

En *Imágenes y Discursos sobre los Jóvenes*. La Plata (Argentina): Editorial Universidad de La Plata.

Conflictividad Escolar y Modelos de Autoridad: Tensiones desde los años '60'.

Daniel Miguez y Paola Gallo.

Cita:

Daniel Miguez y Paola Gallo (2013). *Conflictividad Escolar y Modelos de Autoridad: Tensiones desde los años '60'*. En *Imágenes y Discursos sobre los Jóvenes*. La Plata (Argentina): Editorial Universidad de La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/daniel.miguez/41>

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



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>.

Imágenes y discursos sobre los jóvenes

Dra. Carina V. Kaplan / Mg. Claudia C. Bracchi



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

Imágenes y discursos sobre los jóvenes



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

**Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación | UNLP**

Decano | Aníbal Viguera

Vicedecano | Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos
Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado | Fabio Espósito

Secretaria de Investigación | Susana Ortale

Secretaria de Extensión Universitaria
Laura Agratti

Secretaria Administrativa
Liliana Barbis

Secretaria de Asuntos Estudiantiles
María Eugenia Zaparart

IdIHCS

Directora | Gloria B. Chicote

Facultad de Filosofía y Letras | UBA

Decano | Héctor Hugo Trinchero

Secretaria Académica | Graciela Morgade

Secretaria de Hacienda y Admmistración
Marcela Lamelza

**Secretario de Extensión Universitaria
y Bienestar Estudiantil |** Alejandro Valitutti

Secretario General | Jorge Gugliotta

Secretario de Posgrado | Pablo Ciccolella

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Dn. Daniel Scioli

Vicegobernador
Lic. Gabriel Mariotto

Directora General de Cultura y Educación
Presidenta del Consejo General de Cultura y Educación
Dra. Nora De Lucia

Vicepresidente del Consejo General de Cultura y Educación
Dr. Claudio Crissio

Directora Provincial de Educación Secundaria
Mg. Claudia Bracchi

Director Provincial de Proyectos Especiales
Cdor. Fernando Spinoso

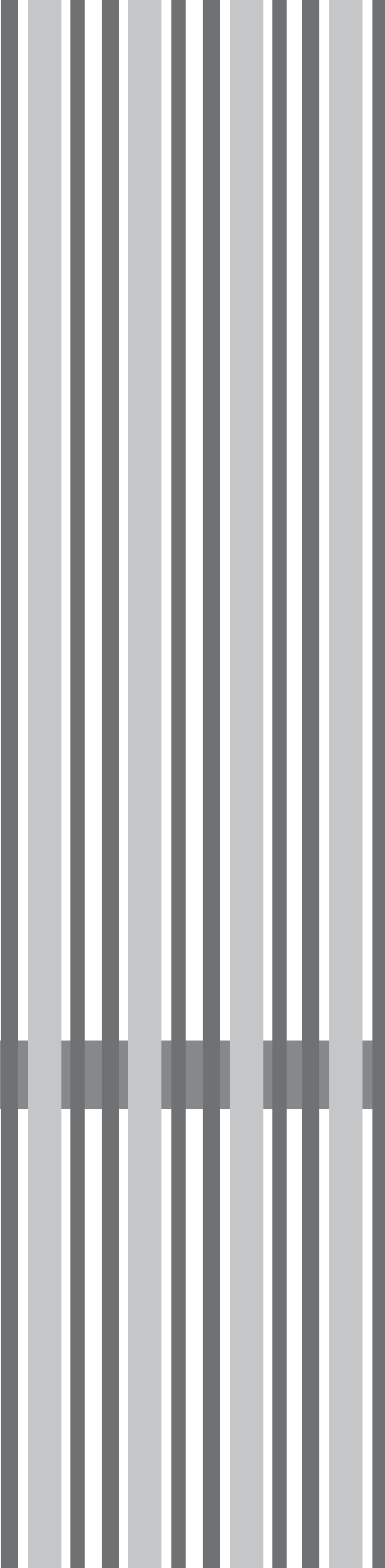
Director de Contenidos Educativos
Prof. Fernando Arce

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

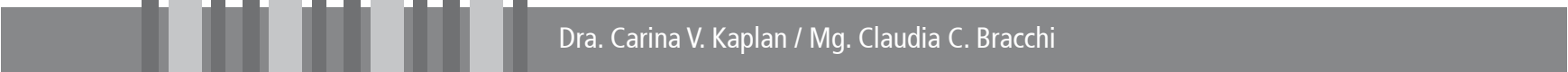
Director | José Antonio Castorina

Secretaria Académica | Victoria Orce

**Directora del Programa “Transformaciones sociales,
subjetividad y procesos educativos” |** Carina V. Kaplan

A series of vertical stripes in various shades of gray and white, running from the top to the bottom of the page on the left side.

Imágenes y discursos sobre los jóvenes

A solid horizontal gray bar spanning the width of the page.

Dra. Carina V. Kaplan / Mg. Claudia C. Bracchi

Dirección General de Cultura y Educación

Imágenes y discursos sobre los jóvenes / Gloria Beatriz Chicote ... [et.al.]; compilado por Carina V. Kaplan y Claudia C. Bracchi. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2013. 380 p.; 230x230 cm.

ISBN 978-950-34-1005-9

1. Educación. 2. Jóvenes. I. Chicote, Gloria Beatriz II. Kaplan, Carina V., comp. III. Bracchi, Claudia C., comp. CDD 370.1

Compiladoras: Dra. Carina V. Kaplan y Mg. Claudia C. Bracchi

Coordinación General de la Publicación: Lic. Esp. Natalia Sternschein y Mg. María Inés Gabbai

Equipo de docentes investigadores UBA: UNLP y Conicet y DGCYE: Claudia Bracchi | Carina V. Kaplan | María Inés Gabbai | Victoria Orce | Lucas Krotsch | Gabriel Brener | Demián Kaplan | Natalia Sternschein | Clara Bravin | Marta Sipes | Sebastián Urquiza | Javier Peón | Agustina Mutchinick | Sebastián García | Pablo di Napoli | Virginia Saez | Verónica Silva | Natalia Adduci | Sebastián Gómez | Juan Bautista Eyharchet | Ezequiel Szapu | Darío Arévalos | Paula Suarez | Santiago Zemaitis | Guido Schiano di Schecaro.

Colaboradores en el proceso de desgrabación: Matías Causa, Liliana Vígolo e integrantes del Equipo TIC de la provincia de Buenos Aires.

Corrección de estilo: Lic. Esp. Natalia Sternschein

© 2013, Dirección General de Cultura y Educación

Dirección de Contenidos Educativos

Coordinación Área editorial DCV Bibiana Maresca

Edición María Cecilia Antunez | Lic. Leandro Bonavita | Ricardo Gonzalez | Patricio Miller |

Lic. Fernando Rodriguez | Lic. Mariela Vilchez

Diseño y Armado DCV María Eugenia Nelli

ISBN 978-950-34-1005-9

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Índice

Palabras preliminares	7
Bienvenida institucional	13
Jóvenes, educación y cambios sociales:	
palabras introductorias, Gloria Chicote	15
Marco institucional, Claudia Bracchi	19
Conocimientos que permiten mejorar	
el propio sistema educativo, José Antonio Castorina, Victoria Orce	25
Relaciones entre la universidad y el sistema educativo	31
Relaciones entre la universidad y el sistema educativo, Mario Oporto	33
Las dimensiones de los posibles vínculos entre escuela y universidad, Aníbal Viguera	45
Experiencias recientes en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Héctor Hugo Trinchero	53
Educación, ciudadanía, jóvenes y política en el Bicentenario	59
Mujeres, educación y ciudadanía, Dora Barrancos	61
Juventud, ciudadanía y seguridad prospectiva, Juan Carlos Geneyro	67
Pensar la educación como política integradora, Pablo Urquiza	77
Transformaciones en la sociedad argentina. Los jóvenes y los medios	83
Sobre algunos debates pendientes en educación, medios y cultura, Alejandro Kaufman ...	85
Jóvenes y medios: los desafíos de la integración	
de las TIC en el sistema educativo, Alejandro Lucangioli	95
La educación, la escuela y los jóvenes en el cambio epocal	109
La persistencia de la desigualdad, Carina V. Kaplan	111
Retóricas aguantadoras y fieritas convertibles, Pablo Alabarces	127
Sujetos de derecho, escuelas y políticas en tensión, Elena Duro	137
Figuraciones y educación: escuela, jóvenes y profesores, Ademir Gebara	147

La construcción social de la experiencia juvenil y estudiantil	163
La construcción social de la experiencia estudiantil:	
vinculaciones entre las trayectorias sociales y escolares desde una perspectiva socioeducativa,	
María Inés Gabbai	165
Diferentes, personales y visibles.	
Experiencias y creatividad en lo cotidiano, Mauricio Antunes Tavares	173
La experiencia intergeneracional de los nativos paritarios, Sergio Balardini	193
Conflictividad escolar y modelos de autoridad:	
tensiones desde los años 60, Daniel Míguez	199
El movimiento estudiantil de 1968 en México y la resistencia multitudinaria,	
Jesús Martín del Campo	223
El default que nos quedó, Luciana Peker	233

El papel de la formación docente en las transformaciones	
de la educación secundaria	239
Transformaciones organizacionales, un desafío en el nivel secundario	
y en la formación docente, Graciela Lombardi	241
Entre reformas y realidades educativas:	
el rol del maestro y la escuela secundaria, Etelvina Sandoval Flores	249
Formación de profesores y educación secundaria en Brasil:	
apuntes iniciales, Magda Sarat y Reinaldo Dos Santos	269
La escuela media en su límite, Guillermina Tiramonti	283

Trayectorias de jóvenes, judicialización,	
estigmatización y estrategias biográficas	297
Construcción de sentidos culturales en la escuela secundaria, Flora Hillert	299
Trayectorias laborales de jóvenes e incidencias de las instituciones de formación profesional:	
algunas reflexiones para la escuela secundaria, Claudia Jacinto	311
El delito, los delitos, la pena, las no penas, Juan Pegoraro	323
Las maras. Las pandillas callejeras en Centroamérica, Wim Savenije	335

Homenaje a la incansable lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo	373
Carta abierta a Estela de Carlotto, Abuela de todos, Guido Schiano di Schecaro	375
Palabras de Estela de Carlotto, Presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo	377

Palabras preliminares

Mg. Claudia C. Bracchi | Dra. Carina V. Kaplan

El presente libro reúne las ideas y los debates expuestos en el marco de las Primeras Jornadas Internacionales “Sociedades contemporáneas, subjetividad y escuela. Imágenes y discursos sobre los jóvenes”, realizadas durante el 16 y 17 de junio del año 2011 en la Biblioteca Nacional.

Durante dos días, cada uno de los especialistas invitados (investigadores, docentes, legisladores, periodistas y funcionarios, tanto nacionales como internacionales) disertaron sobre múltiples temáticas vinculadas con las juventudes desde diversas perspectivas, experiencias y campos de estudio, ante un auditorio masivo y comprometido, compuesto por equipos de investigación, supervisores, directivos, docentes y estudiantes del sistema educativo, muchos de nivel secundario y del ámbito universitario.

Las mesas propuestas coordinadas y comentadas por el Lic. Gabriel Brenner, hoy Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa y el Dr. Lucas Krotsch, investigador principal de IIICE-FFYL-UBA / Profesor, UNLA, se centraron en el análisis de los jóvenes desde distintas dimensiones, haciendo hincapié en sus necesidades, sus historias, sus prácticas, sus vínculos. Con cada mesa, se pretendió desmontar aquellas visiones estigmatizantes y judicializantes que recaen sobre ellos y profundizar los análisis que posibiliten otras miradas.

El papel de la escuela ha sido uno de los ejes centrales de las disertaciones de los participantes quienes, en varios casos, consideraron el tema desde una perspectiva latinoamericana.

En cuanto a los aspectos técnicos de la compilación de los trabajos que aquí se exponen, cabe destacar que las ponencias que se presentaron adquirieron, básicamente, dos formatos: algunos autores prefirieron modificar la desgrabación original para realizar en base a ella un nuevo escrito, que incluye comentarios y referencias bibliográficas; otros, en cambio, optaron por revisar sus textos y conservar los rasgos de la oralidad propios de sus ponencias.

El orden y el agrupamiento de los trabajos guardan relación con la agenda que se observó durante las jornadas: estuvieron organizadas en siete mesas, cada una centrada en un tema específico, a las que asistieron distintos especialistas que imprimieron una mirada particular a la temática, una impronta específica en cada caso.

Cabe destacar que a estas Jornadas asistió una invitada especial, Estela de Carlotto, quien realizó el cierre del encuentro. Su honda presencia, que evoca la lucha de nuestras Abuelas de Plaza de Mayo y la reivindicación del protagonismo juvenil, le dio un sentido esperanzador a los testimonios y las voces de cada uno de los disertantes.

Esta publicación se inicia con la *bienvenida institucional*, donde se dejaron planteados los interrogantes respecto de la relación entre educación, sociedad y juventudes, para luego profundizar en el tema de las transformaciones socioeconómicas y culturales necesarias para producir condiciones de vida más justas para todos los jóvenes.

Luego de realizada la presentación, se inició la primera mesa, *Relaciones entre la Universidad y el Sistema Educativo*. El eje de las exposiciones fue el vínculo entre las juventudes y la universidad a lo largo de la historia.

Se hizo hincapié en la necesidad de profundizar los esfuerzos para lograr la democratización de la Universidad, de modo que se generen las condiciones necesarias para que los jóvenes accedan a las distintas casas de estudios y permanezcan en el sistema universitario.

También se analizaron las tensiones entre el mundo académico y el mundo de las decisiones políticas, con el objetivo de establecer puentes que posibiliten lograr una educación de calidad para todos y todas, en el marco de la Ley de Educación Nacional vigente desde el año 2006 en nuestro país.

Finalmente, para pensar esta relación entre la universidad y el sistema educativo se abordaron tres dimensiones: articulación entre niveles, for-

mación docente y vinculación político-académica permanente. Dichas dimensiones se consideran atravesadas por la convergencia política en torno de la formación de una ciudadanía crítica.

En la siguiente mesa, *Educación, ciudadanía, jóvenes y política en el Bicentenario*, los especialistas abordaron varias cuestiones. Primero, la mirada histórica sobre el lugar de la mujer en los diversos espacios formativos y en las actividades económicas, sus luchas y transformaciones en la subjetividad a lo largo de 200 años. Luego, la necesidad de desarrollar y afianzar políticas de inclusión social por parte del Estado; en este marco se avanzó en el concepto de *seguridad prospectiva* como condición *sine qua non* para una ciudadanía autónoma, digna y solidaria. Por último, se expuso acerca de la experiencia del Parlamento Juvenil del Mercosur, de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, en la cual los jóvenes –en tanto actores claves del proceso educativo– debatieron, intercambiaron ideas y elaboraron propuestas para una escuela de calidad, más inclusiva y más democrática.

En la mesa *Transformaciones en la sociedad argentina: los jóvenes y los medios* se analizaron las diferencias, no siempre percibidas, entre información y comunicación en la cultura mediática y cómo influyen en la representación de lo real, en la construcción de la verdad y del conocimiento entendido en un sentido representacional. Asimismo, se abordaron conceptos como el de estetización de la política, vinculado con la hegemonía de la modalidad del entretenimiento, en la que se suspende la racionalidad crítica para establecer entre el individuo y el medio un vínculo de tipo libidinal, afectivo, sensible. También, desde un enfoque diferente, vinculado con las nuevas tecnologías, se presentaron los desafíos de la integración de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) en el sistema educativo, en el marco del programa Conectar Igualdad, haciendo énfasis en tres aspectos fundamentales: la configuración de la subjetividad de los jóvenes con relación a los nuevos medios; la producción de conocimientos por parte de aquellos –algo inédito hasta hace algunos años, cuando solo los adultos eran los encargados de generar contenidos–; y la concepción del estudiante como sujeto de derecho a una educación de calidad, al acceso a la información, a la participación y al ejercicio pleno de la ciudadanía.

En la mesa *La educación, la escuela y los jóvenes en el cambio epocal* se realizó un recorrido histórico sobre la condición de subalternidad de los jóvenes, que muestra que esta no es algo reciente ni local, sino que tiene sus antecedentes en la historia de Occidente. Asimismo, se analizaron las prácticas juveniles de hoy atravesadas por la denominada “subcultura del aguante”, muy centradas en lo corporal y difíciles de comprender, en ocasiones, desde la cultura letrada escolar. También se narraron, en esta sección, las historias y experiencias de desigualdad educativa, que posibilitan entender las consecuencias directas en las subjetividades de los jóvenes, a la vez que se esbozó la urgencia de involucrarlos en las decisiones políticas de las instituciones para generar una mayor inclusión. Finalmente, se efectuó un análisis de las transformaciones del sistema familiar tradicional en relación con la educación de los jóvenes.

En la mesa *La construcción social de la experiencia juvenil y estudiantil* se indagó acerca de la producción de sentido, las percepciones y las trayectorias de los jóvenes, desde un enfoque sociocultural. También se examinaron las caracterizaciones hegemónicas de la juventud marcadas por imágenes discriminatorias, fundamentalmente, en función de las clases sociales. Si bien el trabajo presentado toma como base los planteos de una investigación en el contexto brasileño, es posible establecer correspondencias con los países de la región. En el análisis realizado se sostiene que las imágenes mediáticas sobre las clases más bajas solo muestran lo feo, sucio y violento, instaurando de este modo una situación paradójica: mientras que la juventud es amada, los jóvenes reales son odiados.

Cabe señalar que en esta mesa se analizaron los vínculos intergeneracionales que intervienen en la vida familiar y en las dinámicas escolares. Se puso énfasis en la cuestión de la distribución y circulación del poder en las instituciones sociales y en la construcción de los tipos de autoridad. Se presentó también un estudio sobre la conflictividad escolar y los modelos de autoridad desde los años 60 para poder dar cuenta de las tensiones entre viejas y nuevas formas que se producen hoy en el interior de la escuela.

A esta altura de las jornadas, los debates adquirirían mayor participación, en forma de preguntas y comentarios referidos a los temas presentados. En esta mesa se reflexionó sobre el movimiento estudiantil de 1968 en México y la resistencia multitudinaria al régimen auto-

ritario y criminal dominante que dejó sus marcas, las cuales pueden rastrearse al día de hoy.

