mientras que las chicas se perciben mucho más inmersas en un mundo de *conflictos relacionales* donde las peleas son “por envidia” o por “disputarse un chico”. Además se definen actividades y estilos diferenciados entre hombres y mujeres y las prácticas corporales, individuales o colectivas, son leídas como expresiones de género (Moreno, 2011). Como se vio con anterioridad, en los medios empleados para pelear se construyen jerarquías de valor, adjudicando mayor coraje a los varones.

A partir de los datos cualitativos y cuantitativos se puede decir que en las peleas “hacían género” (West y Zimmerman, 1999) y producían un mundo de relaciones heterosexuales: se constituían en varones viriles que mostraban el “aguante” y la “banca”, diferenciándose así del “maricón” o “trolo”.¹² Ellas, en tanto, se constituían en mujeres que disputaban por un varón o por un sitio de popularidad basado en la belleza capaz de despertar pasiones en los varones.

La heterosexualidad y el género, como normas que se esfuerzan por encarnar ante la mirada de otros y otras, se presentan como ejes relevantes

12. “Trolo” es un término que en su uso popular significa homosexual, gay, maricón. Puede tener un uso peyorativo o no dependiendo del contexto y la cualidad vincular entre las personas.

en estos análisis. No obstante, hay que considerar diversidad de experiencias en un contexto sociocultural donde se han hecho visibles un conjunto de transformaciones. Otros estudios del contexto local indican que, al contrario, en la lucha por el reconocimiento hay jóvenes que buscan diferenciarse de modelos tradicionales de masculinidad, feminidad y heterosexualidad y su apuesta identitaria es asumirse abiertamente como homosexuales, bisexuales, sexualmente indefinidos/as, no machistas (Paulín, 2013; G. Molina, comunicación personal, 13 de septiembre de 2011).

La comprensión de tal diversificación de experiencias requiere considerar un entramado complejo que puede posibilitar tanto como oprimir diversas asunciones identitarias sexo-genéricas. Un componente de esta trama se constituye en el cruce entre la edad y el momento de la trayectoria escolar. A diferencia de las investigaciones citadas, los datos analizados en este capítulo provienen de estudiantes de primer año, en quienes la tensión entre ser chicos y ser grande es crucial; transitan por un proceso vital de crecimiento y cambio corporal, así como enfrentan transformaciones en la sociabilidad escolar. En la escuela media son ubicados ante un conjunto de otros más grandes, quienes pueden abusar de su posición de tales. Es frecuente que las y los de primer año se vean sometidos a cierta prepotencia por parte de estudiantes de cursos superiores. Quizás en tal contexto la necesidad de anclar —al menos momentánea y públicamente— en identidades legitimadas socioculturalmente sea más fuerte que en otros momentos de la escolaridad de nivel medio. De allí la coacción a hacer género (reproduciendo las masculinidades y feminidades hegemónicas), y a demostrar la adscripción heterosexual. Pero también es necesario considerar cierto *ethos* sexo-genérico producido en cada establecimiento escolar, ya que marca posicionamientos específicos respecto a la aceptación y respeto por diversos modos de asumir las identidades, lo cual opera como una orientación axiológica importante para las relaciones juveniles (Paulín, 2013).

Consideraciones finales

La taxonomía construida por las chicas y los chicos observados indica una jerarquización de las peleas en términos de su gravedad: desde los casos no problemáticos que se constituyen en juegos relacionales y que eventualmente pueden tener un desenlace conflictivo; pasando por situaciones de poca importancia, ya sea por sus consecuencias para las relaciones como por la minimización de la significación del otro con quien se produce o por la poca importancia del bien en disputa; hasta las peleas serias, no por la escena en sí misma de golpes, insultos y amenazas sino porque la percepción de necesitar agredirse físicamente aparece como indicador de que ha sido lesionado un bien altamente valorado a nivel personal o de grupo. Si bien legitimaban las agresiones físicas cuando el bien en disputa lo justificaba,

también es cierto que desplegaban distintas formas de autocontrol, individual y grupal, mediante estrategias para evitar la confrontación corporal. De hecho, en los cursos estudiados hablaban constantemente de sus “broncas”, sus “enojos” e incluso sus “odios”, pero la resolución de estas cuestiones por medio de las agresiones físicas ha sido algo más bien excepcional.