Debates, intercambios, presentación de investigaciones. Una mesa que cerró con una exposición sobre los análisis de los discursos y las imágenes sobre los jóvenes en los medios, desde la mirada de una periodista, que fue dando cuenta de cómo los medios de comunicación construyen las noticias de modo diferente según la clase social a la que pertenezca quien está involucrado en un hecho.

La mesa *El papel de la formación docente en las transformaciones de la educación secundaria* comenzó con una revisión sobre las experiencias de enseñanza y modos de acompañar al profesional durante su formación, teniendo en cuenta los nuevos escenarios con los que se encuentran los docentes al comenzar sus prácticas.

Luego se presentó un trabajo sobre los cambios en la escuela secundaria en México, las propuestas para la formación, las normativas elaboradas, las condiciones laborales y académicas en las que se ejerce la docencia y las nuevas demandas socioeducativas que surgen en las escuelas. Se avanzó en señalar los apoyos que los docentes requieren para contribuir a una mejora de la educación secundaria.

Asimismo, se presentó un trabajo acerca de la formación de profesores en Brasil, que destacó la relación entre escuela y familia, el ordenamiento legal, las dificultades que tienen los docentes que reciben a jóvenes provenientes de diferentes contextos sociales y las propuestas de formación en las instituciones de enseñanza superior, en el intento de disminuir dichas dificultades.

Luego se realizó un recorrido histórico del sistema escolar –formatos, alternativas y límites– para entender el papel de la escuela secundaria actual, teniendo en cuenta los cambios culturales de las últimas décadas.

En la mesa *Trayectorias de jóvenes, judicialización, estigmatización y estrategias biográficas* se abordó el contenido de los sentidos culturales que construye y transmite la escuela y sobre los cambios que pueden fortalecer su sentido democrático.

Desde otro enfoque, se analizaron las trayectorias laborales de los jóvenes y cómo instituciones como la escuela inciden en la formación profesional.

Una tercera exposición desarrolló un análisis sociológico del delito, las relaciones que subyacen entre la construcción del orden social y la

estructura cultural que lo institucionaliza, tomando la figura del delincuente asociado al joven, pobre, marginal (y generalmente desocupado) como parte del orden instituido y naturalizado.

Finalmente, se presentó una investigación sobre las maras (nombre que se utiliza para denominar a las pandillas callejeras en Centroamérica) y la violencia vinculada al narcotráfico, el secuestro y los asaltos.

Es importante señalar que se han incluido estudios del equipo de profesores e investigadores que promovieron y llevaron a cabo la coordinación organizativa y académica de estas jornadas.

Finalmente, se considera necesario destacar la necesidad de historizar la mirada social estigmatizante, incluso racista, que se viene construyendo respecto de los jóvenes. El enfoque de largo plazo que se propone para analizar este tema posibilita demostrar que subyace un discurso social que intenta imponerse como verdad: *la imagen de lo juvenil subalterno como delincuencia tiene raíces profundas en nuestra matriz social*.

En definitiva, se trata de cambiar esta mirada, y estas jornadas han hecho una contribución central. La pedagogía es constitutivamente una praxis política, ya que permite problematizar e intervenir sobre el mundo social.

Las Jornadas concluyeron con un homenaje –una carta redactada y leída por un estudiante de Ciencias de la Educación– a la referente de Abuelas de Plaza de Mayo, Estela de Carlotto, en reconocimiento a la incansable lucha por la verdad, la memoria y la justicia. Luego, fue Estela quien pronunció las palabras del cierre de estas jornadas. Palabras cargadas de sentido, claridad y compromiso.

Estas primeras Jornadas Internacionales posibilitaron que los análisis, debates e intercambios fueran ejes en cada mesa de trabajo planificada.

Una jornada donde la universidad y el sistema educativo compartieron las discusiones y preocupaciones, en la cual se propusieron agendas de trabajo conjunto sobre ellos, los jóvenes, que son lo mejor que tenemos.

Bienvenida institucional

Jóvenes, educación y cambios sociales: palabras introductorias,
Gloria Chicote

Conocimientos que permiten mejorar el propio sistema educativo,
José Antonio Castorina | Victoria Orce

Marco institucional de este encuentro, Claudia Bracchi

Jóvenes, educación y cambios sociales: palabras introductorias

Gloria Chicote

Los espacios de debate como estas Jornadas deben servir para producir saberes que actúen positivamente en relación con la formación de los jóvenes y que contrarresten los discursos de marginación, de exclusión que circulan en algunos ámbitos.

Celebro especialmente que, una vez más, la reflexión sobre los nexos entre educación, sociedad y juventud convoque a los investigadores de las universidades nacionales, quienes día a día trabajamos por vincular nuestro quehacer, por definición de carácter escritural, con los requerimientos imperiosos de un contexto social en constante movilidad y con las necesidades de definiciones urgentes.

La educación de los jóvenes es quizás uno de esos temas en los cuales los tiempos largos de la deliberación teórica deben ser traccionados por la urgencia de la acción concreta y la inmediatez de los posicionamientos ideológicos.

La movilidad y la diversidad intrínsecas de las identidades juveniles y la continua reconfiguración de sus imágenes están tensionada por distintas influencias. En este entramado múltiple y heterogéneo conviven la doxa de criminalización, la interacción con las nuevas tecnologías, la influencia de los medios de comunicación y las construcciones efectuadas por las políticas de Estado, ente otros factores.

Estas intervenciones en pugna nos obligan a nosotros, responsables del circuito educativo, a buscar espacios de debate como estas Jornadas

y a producir saberes que actúen positivamente, contrarrestando los discursos de marginación, de exclusión y hasta de exterminio que pululan en distintos ámbitos en los que se predica, en relación con la formación de jóvenes, el exacerbamiento de los valores individualistas o la competencia caníbal propia del más puro mercantilismo, junto con la incitación al consumo desenfrenado.

Una de las funciones de los que investigamos y gestionamos estos temas es, por supuesto, el análisis y la interpretación de cada uno de los componentes de un imaginario de la juventud vigente en nuestra sociedad contemporánea. Pero, asimismo, debe ser nuestro objetivo la creación de discursos renovados que intervengan críticamente sobre el sistema y lo modifiquen.

Una vez más, debe ser dicho que es imprescindible que estos discursos tengan el lema prioritario de la inclusión de todos los jóvenes en un sistema educativo laico, gratuito y destinado a la población en su conjunto. Una vez más, debe ser recordado que es necesario que esa inclusión contemple la tolerancia, la solidaridad y el respeto por las diferencias de los sujetos. Una vez más, debe ser aclarado que la inclusión, debido a la movilidad característica de este mundo globalizado, no está restringida a jóvenes argentinos sino que implica también a jóvenes procedentes del resto del mundo, en especial de otros países de Latinoamérica.

Y, una vez más, debe reiterarse que esa inclusión imperiosamente debe dirigirse a los más excluidos, a los que están en los márgenes de la sociedad: el proceso educativo debe ser capaz de hacerlos transitar el camino que va desde la estigmatización hacia la emblemización de sus respectivas marcas identitarias.

Gloria Chicote

Dra. en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular de Literatura Española I de la UNLP, Investigadora Independiente del Secrit (Conicet), directora de Olivar. En 2003 fue becaria de la Fundación Alexander von Humboldt. Sus investigaciones se refieren a las manifestaciones literarias de tradición oral desde la Edad Media hasta el presente. Actualmente se desempeña como Vicedecana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Sobre estos desafíos vamos a escuchar las voces de los especialistas que disertarán entre hoy y mañana. Este ámbito de unas nuevas jornadas referidas a la investigación sobre educación nos obliga a comprometernos y comprometer a los jóvenes en la participación activa, en el cuestionamiento de estas tensiones y en la puesta en marcha de transformaciones que conduzcan a condiciones de vida más justas, más equitativas y, fundamentalmente, más libres para todos.

Marco institucional

Claudia Bracchi

Las escuelas deben brindar a los jóvenes los saberes, las herramientas para ejercer su ciudadanía plena, para desempeñarse en el mundo del trabajo, para que sigan una carrera en nuestras universidades. Se trata de que esta escuela contribuya para que cada uno pueda realizar su particular proyecto de vida.

Es un placer dar comienzo a estas jornadas internacionales y poder presentar el marco político institucional en el que se desarrollan.

Ante todo, quiero celebrar que varias instituciones relacionadas con el campo educativo se han comprometido para organizar estas jornadas. Instituciones del Estado, tanto nacional como provincial, trabajamos en conjunto para lograr su mejor desarrollo.

Como ustedes saben, este evento surge a partir de la iniciativa de los integrantes de un equipo de investigación que viene trabajando el tema de las violencias en el campo educativo desde 2004. Es un equipo al que fueron sumándose jóvenes investigadores, tesistas, becarios y estudiantes. Los primeros resultados de estas investigaciones están expresados en distintas publicaciones que, de manera individual o colectiva, hemos realizado (entre ellas se destacan *Violencias en plural* y, luego, *Violencia escolar bajo sospecha*, ambos dirigidos por la Dra. Carina Kaplan). El eje central de nuestros trabajos ha sido “jóvenes, violencias y escuela secundaria”.

Los intercambios y las discusiones desarrolladas en el interior del equipo se extendieron y vincularon con el trabajo que se viene desarro-

llando desde la Dirección Provincial de Educación Secundaria (DPESEC), que se sumó a pensar en conjunto unas jornadas como las que hoy se inician. Las instituciones organizadoras son las siguientes.

- Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Dirección Provincial de Educación Secundaria, DGCYE, Provincia de Buenos Aires.
- Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (Foncyt), Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

Como Directora Provincial de Educación Secundaria e integrante del proyecto de investigación, sé que los temas que van a ser trabajados en estas jornadas son de central interés, ya que la escuela secundaria y los jóvenes son nuestro norte (o, mejor dicho, nuestro sur).

Para la educación secundaria –hoy obligatoria por primera vez en la historia de nuestro país, que implica y obliga al Estado a garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso con conocimiento de todos los adolescentes y jóvenes–, la producción de conocimiento en torno de los temas que hoy nos convocan son fundamentales a la hora de pensar la

Claudia Bracchi

Prof. en Ciencias de la Educación por la UNLP y Mg. en Ciencias Sociales por la Flacso. Profesora titular ordinaria en la cátedra Fundamentos de la Educación de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP y Profesora Adjunta Ordinaria en la Cátedra Sociología de la Educación de la UNLP. Es investigadora principal del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA dirigido por la Dra Carina V. Kaplan. Fue Subsecretaria de Educación de la DGCYE de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Directora Provincial de Educación Secundaria de la DGCYE.

escuela y la política estratégica para universalizar la educación de este nivel de enseñanza.

Hoy, en este lugar, están presentes estudiantes y docentes de las universidades, equipos de investigación, docentes, directivos y supervisores del sistema educativo de distintos distritos de la provincia de Buenos Aires. Para todos ellos organizamos estas jornadas con distintas temáticas, diversos enfoques, avances de investigaciones, reflexiones teóricas, experiencias de trabajo que giran en torno de las imágenes y los discursos sobre los jóvenes.

A través de las distintas mesas y paneles podremos elaborar en conjunto una agenda común que posibilite líneas de investigación, y también definiciones que sirvan para la toma de decisiones de política educativa.

Estamos en otro momento histórico en el que distintas leyes se están llevando a cabo, como es la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Provincial y la Ley de Promoción y Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Estas representan el marco normativo para el campo educativo y, específicamente, expresan nuestro horizonte de derechos, de garantizar derechos.

Para la escuela secundaria es un momento particular porque estas mismas leyes establecen la obligatoriedad del nivel, definiendo claramente que sus fines son formar para la ciudadanía, para el trabajo y para seguir estudiando.

Se trata de pensar esta escuela secundaria –que en su historia se constituyó bajo otro proyecto político y, por lo tanto, era para pocos, con un sello selectivo– para que, efectivamente, sea para todos. Y cuando decimos “todos” pensamos en los jóvenes que viven en las zonas urbanas y en el campo, los que ayudan en el sostenimiento familiar, las que son mamás y los que son papás adolescentes, los jóvenes que están privados de su libertad y tienen derecho social a la educación, y los que presentan una discapacidad.

Esto nos indica que no hay una única manera de ir a la escuela secundaria y que necesitamos pensar una escuela que dé respuesta a las distintas historias de los jóvenes en nuestro país.

Implementar políticas tendientes a esto implica, como ya hemos mencionado, que la escuela debe formar para la ciudadanía, para el trabajo y para los estudios superiores.

Cuando decimos “formar para la ciudadanía”, pensamos en la ciudadanía en el presente y no cuando los adolescentes sean adultos.

Queremos una escuela secundaria que rompa con las representaciones sociales acerca de que hay algunas que forman trabajadores y, otras, futuros estudiantes universitarios.

Las escuelas, todas en su conjunto, deben brindar a los jóvenes los saberes socialmente valorados y las herramientas necesarias para ejercer su ciudadanía plena, formarlos para la democracia para su participación política, para que se puedan incorporar y desempeñar en el mundo del trabajo y asimismo, prepararlos para que sigan una carrera en nuestras universidades (pero no solo que ingresen, sino que puedan entrar, permanecer y terminarla). En definitiva, se trata de que esta escuela secundaria pueda contribuir para que cada uno de estos jóvenes pueda realizar su proyecto de vida.

En las investigaciones que venimos desarrollando, distintos avances y resultados obtenidos hasta el momento van mostrando la necesidad de analizar, discutir y profundizar las miradas que se construyen sobre los jóvenes y, específicamente, sobre los jóvenes y la escuela.

Sobre estos marcos fuimos discutiendo y analizando cuáles podrían ser los recortes para abordar las temáticas que conformaron cada una de las mesas, haciendo hincapié en el análisis de los jóvenes y de la escuela hoy, en esta sociedad contemporánea. Poder analizar aquellos discursos que muchas veces estigmatizan a nuestra juventud, a nuestros alumnos, es uno de los objetivos fundamentales de nuestros trabajos; no solo analizarlos sino desarticular aquellos discursos que los muestran como peligrosos, apáticos, desinteresados, que no leen, que no participan. Pensamos en la necesidad de empezar a mostrar a los jóvenes en clave de posibilidad.

Es claro que a partir de 2003 en adelante, la Argentina comenzó a transitar otro momento histórico; se produjeron cambios políticos en lo económico, social y cultural que hoy posibilitan que haya mayores oportunidades. Hubo un pasaje de políticas focalizadas, que buscaban al pobre para implementar compensación o asistencia, hacia políticas universales que alcanzan al conjunto.

La Asignación Universal por Hijo es una muestra clara de que más chicos hoy están en las escuelas aprendiendo; las escuelas secundarias

están trabajando con planes de mejora, con horas institucionales para la enseñanza y con políticas de inclusión (para que los que no están, vayan a las escuelas; para que los que se fueron, vuelvan; para que los que están, se queden y aprendan) que garantizan derechos.

Inclusión y calidad suelen aparecer como categorías en tensión, principalmente de la mano de aquellos discursos que combinan la expansión educativa con el deterioro de la calidad. Desde una perspectiva democrática, la gestión pública de la educación debe trabajar por una educación de calidad social para todos.

Creo que todos los que estamos acá formamos parte de una generación que tiene como marca trabajar intensamente para garantizar derechos. Sabemos que los cambios no se dan de un día para el otro, que requieren de tiempo, trabajo, mucho esfuerzo, sostenimiento a futuro y de políticas de Estado con continuidad, que se consoliden, que se profundicen. El camino es difícil, complejo y, por lo tanto, demandará también, de parte de todos nosotros, respuestas complejas.

Las transformaciones sociales, culturales y juveniles que se han ido produciendo en los últimos veinte años han contribuido para que el escenario no sea el mismo. No se trata entonces de una escuela secundaria obligatoria que se reconstituye sobre modelos anteriores, sino de una escuela secundaria acorde con el nuevo momento histórico que vivimos.

Es por eso que los temas que serán abordados en estos dos días son fundamentales para quienes pensamos en la educación hoy, para nuestro país y para la región.

Para el sistema educativo este tipo de jornadas, con el aporte de intelectuales, investigadores, docentes, son de central interés político, tanto para nuestro país como para los países hermanos. Además de los colegas argentinos, contamos con la presencia de los colegas de Brasil, Salvador y Paraguay. Será por medio del intercambio y del trabajo articulado de las instituciones estatales, hoy presentes, que se podrá profundizar una política educativa inclusiva y de calidad para todos.

Agradezco en nombre de las tres instituciones que convocan a estas jornadas la presencia de todos y de cada uno de ustedes, y espero que podamos intercambiar opiniones, resultados de investigaciones, análisis, para que esto se cristalice en políticas públicas para seguir realizando un

proyecto de país basado en la inclusión y en la redistribución de bienes materiales y simbólicos.

También agradecemos el apoyo recibido para la realización de estas jornadas del Ministerio de Educación de la Nación, del Conicet, de Unicef, de la Universidad Pedagógica Nacional de México, del Instituto Nacional de Formación Docente, la Universidad Federal da Grande Dourados, de la Fundación Joaquín Nabuco y muy especialmente de la Subsecretaría de Prensa de la Presidencia de la Nación, que ha venido a cubrir este encuentro.

Agradecemos todo el trabajo que hizo el Comité Organizador de estas Jornadas, la Dirección Provincial de Educación Secundaria, y especialmente a Inés Gabbai.

Entonces, con mucha felicidad, damos inicio a estas Jornadas, seguros de estar emprendiendo la mejor de las tareas.

Conocimientos que permiten mejorar el propio sistema educativo

José Antonio Castorina | Victoria Orce

Es fundamental que los resultados de las investigaciones se transfieran no solo a la academia sino también –y en especial– al sistema educativo; de modo tal que impacten en las políticas educativas y promuevan la intervención de los investigadores en debates referidos a la educación y la cultura actual del país.

El objetivo central de la investigación educativa en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA) es la producción de conocimientos a partir del análisis y del estudio sistemático de los problemas presentes en el campo educativo, abarcando un amplio espectro de tópicos tales como la producción y circulación de conocimientos en los sistemas de enseñanza, las relaciones entre las organizaciones educativas y la comunidad, el fracaso escolar, la desigualdad educativa, la formación de los docentes, la articulación entre educación y trabajo, entre otros.

Ahora bien, para la política científica del IICE resulta fundamental, además, que los resultados obtenidos sean transferidos no solo a la vida académica universitaria, sino muy especialmente al propio sistema educativo, de modo que impacten sobre las políticas educativas del país y promuevan la intervención de los investigadores en debates referidos a la situación de la educación y la cultura argentina, en otros escenarios.

Estas Jornadas representan para el Instituto una muestra precisa del tipo de actividades académicas que nos proponemos desarrollar.

El programa de investigación sobre “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos”, dirigido por la Dra. Carina Kaplan, nuclea una serie de proyectos de investigación cuyos objetivos de indagación, hipótesis y problemáticas estudiadas han inspirado los ejes y las mesas de debate constituidas para estas jornadas. Esto se hace evidente al evocar algunas de las preguntas centrales en los proyectos de investigación mencionados: ¿Qué tipos de vínculo construyen los jóvenes con la autoridad? ¿Qué rol juega la violencia en las relaciones de poder entre los actores de la escuela? ¿Qué tensiones existen entre la condición estudiantil y la condición juvenil? ¿Qué miedo perciben los jóvenes respec-

José Antonio Castorina

Prof. y Mg. en Filosofía. Se doctoró en Educación por la Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Profesor Titular de la cátedra de Psicología y Epistemología Genética de la Facultad de Psicología y de la cátedra de Psicología Genética de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Docente del posgrado de Constructivismo y Educación (Flacso). Director del proyecto de investigación “Construcción del conocimiento social: problemas teóricos a partir de indagaciones psicogenéticas”, de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. Investigador del Conicet. Actualmente se desempeña como director del IICE-UBA.

Victoria Orce

Secretaria Académica del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Docente de la cátedra de Administración de la Educación de la Carrera de Ciencias de la Educación, FFYL, UBA. Profesora titular ordinaria de la asignatura Diseño Curricular en el Instituto Nacional del Arte (IUNA). Investigadora del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA, dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan

to de su futuro? ¿Qué tensiones operan para la exteriorización de coacciones externas o la autorregulación de los comportamientos por parte de jóvenes estudiantes? ¿Qué tensiones se producen en las relaciones intergeneracionales o intrageneracionales, dentro y fuera de la escuela? ¿Cuáles son los efectos de las doxas criminalizantes y del sentido común punitivo sobre la autoimagen que construyen los jóvenes?

En esta línea de investigación, el principal interrogante se refiere a los límites y las posibilidades simbólicas de constitución de identidad de los jóvenes escolarizados, en contextos signados por la exclusión y la violencia social. Contextos que no podemos dejar de considerar como resultado de las políticas neoliberales, cuando el Estado pierde su rol central, y delega ciertas funciones económicas y de organización de la vida social hacia el mercado. La consideración del papel que desempeña el Estado es fundamental por las consecuencias que tiene en la construcción de subjetividad por parte de los actores involucrados en los procesos sociales. Al limitarse las funciones civilizatorias y al reducir el Estado su función de inversión social, se da lugar al surgimiento de procesos de descivilización y despacificación. Dichos procesos ubican a los sujetos frente a la necesidad de autogestionarse con los recursos que tienen disponibles según su capital social, económico y cultural. De esa manera, quienes no cuentan con la posibilidad de acceder a esas formas de capital no solo quedan excluidos sino que pueden ser destinatarios de diversas formas de represión y violencia (Kantarovich, Kaplan, Orce, 2006).

El enfoque teórico adoptado en estos proyectos discute fuertemente con aquellos que portan una mirada de desconfianza hacia los jóvenes y estudiantes, estigmatizándolos o criminalizándolos. Por el contrario, lo que se propone es profundizar en una conceptualización socioeducativa específica y alternativa, que permita sacar la interpretación de la violencia de su naturalización reduccionista o de su remisión descriptiva a las vivencias subjetivas (Castorina y Kaplan, 2009).

Lo más interesante de esta perspectiva es que pone el acento en las voces de los jóvenes, en sus reflexiones y opiniones. A través de un amplio trabajo de campo llevado a cabo en el marco de este programa de investigación, se realizaron entrevistas, con técnica de *focus group*, a estudiantes secundarios de escuelas públicas de la ciudad de La Plata. En estas entrevistas los estudiantes expresaron, entre otras cuestiones,

su interés por diferenciarse de los estigmas sociales que los marcan, etiquetan e, incluso, condenan. Una de las principales fuentes de estigmatización que reconocen son los medios de comunicación. Esto los lleva a pensar y decir que los medios transmiten un discurso que “exagera”, que construye una visión de “los chicos” con la que, por un lado, se identifican pero no en todo lo que se muestra acerca de cómo son los jóvenes. Reconocen la generalización y reflexionan sobre ella, identificándose solamente con lo que la palabra “joven” denota y no con el significado que se le atribuye socialmente. “Juventud”, como decía Bourdieu (1984), no es más que una palabra, una clasificación que, basada en el hecho biológico de tener una cierta edad, impone reglas a los comportamientos de las personas. Referirse a la “juventud” en términos de grupo constituido con intereses comunes, borra el plural (“juventudes”) y las diferencias en las condiciones de existencia de los diversos grupos que integran los jóvenes.

Por cierto, los jóvenes estudiantes que fueron entrevistados constituyen un grupo concreto, que vive una manera específica de ser jóvenes; tienen sus propias visiones del mundo, reconocen el ir a la escuela como un relativo privilegio, lo mismo que tener una familia que los apoya y se interesa por ellos. Se diferencian de otros jóvenes de otros grupos sociales, tanto de los que tienen menos posibilidades cuanto de aquellos que tienen mejor situación económica, van a colegios a los que asisten estudiantes de altos recursos o tienen familias socialmente percibidas como “bien constituidas”. Constituyen un grupo con “conexión generacional” ya que comparten la oportunidad de participar en los mismos sucesos y en los mismos contenidos vitales que sus contemporáneos (Orce, 2012). Para estos jóvenes, la desigualdad, así como la pobreza, las carencias y la falta de oportunidades son mencionadas como factores predominantes para explicar la violencia, que es percibida fundamentalmente como social y coyuntural.

Sin duda, desarrollos de investigación como los mencionados, llevados adelante por Carina Kaplan y su equipo, ayudarán a comprender políticamente la necesidad de la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo; servirán para desmitificar el sentido común sobre la violencia fuera y dentro de la escuela y comprender los conflictos originados en las relaciones de los grupos escolares con otra perspectiva.

Por lo tanto, es un alto honor para este instituto de investigaciones darle la bienvenida a los investigadores, funcionarios y comunicadores sociales que participarán en los debates.

Desde el punto de vista institucional, esperamos que las preguntas que se formulen y los intercambios en las diversas mesas, que contemplen muy diversas temáticas relacionadas con los jóvenes y la educación, sean un insumo significativo para la investigación educativa.

Dado el carácter internacional de las Jornadas, se logrará también consolidar los lazos académicos con colegas de otros países, como Brasil y México, que se ocupan de estudiar las problemáticas de los jóvenes en sus diferentes dimensiones. Pero también creemos que los debates servirán fundamentalmente para generar nuevas reflexiones por parte de los actores encargados de la educación de los jóvenes.

Finalmente, queremos mencionar el apoyo de las diversas instituciones coorganizadoras del evento, como la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Nacional de La Plata y, muy especialmente, la Dirección de Educación Secundaria de la Dirección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Por último, agradecemos la generosa tarea de todas las personas involucradas en la organización de las Jornadas; en particular, agradecemos la responsabilidad, el entusiasmo, la dedicación, del Comité Académico y de los becarios, tesistas y estudiantes que integran el equipo de investigación de la Dra. Kaplan.

Nuevamente, bienvenidos y muchos éxitos en la jornada.

Relaciones entre la universidad y el sistema educativo

Relaciones entre la universidad y el sistema educativo, Mario Oporto

Las dimensiones de los posibles vínculos entre escuela y universidad, Aníbal Viguera

Experiencias recientes en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Hugo Trinchero

Relaciones entre la universidad y el sistema educativo

Mario Oporto

Hay otro modelo de enseñanza opuesto al modelo que expulsa en nombre de la excelencia: el de enseñar en nombre de la inclusión. Para este, incluir es enseñar: un alumno está incluido cuando aprendió en el acto educativo. Educar a todos es clave para la transformación de la escuela secundaria.

Escuela secundaria y universidad: complementación, continuidad

Muy buenos días. Estoy muy agradecido por la invitación, me han recordado todas esas cosas que antes hacía. Voy a tratar de hablar con ustedes de las decisiones políticas y del mundo académico.

Cuando uno está frente a un auditorio académico, encuentra muchas ideas que le aportan los participantes. También, cuando uno está en la situación de la decisión política, lo primero que renace es una pregunta extremadamente clásica, que ha titulado un libro también clásico, *¿Qué hacer?*; luego, intenta escuchar ideas.

Cada vez que participo de un congreso, un encuentro o un seminario, o en cualquiera de estas actividades colectivas –porque son muy frecuentes–, mi mayor expectativa es recibir, como resultado, una agenda de conclusiones que nos ayude a tener más ideas y que “compense” nuestra especialidad. Nosotros nos hemos especializado en la construcción política de un sistema de gobierno muy complejo, como es el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires; esa especialización nos ha capacitado para intervenir con gran energía en algunos temas, fundamentalmente, discutir presupuestos, tratar de lograr intervenciones

territoriales rápidas y eficientes, poder resolver con bastante eficacia el progreso permanente en las relaciones laborales. La verdad es que esos son los instrumentos para llevar adelante una buena educación; para utilizarlos, se necesitan ideas.

Creo que ahí está la tensión entre el mundo académico y el mundo de las decisiones políticas –que ya ha sido expuesto, en parte, desde la visión de la universidad–, entre el mundo de los problemas y el mundo de las soluciones; entre los que estamos más entrenados para encontrarles nuevos problemas a las soluciones y los que estamos permanentemente presionados para encontrarles rápidas soluciones a los problemas de todos los días. Esta tensión entre el mundo político y el académico se agudizó frente a cierto prestigio que ganó, increíblemente, el pragmatismo en la política. Eso llevó a tomar distancia, y a calificar casi como una ingenuidad idealista el tomar decisiones basadas en ciertos conocimientos y cierta experiencia y cierta teoría.

También creo que, muchas veces, el mundo académico tiene el problema de producir para sus propios colegas; entonces, buscar ese diálogo con la vida política es muy importante, porque en muchos casos evita perder tiempo. Felizmente, en nuestro país hay muchas instituciones que han acumulado conocimientos, reflexiones, hipótesis alternativas; si la política las tomara, el margen de error en muchas acciones sería menor.

Mario Oporto

Es Diputado de la Nación por la provincia de Buenos Aires. Acumula una vasta experiencia en el máximo nivel de la gestión educativa en esa jurisdicción, donde se desempeñó al frente de la DGCYE durante dos períodos (2001-2005 y 2007-2011) y, previamente, cumplió funciones como Subsecretario de Educación entre los años 1999 y 2001. Es profesor de Historia en diversas universidades nacionales e internacionales. Se desempeñó como Jefe de Gabinete del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, y Senador electo por la Primera Sección en los comicios de renovación legislativa en la misma provincia.

Yo siempre cuento un relato de una cena que me contaron; sospecho que tal vez no sea cierto, pero no importa. Es una conversación entre De Gaulle y Fernand Braudel. Se dice que, durante toda la cena, Braudel habló de Europa y De Gaulle calló; sobre el café final, De Gaulle hizo una sola pregunta: "¿Cómo divido Alemania?". Cuando nos enfrentamos a problemas similares al de "¿Cómo divido Alemania?", en general recibimos un conjunto de estadísticas, comparaciones, problemas, alternativas. Pero nosotros tenemos que decidir rumbos de la política que, en general, benefician y perjudican en distintas proporciones; y tenemos que decidir rumbos que beneficien a la mayoría y que perjudiquen a la minoría, digamos.

Por otro lado (y ya entro en nuestro pronóstico de la escuela secundaria), hay que trabajar para poder efectivizar algunas ideas que tenemos y, además, tratar de evitar algunas equivocaciones.

La primera equivocación que hay que evitar es que las excepciones oculten el promedio. Vivimos discutiendo sobre excepcionalidades y viendo poco el promedio. En segundo lugar, poder efectivizar algo que en nuestra gestión tenemos como clave, que deseamos y por lo cual trabajamos, que es educar a *todos* los adolescentes de las escuelas secundarias. Nos empecinamos en educar a todos: a los que tienen facilidad para el estudio y a los que tienen dificultad para el estudio, a los que tienen voluntad de estudiar y a los que no la tienen, a los que tienen familias que los ayudan y alientan y a aquellos a quienes no los han acompañado nunca. La verdad es que hay que poner más énfasis en los que son más débiles; por eso, lo que nosotros queremos es educar a todos y cambiar estructuralmente la escuela secundaria.

Y por eso apoyamos este concepto de obligatoriedad que marca la ley, que es un avance enorme (sin enneguercernos con el concepto de obligatoriedad, porque que la ley diga que es obligatoria no significa que sea obligatoria) y que cambia, aparte, un concepto de obligatoriedad ya muy arraigado históricamente en la Argentina.

También tenemos que tener paciencia. La historia se construye con cierto grado de paciencia. Porque, si no, tenemos que contestar preguntas rutinarias periodísticas sobre "¿cómo es que la educación es obligatoria en la secundaria y ustedes no lo han logrado todavía?". La

Ley tiene dos o tres años; sería necesario considerar que con la Ley 1420 se tardaron 80 años en lograr la educación común obligatoria para la escuela primaria. No significa que yo esté diciendo que tardaremos 80 años, sino que hay que medir el progreso anualmente; eso lleva también a la educación inicial, a la universalización de la sala de cuatro, que nosotros queremos que sea también la sala de tres.

El concepto de obligatoriedad también es diferente a la idea de obligatoriedad que se tiene en la conciencia histórica, vinculada con la primaria. Porque la verdad es que en la Ley 1420 la obligatoriedad estaba puesta en la familia, y hasta había mecanismos de sanción y de control hacia esas familias que no llevaban a los chicos a la escuela. En este caso, la obligatoriedad de la secundaria está puesta más en el Estado que en la familia; es un Estado que tiene la obligación de generar las condiciones sociales para que todos estudien y terminen la escuela, la obligación no recae tanto en la obligación del estudiante y de la familia. Además, es otra edad, de mayor autonomía; entonces, es más complejo.

Además, no tenemos experiencia previa: somos la primera generación de argentinos que decidió que todos los adolescentes terminen la escuela secundaria. Por lo tanto, nos cuesta comparar con experiencias anteriores, porque la experiencia anterior por la que pasamos todos era una escuela selectiva. Entonces, nuestro modelo es el de la construcción futura y del cambio de cultura de la institución secundaria.

Por eso desalentamos a los que se ponían contentos cuando pensaban que esta medida era una medida restauradora de la vieja escuela secundaria, y lo expresaban con el énfasis del triunfo: "Vamos a volver a la vieja escuela secundaria"; un énfasis bastante entendible por el tremendo fracaso del polimodal, que casi todos sabíamos que ocurriría, desde antes que se implementara. Es de esos fracasos que no se entienden; porque hay fracasos que se evalúan con la experiencia pero, este, era ya sabido. Fundamentalmente, porque no tenía consenso y, por lo tanto, era difícil llevar adelante un proyecto de esa magnitud sin que los actores principales, que eran los docentes, estuviesen de acuerdo.

Pero tampoco la vieja escuela secundaria es la que queremos. En primer lugar, porque educaba a pocos, aunque los medios enfaticen a esa escuela como una gran escuela secundaria que tenía sus méritos. Pero cuando uno se relaciona en la vida cotidiana con las preguntas y

las respuestas de los medios de comunicación, se detectan las ironías. “Vamos a volver a esa escuela secundaria que dio los Premios Nobel”, dicen generalmente, pero yo diría que también dio dictadores. Seguramente dio dos excepciones, promedio, más o menos; tal vez algo satisfactorio, para un porcentaje reducido.

Pero nosotros hemos decidido educar a todos y es un desafío enorme. Siempre repito que tenemos dos modelos que son aplicables, a los cuales estamos naturalmente acostumbrados. Un modelo es el que expulsa en nombre de la excelencia, que es el de los que critican el facilismo y, en general, sin darse cuenta, lo que pregonan es el facilismo de los docentes: “Doy clases y no me importa si me escuchan, evalúo y no me importan los resultados de esa evaluación y, si se van, mala suerte; yo soy exigente”. Es una cosa muy fácil. Algo más difícil es acompañar, personalizar, volver a dar una clase que no se entendió, volver a dar alternativas de evaluación que sin rebajar la exigencia, no se reexige con el fracaso. Es un modelo fácilmente aplicable; es el que, en general, conocemos muchos: dos o tres pautas claras vinculadas con la promoción, la disciplina y la permanencia o presentismo; y bastante desinterés en el destino de cada uno de los alumnos. El Estado puede brindar una educación gratuita, un servicio gratuito, que tendría las mismas características que uno señalaba para la universidad: no era gratuita, pagaba un grupo, pagaban todos, y se desentendía de esos destinos, se expulsaba en nombre de la excelencia. Es un modelo, no es difícil de aplicar y creo que no tiene buenos resultados.

Hay otro modelo. Es el de enseñar en nombre de la inclusión y entender que no hay aprendizaje que no sea en nombre de la inclusión. Porque, para este modelo, incluir es enseñar; o sea que un alumno está incluido cuando aprendió en el acto educativo: si no aprendió, vamos generando una falsedad de inclusión, que se paga después.

Educar a todos es difícil; implica creatividad. Por eso necesitamos ideas y vamos a ir corrigiendo sobre la marcha. Porque nosotros tenemos que incluir, tenemos que dar alta calidad de aprendizaje a los egresados, tenemos que generar –y esto sí es un papel ineludible del Estado– condiciones materiales concretas para que los docentes den buenas clases, y condiciones materiales concretas para que los alumnos puedan aprender.