Cuando la “pelea en serio” era inevitable o inminente, lejos del sinsentido y la perplejidad con la que se suelen investir estos episodios a nivel social y escolar, las y los estudiantes construían sus racionalidades. En sus distintas variantes estos episodios implicaban formas de gestionar las relaciones sociales y la conflictividad cotidiana en la escuela. Pero también en torno a las peleas se jugaban modos de construirse a sí mismo, ante las tensiones propias de un escenario de exposición como el escolar, asumiendo una identidad frente a sí y frente a los múltiples otros, aun poniendo en riesgo su implicación como alumno.

En este sentido, cabe preguntarse hasta qué punto tal autogestión de la conflictividad puede ser una necesidad más o menos imperiosa en contextos escolares específicos. Por lo observado en los dos casos cordobeses parecía restringida la capacidad mediadora de los agentes escolares en la regulación de la conflictividad entre estudiantes. Si bien las chicas y los chicos mencionaban intervenciones consideradas favorables para abordar alguna situación de conflicto, predominaban referencias que indicaban dos modalidades de acción: la *sanción* o *punición*, orientadas a castigar un acto pero sin interiorizarse ni interesarse por la situación; la *omisión de intervención*, diferenciando según el nivel de conciencia atribuido al docente entre los que “no ven”, “no se dan cuenta” de aquellos que “no quieren ver” o “miran para otro lado”. Cuestionaban de este modo un abanico amplio de aspectos como el desinterés percibido en muchos de sus profesores, la manera de ejercer el rol docente, hasta la falta de recursos personales o profesionales para poder intervenir adecuadamente. Al mismo tiempo señalaban la poca eficacia de las amonestaciones como sistema disciplinario; decían desconocer la propia situación con la cantidad de amonestaciones recibidas y pensaban que en muchos casos quedaba en una amenaza de concreción difusa, lo cual llevaba a la pérdida de credibilidad en la palabra de los agentes educativos en materia de sanciones.

Por otra parte, analizar las peleas ha implicado considerar usos significativos del cuerpo como receptor y productor de signos en los contactos con otros: mirar o bajar la mirada, pararse, plantarse, poner el pecho, huir. Como se indicó en el capítulo, la centralidad del cuerpo en la experiencia del enfrentamiento, como parte de procesos identitarios donde se muestran las distinciones y se construyen jerarquías de valor, se ha venido analizando como parte de una práctica de masculinidad, especialmente entre varones de sectores populares. Algunas hipótesis sociológicas sostienen que frente a la falta de capitales económicos o culturales que les permitan ocupar

una posición valorizada en el mundo social, los jóvenes de estos sectores priorizan el criterio de jerarquización en el que pueden ocupar una posición menos subordinada: la valoración del capital físico (Montesinos, 2002). Tal valoración estuvo vinculada históricamente con su inserción en las labores manuales como fuerza de trabajo, lo que suponía una significación corporal asociada con el sacrificio y la capacidad de resistencia al dolor. Con las transformaciones en el mercado laboral en los años noventa y la creciente dificultad para invertir este capital en el trabajo manual, cada vez más el uso de la fuerza física y la violencia puede realizarse a través de su inversión como “fuerza de combate” (Mauger, citado en Gentile, 2011).

Al respecto, caben algunas consideraciones que alertan sobre una posible tendencia a hacer atribuciones homogeneizantes a los jóvenes de sectores populares *toutcourt*. Por un lado, otros estudios del contexto local indican que en estudiantes de distintos sectores sociales de Córdoba, no sólo es valorado el aguante, la demostración de fuerza y la resistencia física (aquello que medían los estudiantes de una prestigiosa escuela cordobesa en sus combates en la costanera de la ciudad), sino que además “poner el pecho”, “pararse” o “desafiar con la mirada”, son estrategias valoradas para dirimir una disputa.