Pero todas las cosas que nosotros hacemos están vinculadas con la calidad educativa. Que pareciera que para algunos es como una etapa diferente a la de la inclusión, o una etapa diferente a la de otras políticas públicas. A mí me lo dicen siempre; me dicen “Qué pena que usted siempre tenga que estar discutiendo salarios y no esté discutiendo cosas profundas de calidad educativa con los gremios”. Yo les digo dos cosas. Una, que sí lo hago, pero a los medios no les importa cuando discuto otras cosas; en general, no hay movileros en la puerta de mi oficina cuando discuto temas que hacen a lo pedagógico, pero hay cien movileros cuando hay discusión de salarios. Segundo, cuando discuto salarios, discuto calidad educativa, salvo que no crea que sea calidad educativa que los docentes no estén denigrados salarialmente.

Para nosotros es todo lo que hace a la calidad y hay que construir un modelo de escuela secundaria para adolescentes. Es un paso adelante haber reconstruido la escuela de seis años para los adolescentes. Que tenga un modelo original, que no se desentienda de los alumnos, que sea una escuela de exigencia. Nosotros creemos que la deserción está más vinculada con la negligencia que con la exigencia. No creemos que una escuela exigente no deba acompañar, tampoco que tienda a la expulsión; una escuela que no acompaña, se desentiende de los alumnos y no enseña, tiende al desinterés.

Y también tenemos un modelo al cual podemos mirar, no para copiar ni comparar, porque es un modelo histórico distinto, una etapa diferente de la educación, pero es la escuela primaria, que ha tenido experiencias importantes en educar a todos con cierto nivel de aprendizaje; hay allí una experiencia.

También es necesario debatir en forma pública y permanente esta idea de que esta sociedad decidió educar a todos en la escuela secundaria. Pareciera un consenso, pero no es tan fácil, no es que todos están de acuerdo en que hay que educar a todos, principalmente por sus comportamientos. Voy a contar dos prejuicios sobre dos políticas que para nosotros fueron muy importantes y están siendo muy impactantes para nuestro sistema educativo. En primer lugar, la Asignación Universal por Hijo, que nos está impactando, yo creo, más en la retención que en la inclusión, porque había una dinámica previa de inclusión en nuestra sociedad, que tiende a anotar a esos chicos en la escuela, y somos exi-

tosos en el ingreso y somos bastante menos exitosos en la retención, y menos aun en el aprendizaje. Fui a un congreso donde me preguntaron “¿Ustedes vigilan en qué gastan el dinero de la Asignación Universal por Hijo?”. Me preguntan eso en los congresos de educación docente; en primer lugar, porque creen que es un programa social (y la Asignación Universal por Hijo no es un programa social, es un derecho universal); en segundo lugar, porque creen que a los pobres hay que vigilarlos en qué gastan el dinero, pero por supuesto que ellos no permitirían que les vigilemos qué hacen con lo que cobran por su trabajo en blanco.

Algo similar sucede con las *netbooks* para los alumnos. El prejuicio es “¿Ustedes controlan que no jueguen con las *netbooks*?”. Porque los chicos de la clase media alta, a quienes se las compran los papás, pueden jugar, pero los pobres, a los que se las da el Estado, sólo tienen que estudiar.

Esto es complejo, pero creo que hay enormes progresos y los tenemos que seguir acentuando. En nuestro caso, desde el Estado, aun cuando sabemos que la mayoría de los temas de la educación se resuelven en las aulas, y que ahí hay que apuntar, fortalecer, y ahí hay que acompañar a los docentes. Nosotros tenemos que tomar medidas generales y esas medidas generales tienen que tener en la escuela secundaria acciones concretas de más dedicación, más cargos, más equipamiento, mejor infraestructura, siempre generando condiciones materiales para que la institución pueda tener sus proyectos y para que los docentes puedan enseñar con tranquilidad, defendiendo a rajatabla la libertad de aprender. Preferimos que el docente se equivoque en el aula y corrija, y no equivocarnos nosotros en el poder central, porque eso no se corrige por mucho tiempo y los riesgos son enormes.

Pero hay que dar posibilidades materiales, democratizar las decisiones y ampliar la participación comunitaria en las escuelas, fomentando toda forma de representatividad tanto a nivel distrital, gremial, docente y de los centros de estudiantes.

También creemos que las medidas que vayamos tomando tienen que ir tendiendo a que los alumnos no solo egresen, sino que tengan democracia en el horizonte de elección futura y, por lo tanto, el ingreso a la Universidad es importantísimo para nosotros. Las buenas universidades son un faro para el sistema educativo. Hemos vivido bastante divorcia-

dos, como verán. Dos temas diferentes: si la Universidad no depende del sistema educativo provincial no significa que no forma parte del sistema de educación pública de la provincia de Buenos Aires. No es un tema de dependencia, sino que es un solo sistema. Por eso nosotros tratamos de acercarnos a la universidad con la humildad que implica decir que queremos escuchar y queremos intercambiar experiencias y evitar la tensión que genera echarnos culpas mutuas, que no hacen bien.

Es cierto que hay un inmenso crecimiento de matrícula universitaria, así lo declara el rector o presidente de la Universidad Nacional de La Plata; esa es la experiencia que están viviendo las universidades nuevas, que han duplicado su proyección de matriculados para el primer año, el crecimiento de las otras universidades del conurbano. Esto se ha transformado en una noticia de estos días. Hoy *Clarín* dice: "Hay crecimiento de matrícula pero el primer año lo terminan el 25 por ciento", algo así. Ahora, ¿cómo van a medir los que van a terminar en fin de año si estamos en junio? Lo que estamos diciendo es que hubo más inscriptos este año; por lo tanto, saber cuántos van a terminar me parece que es un apresuramiento. El artículo hacía referencia a cómo los chicos participan de los ingresos universitarios pero, realmente, ¿hay algún chico que salió de la escuela secundaria no sabiendo absolutamente nada y que sabe mucho por haber hecho 45 o 60 días de un curso? Ninguno de nosotros, que trabajamos en educación, lo creemos. Solo sabemos dos cosas. Por un lado, un buen curso tal vez despierta saberes adquiridos anteriormente; por otro, sabemos que incluso los que estamos aquí, que nos consideramos bastante formados en cada una de nuestras especialidades, de todos modos tendríamos que prepararnos previamente si nos tomaran un examen.

Eso es una reflexión. La otra, que fue nuestra principal pregunta cuando intentamos dialogar con las universidades, es por qué no articulamos un trabajo entre el egreso del secundario y el ingreso a la universidad. Le llamamos ingreso a la más amplia de las definiciones: un ingreso selectivo, otros excluyentes, otros tienen materias introductorias, otros tienen cursos de nivelación, otros de materias comunes. Hay distintas maneras de dar los primeros pasos o tener las primeras experiencias en la universidad. Busquemos con sinceridad y honradez mutua, cuáles son los conocimientos y las habilidades que en esos primeros momentos,

primeros años o primeras materias, es realmente necesario tener para seguir adelante con una carrera universitaria.

Desde el sistema educativo, desde la escuela secundaria, tenemos que comprometernos a cumplir con los requerimientos universitarios; le pedimos a la Universidad, a cambio, que después les requiera a los alumnos ese tipo de conocimientos y ese tipo de habilidades, y no otras. Si decimos que lo importante es la lectura comprensiva, o poder comparar situaciones, o resolver problemas, o tener pensamientos críticos, después no tomemos *multiple choice*, sino digamos que es importante que puedan resolver temas de conocimientos con el *multiple choice*, y si después nos convencen –o nos convencemos mutuamente–, llegamos a un acuerdo y en la secundaria los entrenamos para ello.

Lo que debemos evitar es generar dos discursos diferentes: nosotros, en la escuela secundaria, no podemos caer en la negligencia de que no nos interesen los requerimientos universitarios; la universidad tampoco puede abocarse a descubrir qué es lo que no saben para impedirles que entren. Y la verdad es que este trabajo lo hemos hecho con los rectores, primero, y con los secretarios académicos de las universidades, luego –en nuestro caso, lo condujo Daniel Belinche, que es Subsecretario de Educación–, y tuvo realmente muchos éxitos. El trabajo tuvo ese objetivo, es decir: pensar entre todos cómo mirar el último año de la escuela secundaria y el primer año de la Universidad, pensándolos como una unidad; que la escuela secundaria sea capaz de parecerse lo más posible a lo que le va a ocurrir a ese alumno en la Universidad y la Universidad no olvide que, el año anterior, ese alumno estaba en la escuela secundaria. Se trata de lograr que el salto sea menor.

En esto estamos trabajando. Estamos dispuestos a tomar recursos de la investigación universitaria en estos temas, porque la verdad es que creemos, sinceramente, desde las direcciones políticas, que no hay acuerdos sin recursos y que no hay acuerdos que no se sellen con compromisos concretos y materiales de seguir avanzando. Queremos que con las universidades haya acuerdos generales y acuerdos bilaterales; acuerdos generales que hacen a las grandes políticas de articulación y acuerdos bilaterales para fortalecer los trabajos que las universidades, más allá de nosotros, vienen haciendo con las escuelas de nuestra Provincia. Muchas de estas tienen relaciones con la Universidad regio-

nal, hacen cursos de capacitación, reciben profesores universitarios, hay trabajo de extensión; a todo eso debemos hacerlo más sólido, elegir las líneas estratégicas que cada una de nuestras regiones necesita y fortalecerlas, diciendo a las universidades que esta relación no sea el resultado de un voluntarismo, sino que sea el resultado de un programa de trabajo y que pueda sustentarse en el tiempo.

Nos interesa muchísimo el intercambio de experiencias docentes, no solo de la formación docente. Muchísimos de nuestros docentes son docentes universitarios, pero muchos otros no. Tenemos que darles posibilidades a nuestros docentes en la secundaria de tener experiencias de vida universitaria, porque se amplían universos y se amplían conocimientos; y también tenemos que lograr que aquellos docentes universitarios que están ocupados en la producción intelectual pero no tienen experiencia en educación secundaria, se acerquen a ella: que vean la realidad, que vean las dificultades, sin prejuicios. Que ninguno de nosotros vaya a creer que hay algunos que están para investigar y “no saben enseñar” y algunos otros que saben enseñar, que enseñan con “conocimientos muy antiguos y obsoletos” y “no están para investigar”. Creo que lo que hay que hacer es estar todos juntos para intercambiar experiencias.

Nos parece que es fundamental que lleguen a las bibliotecas escolares los materiales bibliográficos que los docentes y los alumnos utilizan en el primer año de la Universidad; los materiales fundamentales de lectura y de trabajo de los primeros tiempos universitarios tienen que ser de trabajo cotidiano en el último año de la escuela secundaria. No puede ser que uno descubra autores en casi todas las materias introductorias que en la escuela secundaria nunca han sido referidos, ahí estamos desfasados de orientación. Por supuesto, también, hacer mucho hincapié en las habilidades necesarias. Para dar un ejemplo de debate, si no arbitrario, extremo: si para la universidad es fundamental que un alumno que ingresa a cualquier facultad sepa inglés, en la escuela secundaria tiene que enseñarse inglés; si la escuela enseña inglés y después se pide francés... estamos teatralizando esto.

La búsqueda de acuerdos para nosotros es muy importante. La verdad es que siempre que puedo hablar con los alumnos de quinto año los aliento a que sigan estudiando, porque también en esta relación de Universidad y escuela secundaria está el papel de los adultos. Si alentamos, si a esos

chicos les damos la idea de que es posible, de que es un futuro interesante, las consecuencias son muy diferentes a darles un discurso de desaliento, del estilo “No es para vos”, “Si trabajás, no vas a poder estudiar...”. Porque uno siempre arranca con mucha debilidad; ese aliento es necesario. Siempre les digo a los chicos que en este país necesitamos que haya científicos, investigadores, artistas, pensadores, técnicos; que haya una serie de actores políticos de importancia, que hacen a la ciencia, al arte, al pensamiento y a la técnica; y que si esos hombres y mujeres salen del conjunto del pueblo, de esta sociedad, va a ser mucho mejor que si salen de la elite que puede educarse con aranceles y en una universidad extranjera –con lo bueno que es, a veces, educarse en una universidad extranjera. Nuestro trabajo es ampliar las posibilidades para que esos chicos lleguen.

También tenemos que acompañar la articulación de la escuela secundaria con la educación superior o universitaria. Como decíamos, la relación no tiene que ser de rivalidad sino de complementación. Y el guante lo tomamos primero nosotros, porque la verdad es que tenemos un intrincado sistema educativo; ustedes saben que el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires es como un elefante: uno toma carrera, le pega con un palo y ni se inmuta, pero un día pasa al lado con una plumita, le toca una pata, y el elefante le pega una patada y lo manda al diablo... Así es este sistema educativo, a veces muy “progre” en el discurso y extremadamente conservador en sus prácticas: “Hay que cambiar el mundo, pero que no nos cambien el escritorio de lugar...”. Cada cosa que uno decide es muy difícil, por eso abrir las puertas es muy importante. Hay que profundizar este modelo y bancarse, como decíamos recién, la crítica, la discusión; bancarse el conflicto inclusive, que es de donde se sale adelante. Y nosotros tomamos el primer guante, digo, porque también tenemos que valorar en nuestra formación la capacitación y el puntaje docente en las carreras orientadas: tenemos que superar la trama de cursos desarticulados que suman puntaje pero no suman formación; no puede ser que valgan más diez cursos de cualquier cosa que una licenciatura o un doctorado. Ese es nuestro guante.

También articular y saber que el horizonte de los jóvenes que terminan la escuela secundaria puede ser la universidad, puede ser un muy buen instituto terciario para técnicos de formación docente y, también,

tenemos que lograr que, algún día, pueda ser un orgullo para muchos jóvenes, después de su escuela secundaria, hacer una formación profesional en un oficio de alta calidad, que nos permita mejorar el mercado laboral pero que sea, además, no una alternativa de fracaso familiar sino un orgullo de continuidad de su formación personal.

La verdad es que nosotros terminamos diciendo que la alianza con la universidad es fundamental. ¿Saben por qué? Porque el objetivo que tenemos es uno de los más nobles: que todos los chicos de la escuela secundaria egresen de ella con conocimientos para ser buenos ciudadanos, para trabajar, para participar de la vida democrática y comunitaria y para poder seguir sus estudios universitarios. Esos objetivos, que son muy lindos de decir, son muy difíciles, extremadamente difíciles de lograr. Si las mejores instituciones de nuestra sociedad no llevan adelante una alianza sólida con un programa único, la tarea va a ser más difícil; y si lo hacemos, la tarea va a ser muchísimo más fácil.

Las dimensiones de los posibles vínculos entre escuela y universidad

Aníbal Viguera

La convergencia en torno de ciertos objetivos políticos puede ser el eje vertebrador de las relaciones que deben profundizarse entre universidad y sistema educativo; estamos en un momento histórico en el que es a la vez posible y necesario explorar ese camino.

Agradezco la posibilidad de participar en este encuentro tan significativo, y en especial la oportunidad de exponer en este panel que nos convoca con el título de “Relaciones entre la universidad y el sistema educativo”. Me propongo exponer algunas ideas respecto a cómo pensar esa relación, ideas que tendrán un sesgo definido tanto por mi formación académica como por mi inserción institucional: provengo de las ciencias sociales y en este momento soy decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP; es desde esa doble perspectiva que puedo reflexionar sobre la cuestión que nos ocupa. Son ideas que están también atravesadas por la productiva experiencia que hemos tenido en los últimos años en nuestra Facultad, en cuanto a la posibilidad de lograr una efectiva convergencia con las políticas educativas que se vienen llevando a cabo desde el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Creo que se puede plantear la relación entre sistema educativo y universidad en al menos tres dimensiones, a las que voy a referirme: la dimensión de la *articulación*, la de la *formación docente* y la que podría denominarse como de *vinculación político-académica permanente*. A su vez, creo que

cabe pensar a estas tres dimensiones como atravesadas por la convergencia política en torno de la formación de una ciudadanía crítica. Asimismo, estas relaciones deben ser tomadas como dos partes de un sistema, universidad y escuelas; debemos reconocer que históricamente ambas partes han estado permeadas por cierta exterioridad o ajenidad. Ese es el gran desafío que tenemos por delante: sin duda, son ámbitos diferentes con lógicas y desafíos distintos pero tenemos hoy la gran responsabilidad de construir puentes entre estas dos partes de un mismo sistema.

La primera dimensión que señalo remite a la *articulación* entre la educación secundaria y la universidad. Esta es una de las cuestiones de las que más se habla en los medios y suele ocurrir que está bastante trivializada en su análisis o atravesada por premisas o prejuicios inconducientes; pero, al menos, esa presencia mediática permite construir cierto consenso respecto de la necesidad de repensar y facilitar el tránsito entre ambos niveles del sistema educativo. Podrá decirse que esta es una dimensión que abarca solo a quienes tienen la voluntad y la posibilidad de seguir una carrera universitaria, pero ese es justamente un universo de jóvenes que tenemos el desafío de ampliar y de contener adecuadamente en dicho trayecto.

Se trata entonces de elaborar estrategias para una transición más natural, menos traumática y a la vez exitosa, que consideren ese tránsito como un camino a construir conjuntamente. Se trata de elaborar estra-

Aníbal Viguera

Prof. en Historia y Lic. en Sociología por la UNLP, Dr. en Ciencias Sociales (Flacso-México). Decano y Prof. Tit. e Investigador de la UNLP. Director del CISH (Centro de Investigaciones sociohistóricas, UNLP) y de la revista Sociohistórica. Dirige y ha dirigido proyectos acreditados por la UNLP. Dicta cursos en la Maestría en Historia y Memoria, Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales (Facultad de Humanidades, UNLP); Maestría en Integración Latinoamericana (Facultad de Ciencias Jurídicas, UNLP); Doctorado en Ciencias Sociales (Flacso- Arg.). Se desempeña como decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

tegias que no lo visualicen como un salto, que suponga que al entrar a la universidad el alumno ya debe llegar con un piso de “saberes necesarios” (que suelen pensarse, además, en términos de “contenidos”). En la propia universidad este tema está muy frecuentemente atravesado por un discurso culpabilizador –“los chicos llegan sin saber nada”, se escucha demasiado a menudo– y suele ser el sistema educativo quien carga con esa culpa. Tenemos el desafío y la responsabilidad de desmontar estas visiones y trabajar mancomunadamente el problema, pensando el último tramo de la escuela secundaria y el primero de las universidades de manera realmente articulada, como un camino compartido, y no desde la idea de que existiría un “umbral necesario” que debe medirse de manera supuestamente objetiva antes de ingresar a una carrera. Muchas veces, a través de las estrategias de ingreso, descubrimos que ese abismo que se pregona no es tal y que, con algunas prácticas que se implementan, en el curso de un par de meses los alumnos hacen un *clic* con respecto a saberes previos, saberes que realmente traen de la escuela pero que es necesario reactivar. No podemos saber en marzo del primer año de la universidad quiénes están o no en condiciones de continuar; eso hay que trabajarlo *durante* los primeros tramos de las carreras universitarias y es un proceso que debe ser apoyado partiendo de la perspectiva de la retención y no de la implementación de un filtro apresurado.

En este sentido, más que en determinados contenidos, sabemos que una de las mayores dificultades se da en las prácticas de lectura y escritura, en la capacidad de abstracción y de análisis. Ese es un terreno común a las distintas carreras para recorrer entre la escuela y los primeros tramos curriculares de las universidades. Es fundamental reconocer que los contenidos disciplinares son más fáciles de adquirir si se cuenta con las herramientas necesarias, y que los propios contenidos son justamente portadores de herramientas para pensar, para escribir, para leer, para argumentar, y para hacerlo críticamente. En este sentido, se ha venido trabajando a nivel provincial, a través de un plan de trabajo conjunto entre la Dirección General de Cultura y Educación y las universidades con sede en la provincia de Buenos Aires, es decir, ya hay un terreno que se está comenzando a recorrer. Desde la universidad, me parece que tenemos que concebir al primer año como un período contenedor, netamente introductorio, más allá de las estrategias de ingreso; y esto, a la vez, supone

pensar a las carreras universitarias como trayectos complejos y escalonados que suponen niveles de maduración creciente en los estudiantes.

Hay un segundo aspecto que tiene que ver con la articulación aunque suele dejarse de lado y es el reto de profundizar la masividad en el acceso a la educación en sus distintos niveles. La escuela secundaria es hoy obligatoria, lo que es una conquista muy valiosa y, a la vez, es un desafío para la universidad, que tiene que aumentar su capacidad de inclusión: tenemos que traer más estudiantes a las universidades, sin tenerle miedo a la masividad porque sabemos ya que ella no se contrapone con la calidad de la educación. Este es sin duda un asunto complejo, ya que debe pensarse en relación con la necesidad de profesionales universitarios que tiene la sociedad, pero ese no puede ser un parámetro excluyente y además, creo que estamos en una situación en la que todavía es necesario impulsar de manera general el acceso a los estudios universitarios: garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una formación terciaria es, en sí misma, una necesidad social y política, y un aporte a la construcción de ciudadanía, incluso cuando no todos los que ingresen se reciban. El gran desafío en este sentido es tener más cantidad de alumnos en la etapa final de la escuela secundaria que tengan el deseo y la oportunidad de entrar a una institución universitaria o terciaria, porque todavía a muchos les está vedada siquiera la posibilidad de pensar eso como una opción. Y estoy hablando básicamente de seguir acercando a los sectores populares a la universidad, lo cual requiere de distintas políticas a nivel nacional y también de aportes que pueden realizar las propias universidades, por ejemplo, a través de las políticas de bienestar que ayuden a contener a quienes ya ingresaron. Pero se trata fundamentalmente de atraer a estudiantes potenciales que se encuentran entre los sectores más excluidos, de contribuir a romper con la cadena de desventajas estructurales que atrapa a muchos jóvenes de sectores populares en un territorio social del que no pueden salir; es allí donde nos encontramos otra vez con la necesidad de articular estrategias con el conjunto del sistema educativo que permitan potenciar y profundizar las políticas de inclusión que se vienen desarrollando a nivel nacional en los últimos años.

La segunda dimensión que quería plantear es la que tiene que ver con la formación de docentes, que no es una función privativa de la

universidad pero sí un aspecto central en las carreras de profesorado universitarios. Me parece que esta cuestión suele estar atravesada por lo que yo entiendo como una falsa dicotomía entre lo disciplinar y lo pedagógico, es decir, entre la doble necesidad de formar docentes con herramientas pedagógicas y docentes con conocimientos disciplinares. Creo que cuando pensamos así perdemos de vista lo fundamental, que es la dimensión política de la formación, que atraviesa tanto a la formación disciplinar como a la pedagógica. La formación en la disciplina no tiene por qué suponer necesariamente una desviación academicista, aunque podamos caer en ella. Los profesores deberían salir de las universidades y de otros ámbitos de formación con conocimientos sólidos en términos de contenidos pero también preparados para poder transmitir –a través de esos contenidos disciplinares– herramientas críticas, estilos de pensar, criterios de análisis, perspectivas transformadoras sobre la sociedad.

Podemos pensar ejemplos, que en mi caso provendrán de las ciencias sociales. Así, los contenidos disciplinares de estas en general, y de la sociología en particular, deben poder brindar a los alumnos una visión de la totalidad social que contribuya a la formación de ciudadanos críticos. A través de la sociología se pueden formar ciudadanos que sean un poquito sociólogos, en el sentido de que tengan la capacidad de ver a la sociedad como un conjunto atravesado por desigualdades estructurales y por relaciones de poder y de dominación que permean a los distintos ámbitos de la vida social y cultural. Es justamente esa mirada sociológica la que permite pensar una totalidad inherentemente desigual y conflictiva a la que hay que transformar; de ese modo, se estará resistiendo la fragmentación propia del sentido común, siempre conservador y, sobre todo, naturalizador de esas desigualdades y denominaciones. Es desde esta perspectiva sociológica que pueden pensarse, por ejemplo, los movimientos sociales y los diferentes modos de participación política, rescatando en ellos las relaciones de lucha, la dimensión conflictiva. Así se contribuye a la recuperación de la idea de la política como herramienta de transformación progresiva de la sociedad y se recupera también la necesidad de analizar la realidad desde una perspectiva centrada en los intereses populares. Por otra parte, y poniendo otros ejemplos, los contenidos de filosofía deben apuntar a desnaturalizar las nociones comunes en general, a problematizar las afirmaciones, a convertir certezas

en nuevos interrogantes. La historia como contenido formador también puede permitir contribuir a la desnaturalización de la realidad existente, de las relaciones de poder establecidas, y a entender que todo eso es parte de un proceso histórico y que, por lo tanto, puede a su vez transformarse. Como dice el historiador mexicano Enrique Florescano, la historia permite asimismo dotar a las luchas populares de tradiciones y símbolos, de referencias históricas que sirvan como estímulo y como herramientas de identidad colectiva. La geografía también puede participar de estas orientaciones, haciéndonos pensar las dimensiones sociales del territorio y del medio ambiente. Justamente, hubo muchos debates en torno del nuevo Diseño Curricular de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires; algunos criticaron que se estaba apostando a una “geografía socializante”: bueno, de eso se trata precisamente, en este caso podemos pensar que, en geografía, la “excelencia académica” pasa por ahí, por la articulación de la geografía con la mirada crítica de las ciencias sociales. En los últimos tiempos nos pasa muy a menudo que cuando miramos quién critica y cómo, nos damos cuenta de que estamos avanzando en direcciones correctas. La reforma curricular de la nueva escuela secundaria habilita precisamente la posibilidad de que los contenidos disciplinares puedan trabajarse en función de estos objetivos; por algo han despertado algunas resistencias.

En definitiva, quiero rescatar entonces una perspectiva política respecto de la formación de la carrera docente y que puede servir a la vez para superar esa falsa dicotomía entre lo pedagógico y lo didáctico. Puede y debe haber un nexo entre las herramientas pedagógicas y la construcción de un pensamiento analítico que contribuya a una socialización políticamente crítica de los jóvenes. Me cuesta pensar de manera dissociada la capacidad de transmisión (en términos pedagógicos) de la reflexión sobre cómo combatir, desde la escuela, el sentido común conservador que se reproduce desde tantos ámbitos de poder como lo son, en primer lugar, las grandes corporaciones mediáticas. Un apuesta interesante es entonces la de pensar, desde la formación docente y la vinculación entre la universidad y el sistema educativo, en cómo ganarle al mensaje fácil de algunos medios.

Si esta segunda dimensión se refería a la formación de los futuros docentes mientras todavía están en la universidad, la tercera es la que

de algún modo puede prolongar y potenciar esa formación inicial a través de una vinculación permanente con las escuelas, con los docentes ya en ejercicio, y con el sistema en su conjunto mediante las políticas educativas. Acá la relación requiere una vez más de las tres patas: escuelas, universidad y Estado. La universidad puede aportar propuestas de actualización disciplinar para los profesores que están en las escuelas, pensada siempre con el criterio político que he subrayado al hablar de la formación docente: se trata de contribuir a que los docentes del sistema operen como intelectuales críticos. La universidad se caracteriza por una permanente reflexión sobre las propias prácticas y sobre los contenidos, a la vez que por la producción constante de nuevos conocimientos. La actualización debe contribuir a garantizar que esas nuevas investigaciones lleguen a las escuelas en términos de contenidos, pero sobre todo debe promover la reflexión constante sobre la práctica educativa, y la relectura de los contenidos disciplinares en función de las transformaciones que se van dando en la sociedad. No se trata de ir con “las nuevas verdades” al sistema educativo, sino de proponer herramientas para una relectura permanente de la realidad social. La universidad es al mismo tiempo un ámbito de investigación sobre todo esto, sobre las transformaciones sociales dentro de las cuales se ubica la escuela y sobre la situación de los jóvenes, un ámbito desde el cual se puede y se debe reflexionar sobre la realidad con la que se encuentran los docentes en la escuela, algo de lo que esta jornada es un ejemplo muy claro. Pero en esta dimensión es fundamental pensar en un ida y vuelta, porque la conexión con el mundo de la escuela tiene que revertir también hacia adentro de la universidad para repensar los contenidos disciplinares y su transmisión.

También le cabe a la universidad la posibilidad de colaborar en el diseño de las políticas educativas. Para eso se requiere predisposición desde la universidad para pensar en estos puentes y vínculos de los que estamos hablando aquí, y también receptividad desde el Estado para recurrir a los saberes y las reflexiones que pueden aportarse desde aquella. Sin ese reconocimiento mutuo no hay posibilidad de vinculación, y eso es algo que debe construirse desde la voluntad política. En este punto quiero destacar que hemos tenido una experiencia muy rica en los últimos años, en la relación entre nuestra facultad y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en la que

hemos encontrado una receptividad muy especial. Esta vinculación ha sido novedosa para nosotros, casi inédita respecto de experiencias anteriores, y se ha expresado en la realización conjunta de cursos de actualización docente, en la participación de profesores de nuestra facultad en la elaboración de los nuevos diseños curriculares de la Nueva Escuela Secundaria o en la implementación del Plan Provincial de Lectura, que ha sido uno de los ejes de las políticas educativas provinciales.

Para terminar, entonces, retomo algo que dije al principio: creo que lo que atraviesa a estas tres dimensiones posibles para tender puentes entre universidad y sistema educativo es el desafío de lograr una convergencia política en torno de ciertos objetivos. En definitiva, creo que la sociedad necesita jóvenes socializados en una mirada politizada, crítica de la realidad social; es decir, con anticuerpos frente al sentido común que naturaliza y reproduce la dominación y las desigualdades sociales, con anticuerpos frente a esa mirada técnica con la que nos inundaron en los años noventa y que convertía a los problemas sociales y económicos en objeto de soluciones técnicas o administrativas, sin mediación alguna de la política y del conflicto de intereses. Con anticuerpos, también, contra las miradas mercantilizadoras e individualistas que calaron hondo en la etapa que comenzó con la dictadura cívico militar y culminó en la década de los noventa. Creo que esta convergencia en torno de objetivos políticos puede ser el eje vertebrador de las relaciones que tenemos que profundizar entre universidad y sistema educativo; estamos en un momento histórico en el que es a la vez posible y necesario explorar ese camino.

Experiencias recientes en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Hugo Trincherro

La tarea de los jóvenes es desafiar a la autoridad. Quienes tienen el honor de estar al frente de una institución pública y democrática como la universidad deben dar lugar a ese desafío, para mejorar cada día el proceso democratizador de construcción de un conocimiento realmente crítico y comprometido.

Buenos días a todos y a todas, gracias por la invitación y por estar aquí. Cuando pensé en cómo encarar y expresar algo de mis vivencias como decano de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) y su vínculo con los jóvenes, recordé que la relación juventud-universidad en esta semana es muy particular porque estamos recordando la reforma universitaria de 1918. Este es un evento muy significativo ya que fue allí, en ese acto, donde la juventud se reveló en un contexto de transformaciones importantes en nuestro país y en el mundo: la Primera Guerra Mundial, un hecho que, desde el punto de vista de la teoría hegemónica, es bastante exótico. Recordemos que la teoría económica siempre habló de la autorregulación de la sociedad civil en la modernidad; sin embargo, aparece una guerra como organizadora de las disputas económicas, culturales, territoriales, en un mundo que se suponía que era de paz y de progreso ilimitado. También en un contexto donde, por primera vez, la clase media argentina participaba del poder político de la mano del yri-goyenismo, que planteaba un programa popular y nacional que impactó también en el espíritu juvenil dentro del ámbito universitario que seguía dominado, a pesar de todos esos cambios, por el discurso eclesial, por el

poder autoritario. Frente a esto, los jóvenes se revelaron. Como antropólogo, uno puede hablar de los procesos de estigmatización que son sintomáticos en nuestros países pero también podemos dar cuenta de las resistencias, de las formas creativas que han desarrollado los jóvenes en nuestro medio, juntamente con los trabajadores, para resistir la estigmatización y transformar esa realidad dura y difícil de lo cotidiano.

El manifiesto de 1918 planteaba a los jóvenes reformistas que los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan. Algo así como que el proceso de democratización de la universidad y la articulación con los trabajadores recién comenzaba; era además necesario pensar la universidad y nuestro país en el contexto latinoamericano porque, decían, vivimos una hora americana.

Un segundo hecho que vale la pena destacar (y que a veces descuidamos, producto tal vez de nuestras zonceras, como diría Jauretche) es que, durante el gobierno del general Perón, la universidad pública se desaranceló y por ello se dice que la universidad pública es gratuita. Sin embargo, cabe una breve reflexión al respecto: debemos señalar que la universidad pública es financiada por el Estado y, por lo tanto, la pagan las mayorías populares. Entonces, sería pertinente decir que la universidad es desarancelada lo cual, es conceptualmente diferente a que sea gratuita. La universidad pública es gratuita para los que estamos en ella pero tiene un costo social para los que no están, porque nuestro sistema impositivo es regresivo. Todavía

Hugo Trincherro

Lic. en Antropología Social, Mg. de Antropología Social de Suecia, es Mg. en Administración Pública en México y Dr. en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se especializa en antropología económica, antropología del desarrollo, antropología rural y particularmente en estudios étnicos con especial énfasis en poblaciones indígenas o pueblos originarios. Es Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y profesor de la carrera de Ciencias Antropológicas en esta misma facultad. Es investigador independiente del Conicet.

hoy, a pesar de que este gobierno, como todos saben, está intentando transformar las desigualdades heredadas, las inequidades en el aporte de la ciudadanía al sostenimiento del Estado, del país, aún subsisten. Son los trabajadores quienes tienen en sus espaldas el mayor peso de las contribuciones impositivas que sostienen, entre otras cosas, la universidad pública. Por esto, nuestra universidad no es gratuita, es desarancelada y la pagan mayoritariamente los trabajadores. Esa mirada no debemos perderla nunca pues remite necesariamente a las transformaciones necesarias y pendientes en aras de promover políticas de igualdad.

Uno de los puntos de reflexión en estas jornadas es la relación entre los jóvenes y la autoridad, una relación que en nuestra facultad es muy difícil. Cuando uno construye una gestión, un proyecto, surgen voces que te dicen que hay que construir un movimiento estudiantil propio, a imagen y semejanza de lo que queremos hacer, cosa a la que yo me he negado siempre. Porque creo que la tarea de los jóvenes, del movimiento estudiantil, es desafiar a la autoridad. Así como la reforma de 1918 fue un reto a ese anquilosamiento del saber por parte del autoritarismo, creo que quienes tenemos el honor y el privilegio de estar al frente de una institución pública y democrática como nuestra universidad, o que pretende ser tal, debemos dar lugar a que nos desafíen y nos provoquen para mejorar cada día más ese proceso democratizador de construir un conocimiento realmente crítico y comprometido. Porque la excelencia no sirve si ese conocimiento no tiene pertinencia ni compromiso con las transformaciones necesarias. Así es que tenemos tres ejes del saber universitario: excelencia, pertinencia y compromiso.

Me gustaría aclarar que muchas veces se confunde el compromiso con la falta de objetividad y eso es un error severo porque la forma en que se construye el conocimiento en nuestras universidades tiene redes y relaciones de poder que solamente pueden ser destrabadas desde el compromiso. No es una paradoja “epistémica”, el nivel de exclusión; es una realidad que también atraviesa a nuestras universidades. Cuando uno ve el nivel de pobreza en América Latina, el nivel de desempleo y la manera cómo muchas veces explicamos esas problemáticas desde diferentes categorías instituidas, se impone la crítica reflexiva. Por ejemplo, cuando se hace referencia al “tercer sector” (terminología muy en boga en la últimas décadas) no damos cuenta de lo que implica la reproducción de este

tipo de conceptos. Esto es que la economía política clásica, por ejemplo, afirmaba que la sociedad se ordenaba, en función de la teoría de Adam Smith, sobre los tres factores: tierra, trabajo y capital. Cada uno aportaba la producción de una mercancía y recibía por ello una remuneración acorde con ese aporte. Todo se regulaba en los mercados, en función de una teoría que se asemejaba a la física, porque había un precio “natural” de las cosas, que funcionaba como un centro de gravedad para explicar la tendencia a la autorregulación de la sociedad civil.