Por otro lado, algunos estudiantes de los centros escolares observados planteaban fronteras en cuanto al uso legítimo de la fuerza física y esto se puede vincular con la constitución de sus identidades. Asumían que las peleas formaban parte de sus mundos de vida, escolares y extraescolares; planteaban además cierto deber ser de “poner el cuerpo” ante una provocación y sostenían el “aguante”, la “banca” y la “resistencia” como criterios valorados en la construcción de la imagen de sí. Pero marcaban diferencias al considerar que las ostentaciones corporales excesivas, como “andar empujando” o “andar buscando pelea porque sí”, eran cosas de “negro” o de “villero”. Ciertos modos de asumir el cuerpo, como “capital de lucha”, aparecen como el signo que indica el estatus del portador, en términos de Goffman (1998), y activan un proceso de clasificación que permite construir una identidad legítima de modo elusivo. Marcando estas distinciones podían presentarse a sí mismos como “machos”, pero ni “negros”, ni “villeros”, en tanto estos términos designan las identidades sociales más devaluadas.¹³

13. Este modo de usar el calificativo “negro” no se liga al color de la piel sino que es un modo de significar parte de lo más bajo y abyecto de la sociedad (Blázquez, 2010). En cuanto al término “villero”, Guber (2004) destaca que en la construcción de tal identidad social hay dos ejes organizadores: a) la pobreza, como carencia de bienes y acceso a servicios pero que se extiende como rasgo distintivo del “ser careciente” de un conjunto de recursos valorados socialmente (de motivación, de interés, de ganas de progresar); b) la inmoralidad, en la medida que el sistema de normas y valores que rige la vida de la “sociedad” les resulta ajeno a quienes se rigen por esquemas propios.

Además de lo señalado, las prácticas relacionadas con el uso de la fuerza física en las peleas parecen haberse extendido entre las mujeres jóvenes. Tal emergente, a más del desconcierto social expresado en los medios de comunicación, estaría planteando nuevos modos de construcción de diferencias en los entramados juveniles. Se ha dicho en este capítulo que ante la imposibilidad de seguir sosteniendo el uso de la violencia física como una propiedad de la pelea entre varones, se marcan distinciones en torno a las formas de pelear y los motivos, pero también en cuanto al coraje como substrato emocional, que algunos chicos siguen reclamando para sí. De este modo se construyen nuevas racionalidades en torno a las características que asume y a los motivos que justifican el uso de agresión física, como modo de seguir sosteniendo diferencias de género.

En las chicas, por su parte, aparecían posicionamientos variados: desde quienes afirmaban que nunca le pegarían a nadie, por el motivo que fuera, hasta quienes asumían una estrategia de exacerbación de su capacidad intimidante de modo poco problemático (expresado en “hacerse las villeras” o “hacerse las malas”); pasando por aquellas que buscaban compatibilizar la violencia con la feminidad y mostrar que podían “pararse y poner el pecho”, cuanto pivotar sobre sus atributos de belleza para “hacerse las lindas”, mostrarse y seducir. El quiebre de algunas fronteras de género tradicionales (entre otras, aquellas relativas a la práctica de la violencia) haría que muchas chicas tengan que balancear cualidades consideradas masculinas, como la intimidación, con presiones renovadas en torno a una exhibición visual hipersexualizada y a actuar una feminidad normativa, tal como han señalado algunas autoras desde el campo de los estudios culturales (Gonick y otras, 2009; Mitchell y Reid-Walsh, 2012).

De cualquier manera, lo que aparece como un dato relevante en los escenarios escolares estudiados es la naturalización del uso de la fuerza y la intimidación como forma de gestión de los conflictos y como modo de lucha por el respeto grupal, entre los chicos así como entre las chicas. En ambos aparecen narrativas en clave de *deber ser*, que indican que ante una afrenta “hay que pelear” o “hay que pararse”. Esto no significa que quien la enuncia ineludiblemente use la fuerza ante una situación conflictiva; solo nos habla de un modelo de resolución de conflictos que parece ser percibido como eficaz, y en esa medida, tendría algún grado de consenso entre las y los jóvenes:

Todos [en referencia a familiares y docentes] dicen que tenés que hablar, pero no es así, porque si vas a querer hablar te toman por cagón (...) mi mamá, mi hermano, todos siempre me dicen que tenés que ir a hablar... pero no, ya fue (...) porque no te hacen caso... te siguen jodiendo. (Entrevista, 2011).