Obviamente, las guerras, la crisis del 30, la Segunda Guerra Mundial, la violencia cotidiana en el mundo es la que está ordenando este capitalismo que, cada vez, sabe menos para donde ir. Y frente a esta realidad de la exclusión y la violencia desmesurada que tiene este capitalismo, aparece la teoría de los “tres sectores” constituidos por el Estado, que tiene su propia lógica económica de financiamiento hacia sus instituciones tradicionales; las empresas y el mercado, que también tienen su propia lógica de asignación de sus recursos, y el tercer sector, hegemonizado por la Iglesia y el “onigeísmo” que han pretendido también desvincular a la universidad de la política. Si este gobierno ha tenido un éxito impresionante en cuanto a su interpelación a la sociedad se debe, precisamente, porque ha roto este paradigma del “autocentramiento de los tres sectores” para tratar de articular y reorganizar la sociedad política de otra manera, cambiando ese “no se puede” al que nos tenían acostumbrados. Por eso es que retomo la idea de la juventud como motor de cambio fundamental en nuestra universidad en sintonía con las transformaciones de la sociedad porque, de lo contrario, dentro del movimiento estudiantil, también surge el escepticismo como único horizonte.

Recuerdo que en los años 60 y 70, durante el Mayo Francés, los estudiantes salieron a manifestarse. Ellos también tenían consignas fuertes: “seamos realistas pidamos lo imposible”; o los lemas de filosofía como “Heráclito vive, Parménides ha muerto”. Esas frases son tan creativas que marcaban precisamente el lugar de la juventud, que no es posible ni es tan fácil estigmatizar, controlar, reprimir.

En esa línea, nuestra facultad intenta ponerse en sintonía con el movimiento estudiantil, a pesar de las críticas que tenemos. Cualquiera que entre en la Facultad de Filosofía y Letras va a ver al decano puesto en todos los carteles, estigmatizado, “al revés”; y me parece muy bien, porque eso nos desafía a ver qué hacemos con nuestra facultad frente

a esta demanda, este interés de los jóvenes por la crítica, por participar, más allá de que pensemos que en algunos puntos están equivocados. Precisamente, es en ese error que está la salud de la crítica.

Si bien la universidad pública al ser no arancelada permite la entrada a sectores que antes no podían acceder a ella, todavía hay muchas deudas que tenemos como producto, en algunos casos, del escaso compromiso con la necesidad de generar transformaciones sociales. Nosotros como investigadores, estamos imbuidos en nuestras dinámicas autoreproductivas y nos cuesta ver lo que está pasando fuera de nuestro cubículo, de nuestro laboratorio, de nuestras cátedras, nuestras facultades. Más allá de que uno se ponga a analizar más epistemológicamente ciertas categorías que nos atraviesan, hay muchas cuestiones para reflexionar en nuestra propia UBA vinculadas, por ejemplo, con la concentración de la oferta educativa en Capital Federal con respecto a otros lugares (por ejemplo, con los posgrados, porque se supone que acá estaría la demanda). Entonces uno se pregunta ¿esto es el conocimiento público? ¿Esta es la no mercantilización del conocimiento? Creo que una política universitaria serviría para poder pensar en esto, entre otras cosas.

De todos modos, algunos pequeños esfuerzos estamos haciendo desde nuestra facultad. Nos interesa consolidar a nuestros docentes auxiliares que están muy formados, que ya tienen sus doctorados y algunos post doctorados; también, masificar los concursos, porque tenemos una deuda histórica respecto de ello ya que no se venían concursando estos cargos auxiliares.

Pudimos crear un espacio como el Centro de Innovación para el Desarrollo y la Acción Comunitaria en el sur de la Ciudad, porque si hay algo que no tiene la UBA, por ejemplo, es una política para el sur de Buenos Aires, que es donde están los problemas fundamentalmente sociales y humanísticos. Este centro de innovación que fundamos, en colaboración con el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Desarrollo Social, trata de poner a disposición de la gente ciertas herramientas del campo de las Ciencias de la Educación, así como de la Antropología, para la formación profesional, en un contexto en el que las políticas del gobierno de la ciudad tienden a retirarse del sur y de los programas sociales.

Otra cuestión que también me parece muy innovadora es el ciclo “Crónicas de la Universidad” en el *Canal Encuentro*, que trata de mostrar

y reflejar la subjetividad de los jóvenes de hoy en la universidad, lo que ellos hacen, lo creativo. Tenemos más de 350 proyectos de investigación, organizados por los estudiantes en los Programas de Reconocimiento Institucional. Por ejemplo, uno de los programas muestra un grupo de historiadores narrando historias en los colectivos, en los subtes, discutiéndolas con los ciudadanos, repensando la historia nacional, o interviniendo los monumentos de la ciudad y de la Argentina, porque la historia oficial dice bastante de lo que es nuestro país. Me reí mucho en una intervención que hicieron en uno de los monumentos emblemáticos de la ciudad cuya consigna fue: “Mejor un Mayo Francés que un Julio Argentino”, mostrando de alguna manera una intervención sobre la realidad de modo creativo y juvenil, algo que, realmente, cada día me apasiona más.

Educación, ciudadanía, jóvenes y política en el Bicentenario

Mujeres, educación y ciudadanía, Dora Barrancos

Pensar la educación como política integradora, Pablo Urquiza

Juventud, ciudadanía y seguridad prospectiva, Juan Carlos Geneyro

Mujeres, educación y ciudadanía

Dora Barrancos

Una mirada histórica que permite reflexionar acerca de la importancia de la incorporación de las mujeres en los diversos espacios formativos y en las actividades económicas, en pos de una democracia completa y una ciudadanía plena.

Agradezco profundamente este polifacético encuentro de instituciones prestigiosas. Voy a referirme a una temática vinculada a los jóvenes –sujetos fundamentales para la renovación social–; dado que me especializo en género. En este panel que está dedicado a reflexionar sobre educación, jóvenes y ciudadanía, la cuestión que quiero señalar es que las mujeres ejercen una ciudadanía menguada, especialmente las jóvenes y aun más las pertenecientes a los sectores populares.

Me gustaría comenzar con un relato histórico que será necesariamente sucinto acerca de cómo ha sido la lenta construcción de la ciudadanía, comenzando por un pantallazo de cómo fue la conquista del Derecho a la Educación por parte de las mujeres. Hubo un momento en la historia en el que algunas mujeres, sobre todo en Bolonia, Italia, llegaron a ser catedráticas, pero desde el siglo xvii en adelante hubo una verdadera contracción del acceso de las mujeres a la educación. Las restricciones fueron mayores en el siglo xix, en que avanzaron los derechos individuales masculinos, pero disminuyeron los de las mujeres.

En las primeras décadas de ese siglo sólo algunas universidades norteamericanas y algunas instituciones suizas, para señalar las más ade-

lantadas, admitieron –aunque muy lentamente y, por cierto, con desgano– a las jóvenes dentro de sus claustros. Universidades tan importantes como Oxford y Cambridge, recién las incluyeron en los últimos tramos de ese siglo y con enormes trabas para obtener los títulos. Una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, en 1948, fue aceptada la titulación plena de las mujeres en esas dos instituciones.

Tal vez ahora podemos entender porqué fueron los varones los que se hicieron cargo del desarrollo científico decimonónico. Como lo han manifestado con especial vigor las epistemólogas feministas –basta mencionar a Sandra Harding y a Evelyn Fox Keller–, las ciencias se desarrollaron desde una perspectiva centralmente masculina, exhibiendo un punto de vista que se sintetiza con el concepto de *fallogocentrismo*.

En la Argentina, la admisión de mujeres en la vida universitaria también comenzó a fines del siglo XIX y con muchas dificultades. Cecilia Grierson fue nuestra primera médica y Elvira Rawson, la segunda; ambas tuvieron que abrirse paso en un ambiente profesional absolutamente misógino y fueron contadas las que lograron ascender en sus respectivas carreras hasta bien entrado el siglo pasado.

Es posible sostener que en casi todo el mundo, medicina fue una de las pocas especialidades –fuera de las disciplinas humanísticas– permeable a las mujeres. Se trataba de una formación que exigía de modo relevante el atributo del cuidado y de la atención, por lo tanto se correspondía en buena medida con el estereotipo de la condición femenina. La “naturaleza” asistencial de las mujeres, sus dotes para cuidar, constituían un aspecto dominante para incorporarlas a los estudios médicos.

Dora Barrancos

Directora del Conicet, representante del área de Ciencias Sociales y Humanidades, investigadora del Instituto Interdisciplinario de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Como investigadora, se ha dedicado a estudiar la agencia femenina y el feminismo en la Argentina, el rol de la educación en la historia argentina y sus aspectos políticos. Es autora de numerosas publicaciones, entre las cuales se encuentran “Las mujeres y su lucha en la historia argentina”.

En nuestro país, esta circunstancia sentó un precedente que abrió camino para el ingreso de las jóvenes en Química. En los años veinte hubo un grupo de muchachas que se formó en ese campo del conocimiento y, desde luego, no dejaron de ser observadas como una rareza por sus colegas. Puede pensarse que las egresadas pudieron compatibilizar la vida doméstica con la actividad profesional, pues algunas bioquímicas pudieron montar laboratorios en sus propias casas. Las historias de dos químicas de esa época, a las cuales entrevisté hace un tiempo –ambas llegaron a cumplir cien años–, permiten inferir, sin embargo, que era difícil sostener una carrera y que sólo una férrea voluntad de realización profesional hacía posible desempeñarse fuera del ámbito doméstico. No debe extrañar que muchas universitarias terminaran no ejerciendo la profesión para dedicarse a la atención de los hogares.

En los años treinta y cuarenta se produjeron transformaciones singulares en la subjetividad femenina. Fue un período de transición en el que consiguieron irradiarse unas sensibilidades un poco menos apegadas a la moral constrictora burguesa, que contribuía fuertemente a obturar el desempeño económico de las jóvenes. Ya durante el transcurso de la década del 20 hubo cambios que deslindaron los tiempos, la propia moda determinó el acortamiento de las cabelleras –todo un signo de la constitución de “lo femenino”–, y también de las polleras. El cinematógrafo tuvo una notable expansión y los modelos femeninos que mostraba eran mucho más osados que los canónicos normativos, los avisos publicitarios mostraron cuerpos mucho menos vestidos y más seductores, invitando a ser imitados.

Como he dicho antes, las muchachas de clase media pudieron ingresar a nuevas carreras, pero especialmente debe computarse la saga feminista. Fueron años en que las feministas ampliaron su actuación, sobre todo para ganar igualdad jurídica y el derecho al sufragio. Nuevos grupos de mujeres se sumaron a esas demandas y su agencia llevó a que, en 1932, la Cámara de Diputados debatiera el voto y hasta lo consagrara, pero esa media sanción no fue convalidada por un senado conservador que ni siquiera posibilitó la oportunidad de su tratamiento.

En los años posteriores las mujeres jóvenes, sobre todo las solteras, incrementaron su presencia en diversas actividades económicas, en particular en el sector servicios. Las mujeres que provenían de los segmentos medios tuvieron una presencia proverbial en el magisterio –circunstancia que en

verdad se remonta al siglo XIX; y quienes tenían como origen las capas sociales más bajas, desempeñaron labores de auxilio doméstico.

A mediados de los años cuarenta se produjeron importantes cambios en nuestra sociedad, siendo remarcable la asunción del régimen peronista y la ampliación de la matrícula en la enseñanza secundaria y universitaria durante su desempeño. Tanto es así que en los años cincuenta, la Argentina podía exhibir los estándares de inclusión de jóvenes en los estudios universitarios más altos que ningún otro país de América Latina. La ampliación de las oportunidades de enseñanza secundaria para las mujeres permitió su incorporación masiva a la universidad en los años sesenta y, aunque todos los ambientes se poblaron con muchachas, la enorme mayoría se concentró en las Ciencias Sociales y en las Humanidades. No puedo dejar de mencionar una circunstancia que pone de manifiesto el carácter segregado, en materia de género, del magisterio universitario: si bien el número de docentes mujeres se incrementó, el 95% de los profesores de la Universidad de Buenos Aires eran varones.

La expansión extraordinaria de la matrícula femenina en las últimas décadas del siglo pasado –debe decirse que el fenómeno no ha sido exclusivo de nuestro país– tuvo una serie de consecuencias que impacta en nuestros días. Las universidades presentan una significativa matrícula femenina en casi todos los campos disciplinarios, menos en las Ingenierías, donde su presencia es esquivada y habría que pensar en una profunda reforma de la escuela media para mejorar la situación. Las vocaciones “tecnológicas” de las mujeres deben asistirse a través de incentivos, de medidas de acción positiva, para facilitar la elección y la continuidad en las áreas tecnológicas complejas en las que mengua su participación, comenzando por la educación secundaria.

Se ha sostenido que la obturación del mercado laboral para las mujeres en las actividades de mayor productividad obedece a su menor calificación. Es un punto de vista que debe alterarse, pues no resulta consistente con los datos empíricos. Si observamos a las mujeres de sectores populares, veremos que están formalmente más calificadas que los varones, dado que tienen mejor desempeño en la escuela primaria, egresan en mayor proporción de las escuelas medias y tienen mayor permanencia en las universidades. No obstante, continúa existiendo una severa segmentación del mercado laboral que exhibe actividades

a las que todavía sólo acceden los varones, podría decirse que la mayor parte de las actividades transformadoras industriales les pertenecen.

Para una participación democrática entre los géneros, no basta con una mayor matrícula en la universidad, sino que deben ampliarse las capacidades profesionales, especialmente en las áreas técnicas y tecnificadas, comenzando por la escuela media. Hay que pensar cómo incorporar a las mujeres en los oficios típicos de los varones, rediseñar los espacios escolares y extinguir los dispositivos misóginos donde los profesores de disciplinas técnicas dan preferencia a los varones. Se impone subvertir estas modalidades pedagógicas pero, sobre todo, es imprescindible reconvertir el modelo hegemónico de enseñanza-aprendizaje.

No hay conocimiento progresivo si no hay democratización e igualdad de oportunidades y en esto el Estado tiene gran responsabilidad, dado que es su función proponer las transformaciones en la educación y también intervenir en el mercado laboral para garantizar la equidad. Debe entenderse que *mercado laboral* es todo el conjunto de actividades económicas que comprende tanto a las empresas privadas y a las diversas formas de empleadores, como al sector público, cualquiera sea su especialización en materia de producción de bienes y servicios.

En definitiva, deseo subrayar que sin la incorporación plena de las mujeres en los diversos procesos del conocimiento y en todas las actividades económicas, no hay democracia completa ni ciudadanía plena. Las jóvenes deben encontrar caminos que clausuren las dificultades históricas con que se ha enfrentado el género. Y este es uno de los grandes desafíos de nuestro tiempo.

Juventud, ciudadanía y seguridad prospectiva

Juan Carlos Geneyro

El autor señala la necesidad de desarrollar y afianzar políticas de inclusión social por parte del Estado. Para ello apela al concepto de seguridad prospectiva, a partir del cual menciona las condiciones que considera indispensables para los proyectos de vida y el ejercicio de una ciudadanía autónoma, digna y solidaria.

Abordar cuestiones relativas a la juventud implica, más tarde o más temprano, hacer referencia a futuro, a mandatos y legados generacionales que los jóvenes recibirán de sus mayores; al igual que viejos y nuevos desafíos, cuando asuman plenamente la ciudadanía. Pero también podemos considerar a la juventud como una realidad actual y actuante, dado que sus condiciones reales de existencia condicionan, en buena medida, la mayor o menor plenitud del ejercicio de dicha ciudadanía.

Bajo estas perspectivas, quizás fuera más acertado hablar de *juventudes* para dar cuenta de la heterogeneidad de situaciones y posiciones sociales de quienes comprendemos que la categoría de juventud indica una variada y desigual diversidad de posicionamientos sociales, económicos y culturales que impactan en las posibilidades de su inserción plena como ciudadanos, condicionando la realización y la calidad de sus proyectos de vida, así como nuestro proyecto de país y de democracia. Posiciones sociales desiguales que, por supuesto, afectan también el tránsito hacia la juventud de quienes están comprendidos en el término niñez.

El futuro de la ciudadanía se gesta en nuestra actualidad, por ello la necesidad de desarrollar y afianzar prioritariamente las políticas de in-

clusión social orientadas al abatimiento de exclusiones, primordialmente de niños y jóvenes, que conlleva determinar quiénes están excluidos y respecto de qué. Sin duda que hay ciertas condiciones o bienes indispensables que están comprendidos en el qué; entre ellos, son para mí bienes indeclinables: la alimentación, la salud, la educación y, por cierto, el trabajo, indispensable para el ejercicio autónomo y digno de la propia vida y de la ciudadanía.

Años atrás, un destacado académico mexicano, Pablo González Casanovas, advertía que las consignas de lucha futura ya no serían contra la explotación, tal como lo habían hecho en épocas pasadas movimientos sociales, políticos y sindicales, sino contra la exclusión, y que ésta última sería más oprobiosa y más funesta en sus consecuencias dado que quienes estuvieran afectados por ella quedarían en la periferia de todo posicionamiento laboral y social. Esto, debido a que la exclusión deja, a quienes alcanza, fuera de todo tipo de relación social desde la cual sea posible luchar para el afianzamiento y vigencia de sus derechos, tanto en el terreno laboral como en el social.

El tema de la inclusión es de vieja data. Como expresión de ella, aunque no utilizaran ese concepto expresamente, muy diversos autores consideraron prioritaria la inclusión educativa para cualificar la ciudadanía. Así, por ejemplo, Jean Jacques Rousseau postula en sus *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* que, siendo todos los individuos “constitucionalmente iguales”, el Estado debe proveer las condiciones para que

Juan Carlos Geneyro

Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional del Litoral, Argentina; Magíster en Educación, por la Universidad de Puerto Rico; Doctor en Filosofía por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesor titular ordinario del Departamento de Planificación y Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Director del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación UNLA, Untref, Unsam, Argentina.

todos los niños y jóvenes tengan una misma educación, sea a través de una educación pública homogénea o mediante subsidios para que puedan ingresar a las escuelas privadas si no hay aquella. (Rousseau, 1988)

Por su parte, Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet, consigna en el *Informe sobre la organización general de la instrucción pública* que presenta ante la Asamblea en abril de 1792, que el Estado no debía limitarse a garantizar sólo la instrucción pública básica –entonces de cuatro años– para quienes provenían de los sectores sociales más humildes. Consideraba que, en tanto ellos luego se ocuparían en los trabajos menos calificados y por tanto menos demandantes de conocimientos, prontamente lo adquirido quedaría inexorablemente en desuso: situación esta que muchos años después se denominó *analfabetismo funcional*. Por ello, el informe proponía que el Estado se obligara a proveerles una mayor educación, que les favoreciera mejores horizontes para su vida personal y su configuración como ciudadanos (Condorcet, 1997).

En nuestra historia patria hay múltiples ejemplos de quienes consideraron a la educación como un requisito indeclinable y un recurso indispensable para la inclusión social, cultural y política. Como ejemplo, basta releer de Domingo Faustino Sarmiento las primeras páginas de *De la Educación Popular*, editado en 1849, en las que destaca la importancia estratégica de la educación no solo como condición necesaria para generar un futuro con certidumbre y dignidad para todos los ciudadanos, sino también para elaborar y realizar un proyecto político y social de país:

De este principio imprescriptible [la igualdad de derechos de todos los hombres] hoy nace la obligación de todo gobierno de proveer de educación a las generaciones venideras [...] El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean [...] La dignidad del Estado, la gloria de una nación no pueden ya cifrarse, pues, sino en la dignidad de condición de sus súbditos (Sarmiento, 2011).

Desde otra óptica y en otro contexto socio-histórico, a principios de los años setenta del siglo pasado, un clásico de la sociología americana, Talcott Parsons, señalaba como rasgo distintivo de la moderna sociedad

democrática la capacidad de inclusión cívica y social, poniendo como ejemplo de ese tipo de sociedad a Estados Unidos. Huelga decir que sostenía la vigencia de dicho rasgo en la sociedad estadounidense cuando todavía en ella decenas de miles de personas tenían retaceados o negados derechos civiles y políticos por ser negros. (Parsons, 1971).

En nuestro caso, la inclusión se ha instalado en la sociedad argentina como una decidida política de Estado por el actual gobierno, la que debemos celebrar y apoyar con activa adhesión porque su cometido reconoce una importancia estratégica para el futuro de nuestra patria y de nuestra democracia. No obstante, debemos estar atentos para que los programas alentados por dicha política no se desvirtúen en la práctica y se desmerezcan sus propósitos de mejorar las condiciones de vida y de seguridad prospectiva de los niños y jóvenes que están más privados de los bienes antes enumerados.

Apelar a este concepto de *seguridad prospectiva* demanda explicar el significado que le otorgo, para lo cual quiero buscar referencias conceptuales en algunos legados principales de la filosofía política moderna; y también recuperar ideas de algunos autores que antes, durante y después de la Revolución Francesa propusieron acciones destinadas a abatir aquellas desigualdades que favorecían que muchos niños y jóvenes, futuros ciudadanos, tuvieran como horizonte cierto las vicisitudes y riesgos de la exclusión.

En la génesis de la filosofía política moderna, ocupada en buscar legitimidad para un nuevo orden económico, político y social, el *De Cive* y el *Leviathan* de Thomas Hobbes, así como los *Ensayos sobre el Gobierno Civil* de John Locke, entre otros, instalaron valores y preceptos fundacionales de ese nuevo orden, tales como la libertad, la igualdad, la seguridad. El precepto de *hombres libres e iguales* nutre la legitimidad del nuevo orden, según pacto o contrato convenido entre los libres e iguales, para obtener condiciones que garantizaran un mejor ejercicio de la libertad individual y una mayor seguridad de vida y de posesión de bienes.

Sin embargo, los atributos de libertad y de igualdad estaban limitados a determinados grupos. Reinhard Bendix señala que los postulados de la igualdad de ciudadanía y las desigualdades de clase se desarrollaron juntos. (Bendix, 1974) Esos grupos, cobijados en el precepto *hombres libres e iguales* fueron, en boca de sus intelectuales orgánicos, quienes decidieron instalar un orden societal y cedieron el ejercicio de ciertos

derechos naturales a una autoridad o poder político mediante un *pacto de sujeción*, para superar un estado de naturaleza preñado de inseguridades y riesgos para sus vidas y sus bienes. ¿Qué llevaba a esos hombres a ceder su derecho natural, a defender su vida y sus propiedades, a una instancia ajena a sí mismo? La certeza que dicha instancia tendría suficiente poder y autoridad para salvaguardar su vida y sus bienes, mucho más que la que pudiera lograr por sí mismo frente a múltiples posibles adversarios deseosos de apropiarse de lo suyo.

En síntesis, el *pacto de sujeción* otorgaba seguridad de vida ante los riesgos de perderla en la defensa de sus bienes, generaba certidumbre y abría un horizonte promisorio para su libertad y sus intereses mundanos. Hay que apuntar que, desde entonces y hasta bien avanzado el siglo *xix*, bajo esta perspectiva, la ciudadanía se asentó en la propiedad y en el trabajo, agregándose un mínimo de educación como atributo insoslayable de la misma. Siendo así, no es arriesgado afirmar que en la base fundacional de la filosofía política moderna, especialmente en los autores antes citados y en quienes les sucedieron en esa línea de pensamiento, el nuevo orden social se asentó más en el principio de igualdad de posiciones de los actores partícipes del pacto, relativizando consecuentemente el alcance del principio de igualdad de oportunidades. (Dubet, 2011)

Como lo he señalado en otros escritos (Geneyro, 2007; 2009; 2011), el desarrollo histórico de esta propuesta, que remite a un pacto de sujeción de los iguales con el fin obtener garantías para su libertad y su seguridad personal, no generó horizontes promisorios para muchos individuos y tampoco favoreció un ejercicio pleno de la ciudadanía. Más bien, ellos experimentaron inseguridades, desamparos y exclusiones. Consecuentemente, la igualdad de sujeción quedó bajo sospecha y un malestar quedó así instalado en el devenir de ese vasto proceso socio-histórico de Occidente llamado Modernidad; malestar que aún persiste en nuestras democracias actuales.

Aquí encuentro parte del sentido que imprimo al concepto de *seguridad prospectiva*, cuando lo refiero a nuestra juventud y donde también se nutren de legitimidad las políticas de inclusión social emprendidas por el Estado en los últimos años. Veamos por qué.

Aquellos primeros filósofos modernos, orgánicos a los intereses de una clase social ascendente que disputaba poder político a la monarquía para

afianzar y ampliar sus posesiones e intereses económicos, demandaban seguridad de vida y de posesión a la autoridad a la cual se sujetaban. Desde ella abrían el horizonte hacia una vida próspera y promisoría. Una seguridad acorde a sus condiciones reales de existencia, dado que ya acreditaban posesión de bienes y condiciones potenciales para acrecentarlas.

Es innegable que Locke, mucho más que Hobbes, estaba preocupado por garantizar amplias condiciones para el ejercicio de la libertad individual y desechaba cualquier autoridad que se arrogara todo el poder porque, siendo así, estaban dadas las condiciones para que pudiera desconocer el origen de su autoridad y vulnerara los intereses y propiedades de quienes se la habían otorgado; de ahí su propuesta de la división de poderes. Pero no es menos cierto que ambos coincidían en cuanto a los fines últimos del Estado antes expuestos, entre ellos, el de la seguridad. Cometido estatal que determinados individuos libres e iguales le demandaban en su accionar (algunos sucesores de Locke, tales como Wilhelm von Humboldt y John Stuart Mill, siguieron sosteniendo dicha concepción sobre el Estado).

No obstante, fue evidente que el precepto *hombres libres e iguales* no cobijó de la misma manera a la inmensa mayoría de los individuos. Una tesis para invitar a la polémica: aquellos principales actores de la modernidad involucrados en la fundación de un nuevo orden político, económico y social, superador del orden monárquico-feudal, adjudicaron a la libertad preeminencia respecto del valor de la igualdad. Sin embargo, como clase o grupo de *hombres libres e iguales* se constituyeron y se reconocieron como tales desde una igualdad de posiciones y desde los mismos orígenes de la filosofía política moderna; sus intelectuales fueron portavoces de sus demandas al Estado, al que concibieron como salvaguarda de sus libertades, sus posesiones y sus intereses.

Esta situación fue advertida, entre otros, por Jean Jacques Rousseau; recordemos que para él la factibilidad del contrato social descansaba en la premisa de que sus condiciones de sujeción no fueran más exigentes para unos que para otros. Para ello era necesario que no hubiera marcadas desigualdades de posición entre quienes acordaban dicho contrato. Además, y a contrapelo del liberalismo anglosajón, concibió que la asamblea soberana, mediante la “voluntad general” que se expresaba en ella, garantizaría más libertad pero también más igualdad para todos los ciuda-

danos. El Estado, mandatario de esa voluntad general, debía atemperar con sus acciones la desigualdad, cuando no favorecer una mayor igualdad de posiciones. Así queda explicitado no sólo en el *Contrato Social*, sino en algunas otras de sus obras a las que ya he referido para dar cuenta de ese ánimo de igualdad y de inclusión que caracteriza a sus propuestas.

Si contraponemos la posición de Rousseau a las tesis del liberalismo más añejo, encarnado en figuras como Locke, podemos encontrar la plenitud de sentido de una frase que formuló décadas atrás Norberto Bobbio para ilustrar la disyuntiva que aqueja a la filosofía política moderna desde sus inicios y que llega hasta nuestros días: “¿más iguales o más libres?” Esa disyuntiva planteada por Bobbio, que también advirtió sobre las promesas no cumplidas de la democracia, hoy puedo interpe-larla con otros interrogantes: ¿quiénes más libres y respecto de quiénes más iguales? Sin duda, con esos interrogantes refiero a quienes las libertades negativas no les son suficientes para poder ejercer y disfrutar plenamente de su derecho indeclinable a la libertad, ya que carecen de aquellas condiciones de existencia materiales y simbólicas que sustentan las llamadas libertades positivas.

En otras palabras, el liberalismo originario postuló una amplia disposición de libertad y seguridad para quienes ya detentaban ciertas condiciones de existencia –y se reconocían en una igualdad de posiciones– para lo cual era necesario el establecimiento y sujeción a una autoridad estatal que les brindara esas garantías. Pero el Estado no debía restringir el ejercicio de las libertades individuales en sus distintas manifestaciones, entre ellos la libertad de los padres en cuanto a decidir sobre la educación de sus hijos, tampoco intervenir y/o limitar la consecución y posesión de bienes (de ahí el concepto de *libertades negativas*), sino garantizar que terceros no vulneraran esos derechos y esos bienes. En virtud de que, en tanto clase social, ya detentaban y actuaban según determinadas condiciones materiales y simbólicas que les permitían ejercer lo que pudiéramos llamar *libertades positivas*, tampoco concibieron o alentaron que el Estado tuviera como principal mandato proporcionar dichas condiciones a quienes estuvieran carentes de las mismas; las que en todo caso debían generárselas por sus propias acciones y muy excepcionalmente mediante alguna acción estatal (Locke, 1986; Humboldt, 1988; Mill, 1981; Spencer, 1980).

Hemos visto que en el transcurso de la Modernidad hubo otros legados, provenientes de aquéllos preocupados no sólo por la realización del valor de la libertad sino también por el de la igualdad. Estos abordaron cuestiones relativas a lo que hoy comprende la inclusión social, dado que sus análisis de los entornos sociales de su época les indicaban la necesidad de que el Estado, cuando no la sociedad toda como apuntan algunos, debía generar condiciones para que quienes estuvieran desprovistos de las condiciones básicas antes mencionadas pudieran acceder a ellas para realizarse como personas y ciudadanos con libertad y dignidad.

En aquel entonces, esas propuestas otorgaban a la educación un papel protagónico, cuando no único, para la consecución de ese objetivo. Con el transcurrir del tiempo, el desarrollo de un capitalismo voraz, tal como lo caracterizara León XIII en su encíclica *Rerum Novarum*, así como sus consecuencias en vastos sectores de la población europea hacia finales de la primera mitad del siglo XIX y luego en los años sucesivos, llevaron a plantear la necesidad de otras condiciones, además de la educación, para hacer posible una seguridad de vida prospectiva. Esto es, disponer de salud, nutrición, abrigo, educación y, como dije antes, de trabajo.

Sin ellos, las inseguridades y los desamparos serían más bien los horizontes de niños y jóvenes privados de esos bienes; indeclinables para ponderar la calidad de sociedades democráticas. Porque, ¿cómo pensar que desde las privaciones de esos bienes básicos o desde la exclusión pueden alentarse proyectos de vida que ofrezcan horizontes de certidumbre, de seguridad y de prosperidad? Es decir, de una seguridad prospectiva. Al respecto, quiero citar una reflexión hecha por Émile Durkheim cuando su país conmemoraba el centenario de la Revolución Francesa, porque de ella podremos extraer un concepto o categoría de importancia para nuestro análisis.

Hubo un tiempo en el cual la servidumbre material, contraída en ciertas condiciones, no parecía de ninguna manera inmoral; la hemos abolido, pero ¿qué formas de servidumbre moral subsisten? ¿Puede decirse que un hombre que no tiene de qué vivir es autónomo, que es dueño de sus actos? ¿Cuáles son, pues, las dependencias legítimas y cuáles las ilegítimas? No puede darse una respuesta definitiva a estos problemas. Los derechos individuales están en evolución: progresan sin cesar y no es posible ponerles un límite que no deban de superar (Durkheim, 2003).

También nosotros venimos de conmemorar y festejar el bicentenario de la Revolución de Mayo y en poco tiempo celebraremos la más plausible de sus consecuencias: la abolición de la esclavitud en nuestra patria; una dependencia ilegítima abatida desde entonces. No obstante, como alerta Durkheim, debemos interrogarnos sobre otras dependencias ilegítimas que subsisten en la actualidad. La cuestión, pues, consiste en ahuyentar o en abatir las dependencias ilegítimas, particularmente de la niñez y la juventud que las padecen, porque ellas empobrecen sus perspectivas de vida futura y empobrece la calidad del ejercicio de su libertad y de su ciudadanía actual o futura; de ahí la prioridad y legitimidad de las políticas y programas de inclusión emprendidas por el Estado en los últimos tiempos.

Finalmente, entonces, ¿cuál es carácter o la cualidad que puede ampliar y enriquecer el significado en las demandas de seguridad, no ya solamente la que se reclama hoy –obviamente también necesaria– como eco o reverberación del legado fundacional de aquellos *hombres libres e iguales* en su búsqueda de seguridad de vida y seguridad de propiedad? La respuesta consiste en instalar el derecho a la seguridad prospectiva, porque ésta demanda la disposición de condiciones o bienes que considero indeclinables para todo ciudadano y especialmente para niños y jóvenes: salud, alimentación, abrigo, educación; finalmente, trabajo, considerando las argumentaciones expuestas. Todas condiciones indispensables para los proyectos de vida y el ejercicio de una ciudadanía autónoma, digna y también solidaria. Sin una seguridad prospectiva mal pueden los jóvenes proyectar sus vidas y configurarse desde su actualidad como ciudadanos. En este sentido, creo que podemos convenir que la igualdad de oportunidades es más franca, más cabal, cuando la sostiene y alienta una mayor igualdad en las posiciones sociales y no cuando la soslaya.

Por todo lo expuesto, adhiero a una concepción de democracia y a una política que entienden que al Estado le cabe y le corresponde un papel relevante en la formulación y ejecución de políticas de inclusión, de las que sin duda no debieran excluirse o considerarse eximidos para su realización otros actores de la sociedad civil. Entiendo que esta adhesión no violenta los supuestos que llevaron a aquéllos hombres libres e iguales, en los inicios de la Modernidad, a encomendar al Estado el mandato y las acciones que correspondieran para el resguardo de sus vidas, de sus bienes, de su seguridad personal y de la paz social. Más bien, pretende la

inclusión de muchos más bajo ese mandato y al amparo de ese precepto fundacional de la filosofía política moderna que instaló dos valores irrenunciables: *libertad e igualdad*. Para ello, es necesaria en nuestra actualidad más justicia social y a ella concurren las políticas y programas de inclusión que lleva a cabo el gobierno nacional. Como he apuntado antes, sin duda que para una consecución más plena de dicha justicia es insoslayable la concurrencia de la solidaridad social. Pero este tema demanda, por su importancia y su centralidad en las cuestiones éticas y políticas de nuestras democracias, otra ponencia.

Bibliografía

- Bendix, Reinhard, *Estado nacional y ciudadanía*. Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- Dubet, François, *Repensar la justicia social*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2010.
- Durkheim, Émile, *Lecciones de sociología*. Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila, 2003.
- Condorcet, Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos humanos y otros textos*. Distrito Federal de México, FCE, 1997.
- Geneyro, Juan Carlos, "Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la modernidad", en Carracedo Rubio, José; Salmerón, Ana María; Toscano Méndez, Manuel (eds.), *Ética, Ciudadanía y Democracia*. Málaga, Contrastes, 2007.
- — —, "Estado, ciudadanía y educación: las fuerzas de la democracia", en *Colección Temas de la Democracia*. Distrito Federal de México, Instituto Federal Electoral, 2009.
- — —, "La política de inclusión construye certezas sobre el futuro", en *Encuentros nacionales por la educación. Balance y desafíos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, 2011.
- von Humboldt, Wilhelm, *Los límites de la acción del Estado*. Madrid, Tecnos, 1988.
- Locke, John, *Pensamientos sobre la educación*. Madrid, Akal, 1986.
- Mill, John Stuart, *Sobre la libertad*. Madrid, Alianza Editorial, 1981.
- Parsons, Talcott, *El sistema de las sociedades modernas*. Distrito Federal de México, Trillas, 1971.
- Rousseau, Jean Jacques, *Proyecto de Constitución para Córcega. Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma*. Madrid, Tecnos, 1988.
- Sarmiento, Domingo Faustino, *Educación Popular*. La Plata, UNIPE, 2011.
- Spencer, Herbert, *El hombre contra el Estado*. Buenos Aires, Goncourt, 1980.

Pensar la educación como política integradora

Pablo Urquiza

A partir del relato de distintas experiencias, el autor se centra en el rol de los jóvenes como actores de lo educativo; para encontrar en ellos claves que permitan pensar una escuela de mayor calidad, más inclusiva y más democrática.