Casi invariablemente las recomendaciones del mundo adulto que valorizan el diálogo como forma de solucionar los conflictos colisionan con las ideas juveniles sobre la confrontación física. Estas observaciones muestran la manera por la cual es constituido, en la perspectiva de las y los estudiantes, el lugar de sus agentes educativos en situaciones conflictivas entre pares: a la inacción percibida, que suelen significar como desinterés de sus profesores, se suma la desconfirmación de sus intervenciones en situaciones de pelea por carecer eficacia práctica. A su vez, las observaciones han permitido reconocer escenarios escolares donde las amonestaciones parecen haber perdido su poder coactivo y en los cuales resonaban reproches cruzados entre docentes y directivos; los primeros reclamando por la falta de “respaldo institucional” cuando pedían sanciones y los segundos reprendiendo a profesores porque “no tenían manejo de grupo” y en consecuencia “amonestaban por cualquier cosa”. Podemos pensar que este tipo de configuraciones fragilizaría las relaciones entre estudiantes y docentes, toda vez que los primeros sienten que “no pueden contar con sus docentes” y los segundos sienten incertidumbre y perplejidad ante la falta de formas eficaces de regular la conflictividad en alumnos y en alumnas que desafían sus esquemas valorativos sobre el uso de la violencia.

Referencias bibliográficas

- Adaszko, A. y Kornblit, A. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En D. Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós.
- Alabarces, P. (2003). Retóricas aguantadoras y fieritas convertibles. En C. Kaplan y C. Brachi (coords.), *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata, UNLP.
- Alabarces, P. y Garriga Zucal, J. (2008). El “aguante”: una identidad corporal y popular. *Intersecciones en Antropología*, 9, 275-289.
- Bertarelli, P. (2014). Cuerpos que irrumpen en la escuela. Actos de género y proceso de diferenciación en mujeres jóvenes. En H. Paulín y M. Tomasini (coords.), *Jóvenes y Escuela. Relatos de una relación compleja*. Córdoba, Editorial Brujas.
- Bertarelli, P. y Arcanio, M. (2011). Prácticas corporales y citaciones de las normas de género en los entramados relacionales de las y los jóvenes en la escuela. [En línea] En Actas del IV Coloquio Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://www.iv-coloquio-2011.com.ar/ejecinco.html> (último acceso: 11/07/2014).
- Blázquez, G. (2010). De cara a la violencia. “Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina”. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, 6, 10-40. Disponible en: www.sexualidadsaludysociedad.org
- Bonilla Campos, A. (2008). Género, identidad y violencia. En *Imaginario cultural, construcción de identidad de género y violencia: formación para la igualdad en la adolescencia. Cuadernos, 103*. Madrid, Instituto de la Mujer-Ministerio de Igualdad.
- Burín, M. (2000). La constitución de la subjetividad masculina. En M. Burín e I. Meler, *Varones: Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires, Paidós.

- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del Género. *Mora*, 2, 6-34.
- Di Leo, P. (2012). Juventudes, violencias y discriminación: un análisis de sus vinculaciones con los procesos de subjetivación en contextos urbanos. En A. Mendes Diz y P. Schwarz (Coords.), *Juventudes y género. Sentidos y usos del cuerpo, tiempos y espacios en los jóvenes de hoy*. Buenos Aires, Editorial Lugar.
- Dumais, S. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68.
- Elias, N. y Dunning, E. (1995). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, A. (1993). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires, Paidós.
- Gallo, P. (2013). De patoteros e iracundos. Prácticas de sociabilidad, representaciones del orden social y juventud en las décadas intermedias del siglo XX en el interior de la provincia de Buenos Aires. En Actas de la Reunión de X Antropología del Mercosur: Situar, actuar, imaginar (CD). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- García Bastán, G. (2014). Entre "ortibas" e "insolentes" en la escuela: de procesos evaluativos informales en las actuales configuraciones inter-generacionales. En H. Paulín y M. Tomasini (coords.), *Jóvenes y Escuela. Relatos de una relación compleja*. Córdoba, Editorial Brujas.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psyche*, 14(1), 165-180.
- Gentile, F. (2011). Los procedimientos discursivos para la construcción mediática de la figura del joven pobre y delincuente. El "caso Jonathan". *Revista de Ciencias Sociales*, 131-132, 75-88.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona, Paidós.
- Goffman, E. (1970). *Rituales de la interacción*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1998[1963]). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Goffman, E. (2009[1977]). Gender display. En L. Tiger y F. Heather (eds.), *Female Hierarchies*. Beresford Book Services, Chicago. Disponible en: [http://books.google.com.ar/books?hl=en&lr=&id=HNIGHx6e8u0C&oi=fnd&pg=PA60&dq=Gender+Display+Goffman&ots=uuGiTggaPG&sig=VcwxBOQtEPXO_GLAq_aReuHzUyk#v=onepage&q=Gender%](http://books.google.com.ar/books?hl=en&lr=&id=HNIGHx6e8u0C&oi=fnd&pg=PA60&dq=Gender+Display+Goffman&ots=uuGiTggaPG&sig=VcwxBOQtEPXO_GLAq_aReuHzUyk#v=onepage&q=Gender%28) (último acceso: 06/03/2014).
- Gonick, M.; Renold, E.; Ringrose, J. y Weems, L. (2009). Rethinking agency and resistance. What comes after Girl Power?. *Girlhood Studies* 2(2), 1-9.
- Guber, R. (2004). Identidad social villera. En M. Boivin, A. Rosato y V. Arribas (comps.), *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires, Eudeba.
- Lomas, C. (2007). La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101.
- Marsh, H.; Parada, R.; Yeung, A.; Healy, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 411-419.
- Mejía-Hernández, J. y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 545-570.
- Mendes Diz, A. y Schwarz, P. (2012). Espacios recreativos y sociabilidad genérica juvenil en los cuerpos y las subjetividades. En A. Mendes Diz y P. Schwarz (coords.), *Juventudes y género. Sentidos y usos del cuerpo, tiempos y espacios en los jóvenes de hoy*. Buenos Aires, Editorial Lugar.

- Míguez, D. (2008). *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires, Biblos.
- Míguez, D. (2009). Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar. En C. Kaplan y V. Orce (comps.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires, Noveduc.
- Mitchell, C. y Reid-Walsh, J. (2012). The time of the Girl. *Girlhood Studies*, 5(2), 1-7.
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad, ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona, Gedisa.
- Moreno, H. (2011). La noción de "tecnología de género" como herramienta conceptual en el estudio del deporte. *Revista Punto Género*, 1, 41-62.
- Muncer, S.; Campbell, A.; Jervis, V. y Lewis, R. (2001). Ladettes. Social representations and aggression. *Sex Roles*, 44(1/2), 33-44.
- Olavarría, J. (2003). Los estudios sobre masculinidades en América Latina. Un punto de vista. *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe*, 6, 91-98.
- Paulín, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (inédita).
- Paulín, H.; Tomasini, M.; Bertarelli, P.; D'aloisio, F.; Arce, M.; Martinengo, V.; García Bastán, G. y otros (2012). Sociabilidad juvenil en la escuela media. Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes. En Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales (CD). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Previtali, M. (2010). Las chicas en la casa, los chicos en la calle. Construcción genérica, violencia y prácticas de sociabilidad en Villa el Nailon, Córdoba. *Revista del Museo de Antropología de la UNC*, 3, 77-90.
- Proni, M. (2009). La contribución de Elias y Dunning para el estudio del ocio. En C. Kaplan y V. Orce (coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires, Noveduc.
- Quiroga, M. y Silva, V. (2010). Conflictos entre pares en la escuela media. Reconstituyendo los sentidos de género que permean las relaciones juveniles. En Actas del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Tomo I, 440-442.
- Renold, E. (2001). Learning the Hard Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), 369-385.
- Rubio Castro, A. (2009). Los chicos héroes y las chicas malas. *Estudios de Juventud*, 86, 49-64.
- Silba, M. (2011) "Te tomas un trago de más y te creés Rambo": prácticas, representaciones y sentido común sobre varones jóvenes. En S. Elizalde (coord.), *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires, Biblos.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Tomasini, M.; Beltrán, A.; Bertarelli, P.; Ceccoli, P.; Córdoba, M. y Del Campo, V. (2014). Género y escuela media: un análisis de las violencias en las relaciones entre estudiantes de primer año. En Actas del V Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades, Relaciones de Género (CD). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- West, C. y Zimmerman, D. (1999). Haciendo género. En M. Navarro y C. Stimpson (comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Anexo

Cuadro I. Relaciones entre chicas y chicos

Durante este año, ¿los <u>chicos</u> han hecho alguna de las siguientes cosas a las chicas?		Durante este año, ¿las <u>chicas</u> han hecho algunas de las siguientes cosas a los chicos?	
1. Las molestaron en clase:	78,1% (114)	1. Les gritaron:	56,9% (82)
2. Les pusieron apodos feos:	64,4% (94)	2. Se burlaron:	51 % (74)
3. Se burlaron:	58,9 % (86)	3. Los molestaron en clase:	46,5% (67)
4. Dijeron cosas ofensivas de ellas:	57,5 % (84)	4. Les pusieron apodos feos:	43,1 % (62)
5. Les gritaron:	56,2% (82)	5. Dijeron cosas ofensivas de ellos:	41 % (59)
6. Hicieron/dijeron cosas para que se pelearan entre ellas:	36,3 % (53)	6. Hicieron/dijeron cosas para que se peleen entre ellos:	23,1 % (33)
7. No hicieron ninguna de esas cosas:	6,9 % (10)	7. No hicieron ninguna de esas cosas:	16,2 % (23)

Cuadro II. Comportamientos en peleas

A continuación te pedimos que marques con una cruz en el siguiente cuadro las cosas que hicieron cuando se pelearon:

	Las chicas entre ellas	Los chicos entre ellos	Las chicas cuando pelearon con los chicos	Los chicos cuando pelearon con las chicas
a- Se burlaron	48,6% (71)	58,5% (86)	38,8% (57)	48,3% (71)
b- Miraron mal	63,3% (93)	49,7% (73)	38,1% (56)	32 % (47)
c-Escondieron/rompieron útiles	26 % (38)	64,6% (95)	27,4% (40)	34,2% (50)
d- Hablaron mal de los/as otros/as	63 % (92)	46,3% (68)	38,4% (56)	36,7% (54)
e- Se dejaron de lado	44,9% (66)	30,1% (44)	24 % (35)	20,5% (30)
f-Escribieron cosas ofensivas en <i>Facebook</i> o <i>Twitter</i>	37,4% (55)	32,2% (47)	21,9% (32)	24 % (35)
g- Insultaron	65,3% (96)	76,2% (112)	49 % (72)	53,7% (79)
h- Amenazaron	38,1% (56)	58,5% (86)	23,1% (34)	23,1% (34)
i- Escupieron	15,2% (22)	56,8% (83)	15,8% (23)	18,6% (27)
j- Rasguñaron	54,1% (79)	14,4% (21)	24,7% (36)	13 % (19)
k- Empujaron	47,3% (69)	68 % (100)	34,9% (51)	34,2% (50)
l- Tiraron el pelo	59,6% (87)	15,9% (23)	24,8% (36)	19,3% (28)
ll- Pegaron cachetadas	40,1% (59)	39,7% (58)	21,8% (32)	17,7% (26)
m- Pegaron con los puños	26 % (38)	63,7% (93)	13,8% (20)	15,2% (22)
n- Hirieron con algún elemento (con trincheta por ejemplo)	6,2% (9)	7,6% (11)	2,8% (4)	6,9% (10)
o- Otras (¿cuál?) ¹	4,2% (6)	2,8% (4)	2,1% (3)	1,4% (2)

1. En otras aparecen dos clases de referencias. Por un lado consignan “gritaron” y por otro lado refieren a agresiones físicas mediante acciones como pegar patadas o tirar con sillas, o bien señalan los elementos que se habrían utilizado en las agresiones: lapiceras, cuchillas de sacapuntas, sillas, uñas, piedras y puntas.