El lugar en el cual me desempeño como integrante de un equipo dentro del Ministerio de Educación de la Nación tiene a su cargo la conducción de la parte superestructural del sistema educativo. Si bien este Ministerio de Educación se jactó durante muchos años de llamarse a sí mismo “ministerio sin escuelas”, desde el año 2003 a esta parte asumió la responsabilidad –y lo dice el ministro Alberto Sileoni– por las 45 mil escuelas de nuestro país, y esa responsabilidad es la que me tiene hoy aquí como invitado.

Quiero traer a este espacio la palabra de muchos jóvenes que participan en acciones de política educativa, que estamos llevando adelante junto a los ministerios de educación provinciales y las escuelas secundarias. Porque me parece que contribuye a pensar y pensarnos en torno a estas juventudes, las que transitan y las que no transitan la escuela secundaria y debieran hacerlo. Para nosotros, la educación de estos jóvenes es un mandato ético, político y legal, esto último por la Ley de Educación Nacional que impone la escuela secundaria como obligatoria.

La Ley 1420 de Educación Común logró garantizar el acceso a la escolaridad básica, a la escolaridad primaria, 60 o 70 años después de haber

sido enunciada. Esperemos que esta vez el plazo sea más corto para que podamos decir que todos los jóvenes están incluidos en la escuela secundaria. El ministro Mario Oporto decía que todo lo educativo se resuelve en las aulas. Creo que también, lo que contribuye a que esto se pueda resolver en las aulas es un conjunto de políticas y un modelo que tenga como eje la inclusión, la justicia social y la igualdad de oportunidades.

La educación tiene que ser una política integradora más, dentro de estas políticas que hoy denominamos socioeducativas; que muchas veces se llamaron políticas compensatorias, porque desde lo educativo se compensaban las desigualdades. Las mismas que, por otro carril, el modelo socioeconómico iba generando. Las políticas son las que integran y pueden determinar que haya mejores trayectorias educativas.

En este sentido, pensamos que la calidad y la inclusión deben ser las caras de una misma moneda, porque inclusión también es calidad. Un alumno que hoy tiene una *netbook*, tiene una mejor calidad educativa. Un docente que tiene un buen salario, también tiene mejor calidad educativa o las condiciones para lograrla. Tener mil edificios escolares nuevos en los últimos años también, para nosotros, significa calidad educativa.

Dentro de este contexto, quería presentarles una línea de trabajo que desarrollamos ya hace dos años en el ámbito educativo. Se trata del Parlamento Juvenil del Mercosur. Algo que el Ministerio de Educación se debía porque, si bien nuestro sistema educativo está, por mandato, orientado y diagramado en torno a los niveles educativos, pensamos que debiera haber políticas que integren a los jóvenes de distintos sectores sociales, especialmente a aquellos que no están en la escuela.

Pablo Urquiza

Trabajador social. Se desempeñó como Director Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación (2008-2011). Se desempeña como docente en la Universidad de La Matanza. Ha participado también como Coordinador general de Programación de la Organización de Estados Iberoamericanos. Actualmente se desempeña como Jefe de Gabinete del Ministerio de Educación de la Nación.

Para comenzar a contar esta experiencia quiero traer un pequeño relato de una adolescente de una escuela del Gran Buenos Aires. En una sesión plenaria en torno al Parlamento Juvenil, dice al grupo de docentes con los que estaba trabajando: “lo que ustedes tienen que entender es que nosotros nos damos cuenta de que a ustedes no les importamos”. Eso orientó parte del debate para lograr que los adolescentes pongan en palabras aquellas sensaciones que tienen de ellos mismos, y sobre los adultos, no solo los docentes, sino los adultos en general. Se generaron espacios para que debatan e intercambien ideas, participen, cuestionen; pero también para que elaboren propuestas que les permitan pensarse a futuro.

Creo que un rasgo distintivo de los últimos años de la Argentina es que hemos podido alterar en parte –porque creo que aún tenemos una deuda social muy importante– a este grupo de jóvenes que algunos investigadores llaman los “ni-ni”, porque “ni trabajan ni estudian”. En este punto, considero que, como sociedad, nos debemos una discusión en torno a qué escuelas o espacios educativos son los destinados a estos jóvenes, para que puedan manifestarse y proponer en términos de futuro.

Asimismo, cuando en muchos de los encuentros veo a los alumnos con la *netbook*, observo que allí está la idea de futuro. Del mismo modo en que aparece cuando se abren nuevas universidades públicas en muchos lugares de nuestro país y los jóvenes dicen “voy a seguir estudiando tal cosa”; “voy a seguir trabajando y estudiando”. Creo que ahí hay un camino.

Esta experiencia del Parlamento Juvenil que les comento, movilizó el año pasado a cerca de 130 mil jóvenes de la escuela secundaria que debatieron, propusieron y construyeron material que es muy rico para el mundo de la investigación académica. En ese sentido, creo que la universidad y el sistema educativo debieran tener una comunicación más fluida. Estos encuentros pueden ser un insumo muy interesante para trabajar en torno a imágenes y discursos, a las subjetividades de los adolescentes, que no sólo eran argentinos. Había jóvenes de países del Mercosur que discutían en torno a los ejes de derechos humanos, jóvenes, trabajo e inclusión educativa.

Este espacio permitió trabajar en distintas instancias a nivel local, regional, provincial y nacional. Diversos representantes de los países del

Mercosur, del Unasur, tuvieron la posibilidad de elaborar documentos de construcciones y de líneas de acción en torno a qué escuela quieren los propios estudiantes para las generaciones del Bicentenario. A raíz de ello, un grupo de más de 150 jóvenes de todos los países fue invitado por el canciller brasileño al Foro Social de Iguazú que se realizó en diciembre del año pasado. Si bien esta instancia regional se va a realizar en forma bianual en los países del Mercosur, en la Argentina hemos decidido que esto se lleve a cabo anualmente.

Este año estamos desarrollando la segunda instancia sobre la consigna *Participar es la tarea*, que los mismos jóvenes han elegido para titular a este nuevo encuentro. Trabajaremos sobre cinco ejes: participación política y jóvenes estudiantes; derechos humanos; derecho a la salud; integración latinoamericana y comunicación y medios. El rasgo distintivo es que no sólo se convocará estudiantes, sino también docentes.

Estamos convencidos de que estos espacios de participación, de trabajo, de producción, promueven –entre tantas cosas– que cumplamos con la Ley de Educación Nacional. La misma establece, como objetivo de la educación secundaria, formar ciudadanos plenos. De modo que estamos cumpliendo el mandato social de que esta Ley pueda ser un instrumento de inclusión y de equidad. Incluso hemos dado un paso más, porque entendemos que los debates no debieran ser sólo cuestiones deliberativas, sino que necesitan plasmarse en un encuentro con legisladores, ministros de educación, autoridades educativas, para que puedan transformarse en proyectos socioeducativos juveniles.

La idea es que, a partir de la organización que tienen estos jóvenes, o de las que se vayan desarrollando, puedan tener la posibilidad de independizarse y actuar con su comunidad, para que sean ellos los actores de las transformaciones de las propias escuelas. Desde el sistema educativo, la mayoría de las acciones relativas a las escuelas están orientadas a los docentes como actores de lo educativo. Si incluimos a los jóvenes para que, a partir de iniciativas propias, se vinculen con lo social, lo político, lo cultural, fortalecemos ese espacio de participación democrática y de construcción de ciudadanía.

En este sentido, el verano pasado realizamos, junto con diversos grupos de jóvenes, estudiantes, organizaciones sociales, juveniles y sindicales, acciones que han permitido pintar y refaccionar mil escuelas. Las

jornadas llevaron el nombre de Néstor Kirchner, lo cual ha sido decidido por las propias organizaciones. Un dato distintivo que observamos en estos encuentros es que los jóvenes se incorporaron a la política a partir de la figura del expresidente, de un hombre que los ha puesto en el lugar de poder reconciliarse con la política.

Por otra parte, quería destacar, en torno al tema de las juventudes y la participación sindical, que en el Parlamento surge fuertemente la vinculación de la juventud con el trabajo. Que hoy haya una organización social y política que se vuelva a referir a sí misma como jóvenes que trabajamos, nos hace ver que hay una nueva configuración de actores y de época.

Para ir cerrando, creo que estos espacios de participación juvenil que el Estado tiene la responsabilidad de promover y auspiciar, de dejarlos fluir, tienen de legítimo el hecho de que aquellas decisiones, discusiones, propuestas e iniciativas que surgen, deben transformarse en acciones de política educativa. Es el Estado el que debe favorecerlos y fortalecerlos.

Tenemos un fuerte insumo que nos permite escuchar y retomar las palabras de los jóvenes para investigar y tomar decisiones. Todo esto nos demuestra que en estos actores del sistema educativo, que son los alumnos, también se encuentran claves para pensar una escuela de mayor calidad, más inclusiva y democrática. Una escuela que respete y reconozca más al universo y se integre social, cultural, emocional y educativamente en todos los ámbitos de la vida comunitaria.

Transformaciones en la sociedad argentina. Los jóvenes y los medios

Sobre algunos debates pendientes en educación, medios y cultura, Alejandro Kaufman

Jóvenes y medios: los desafíos de la integración de TIC en el sistema educativo, Alejandro Lucangioli

Sobre algunos debates pendientes en educación, medios y cultura

Alejandro Kaufman

El autor retoma la noción de “estetización de la política” para reflexionar de qué manera la historia de la escolaridad y de la cultura constituyeron ciertos valores en la definición de las relaciones intersubjetivas y su entorno. Toma como contexto la industria del entretenimiento.

Actualmente estamos inmersos en una confusión entre información y comunicación. Si bien son dos cosas que tienen mucho en común, presentan diferencias decisivas. Por lo general, cuando hablamos de medios, de cultura mediática y de nuevas tecnologías, hay razones históricas y culturales por las cuales el abordaje que se hace de todo eso es de tipo informacional, en términos de la representación de lo real, del sujeto de la conciencia. Asuntos que tienen que ver con la verdad, con lo epistemológico, con el conocimiento entendido en un sentido representacional.

Asimismo, nuestra escuela forma sujetos de la conciencia, es decir, sujetos cognitivos que suponen un conocimiento de lo real. Esto implica un problema respecto a lo político-cultural y a las relaciones entre juventud, escuela y medios de comunicación, dado que hay otra dimensión que plantea lo comunicacional, cultural, mediático, representacional. Es la dimensión que podríamos llamar libidinal, estética, de los estados mentales, de los afectos o de las retóricas.

La cuestión de la estética en relación a la política, a lo colectivo, a la cultura, parecería ser un tema de la derecha, cuya configuración fue instituida por el fascismo. Es lo que Walter Benjamin refería como

“estetización de la política”. Este asunto está tan desconsiderado que, incluso en ámbitos especializados, los implicados en el tema no participan de lo concernido por la cuestión. No es raro, ni sólo un asunto de conocimiento o desconocimiento, hallar una confusión entre politizar la estética y estetizar la política como si fueran términos intercambiables de una misma ecuación.

Mientras la izquierda habla de politizar la estética, abordar los problemas socio-políticos y socio-históricos vinculados con el arte o la estética, el fascismo procede a la inversa, es decir, plantea estetizar la política. Esto significa conducir a las multitudes a constituirse en sujetos de la sensibilidad, de los umbrales afectivos. Tiene una estrecha vinculación con la intervención autoritaria sobre los comportamientos masivos, de las multitudes, con lo que podríamos denominar la manipulación.

En el orden del sentido común se suele mencionar a Paul Joseph Goebbels: “miente, miente, que algo quedará”; en términos de la verdad y lo real. Como si la forma de combatir al fascismo o a la hegemonía de la derecha demandara oponer la verdad a la mentira. Sin embargo, esta es una faceta, porque la estetización de la política supone un campo de fuerzas, de tensiones y confrontaciones que no tiene relación con la temática de la verdad. No es esta la que está en juego de forma primordial, dado que los enunciados tienen una finalidad distinta a la de establecer una mentira en términos cognitivos. Por tanto, aunque se desmientan, mantienen su eficacia.

Alejandro Kaufman

Profesor en UBA y en la Unqui. Investigador del Instituto Gino Germani. Ensayista y crítico de la cultura. Fue Director de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Docente de posgrado en diversas universidades nacionales, y profesor visitante en las Universidades de Bienfil, Alemania, San Diego y en la escuela de Altos Estudios de París.

Nuestra escuela prescinde de la dimensión estética. No tenemos como premisa que un estudiante, después de su paso por la escuela primaria y la secundaria, tenga que saber cantar, representar una obra teatral, describir o narrar. Eso en nuestra cultura no está presente, sino la idea de que lo que hay que saber es acerca de lo real, la ciencia y sus alrededores. Paradójicamente, la relación con la ciencia es débil como cultura, basta considerar el nivel de ignorancia de los medios de comunicación con respecto a ello. Véase lo que ocurre cuando hay una epidemia o noticias ambientales –por ejemplo, el accidente nuclear en Japón–; el nivel de la cultura científica promedio de la prensa es muy bajo. Pero no se trata de ello, tampoco se sabe que no se sabe y no tiene ninguna relevancia el no saber.

Aludo a quienes comparten responsabilidades editoriales y presumen la interlocución con un público que no requiere ser tratado de otra manera que con una simplicidad asombrosa. Algo semejante ocurre también con intelectuales humanísticos de la mayor jerarquía, capaces de interpelar culturalmente a sujetos políticos y dejarlos avergonzados y, sin embargo, no tienen prurito ni escrúpulo en exhibir la mayor ignorancia sobre lo que atañe al conocimiento científico. Es decir, no piensan que hay cercanía entre tener una cierta idea de lo que es la teoría de la evolución y el hecho de conocer a Shakespeare.

Vale aclarar que no estoy señalando esto como un problema de conocimiento o desconocimiento, sino como un problema cultural que tiene que ver con el modo en que pensamos las cosas colectivamente. El modo en que la historia de nuestra escolaridad y la historia de la cultura constituyeron ciertos valores sobre cómo definir la relación que tenemos entre nosotros y con nuestro entorno.

La obturación del problema de la estetización de la política y de la estetización de la cultura se constituyó en la primera mitad del siglo xx. Un experimento pionero, de interés para esta problemática, tuvo lugar cuando, en 1938, en los Estados Unidos, Orson Welles hizo un programa de radio sobre la famosa novela, *La guerra de los mundos*, de Herbert George Wells, acerca de la invasión de la tierra por los marcianos. No obstante tratarse explícita e inequívocamente de una ficción, produjo un importante efecto de realidad.

“Todos los días nos invaden los marcianos”, decíamos hace unos pocos años, como un gesto crítico a los medios que atemorizan a la

población de manera sistemática y permanente; ahora deliberada, no involuntaria como sucedió con los marcianos de 1938. Cuando se atemoriza a la población —y es lo que también importa con respecto al caso de Welles— la cuestión no es del orden de la verdad o de lo real, no es si los marcianos están o no invadiendo la tierra, sino cómo se cuenta eso, qué efecto se produce sobre el público, qué tipo de consecuencia tiene respecto a los estados de conciencia. Es decir, resultaba equivalente atemorizar de manera presuntamente directa a una población, a relatar ficcionalmente que invadieron los marcianos.

Esta problemática define un techo para la lucha cultural y política, porque lo que estamos discutiendo es del orden de la verdad, la formulación de la verdad o de la mentira. No estamos discutiendo, como sucede en las sociedades “normales” —en tanto nos propongamos acercarnos a una sociedad normal— sobre la convivencia, los efectos, el trato, el respeto recíproco, el debate público racional como valor. Un signo indicativo de que podríamos estar acercándonos a una sociedad normal tendría lugar si ya no discutiéramos el tema de la seguridad. En algunas situaciones se nos presenta más bien el estado del escándalo moral, con efectos triviales, anecdóticos, más que intimidatorios, tal como ocurre en sociedades “normales”. Entonces ya no está todo el mundo tan atemorizado porque lo van a asaltar de día o de noche, en cualquier momento y lugar, o porque lo van a violar y secuestrar.

Ustedes saben que en la capital de México se cuentan en decenas de miles las víctimas de la violencia de los últimos años. Hablando con una argentina que vive en México, ella me contaba de su incomodidad, de su malestar en el estado cultural nuestro, porque en el Distrito Federal de México no hay una narrativa de la inseguridad comparable con la nuestra, no obstante los más de cuarenta mil muertos. Por otra parte, ustedes saben cómo son esas muertes, el tipo de violencia, de una brutalidad y nivel de ostensión terribles. Nosotros solemos describirnos como si tuviéramos los cuarenta mil muertos, en contraste con las actitudes diferentes de los mexicanos. Entonces, hay una discrepancia de proporciones entre representaciones y acontecimientos.

Los estados mentales mantienen una relativa independencia respecto de lo que sucede. En Sarajevo la gente iba a comprar el pan bajo los bombardeos. Recuerdo un relato que decía que cuando iban a la panadería, el

problema era si iban varios en fila por un sitio estrecho, porque al primero que pasaba, el francotirador no le tiraba, al segundo le disparaba pero no le daba y el tercero era el que recibía por fin el disparo. Entonces para ir a comprar el pan por la mañana había que hacer cálculos sobre la puntería de los francotiradores. Susan Sontag, cuando visitó Sarajevo con una voluntad de contribuir culturalmente, llevó el montaje de una obra de teatro para ofrecerles esta actividad a quienes vivían aquella tragedia. Actuó sobre los estados mentales, efectivamente habitantes de una situación extrema, con un antídoto, con una elaboración dramática; no con una inmersión en el pánico y la desesperación.

¿Por qué todo esto nos resulta tan extraño, tan incomprensible, tan ajeno? Porque la nuestra es una sociedad profundamente involucrada con la estetización de la política. La estetización de la política en el siglo ^{xxi} tiene relación con el modo en que se desenvuelve la industria del entretenimiento. La palabra entretenimiento es una palabra inocente, está ligada al juego. Parece una palabra muy vinculada a la escuela también —es lo que pasa, por ejemplo, en el recreo—, o a la idea de que la pedagogía tiene que ser “entretenida”. El entretenimiento es algo que acontece en un estado mental que no es el de la conciencia, la racionalidad, el estado de la crítica: es un estado mental donde todas esas dimensiones se relajan o se suspenden. Donde el vínculo que se establece entre el individuo y el medio —o el entorno— es de tipo libidinal, afectivo, sensible.

Esto tiene varias connotaciones, entre ellas el hecho de que cuando uno se ofrece a un entretenimiento está en un estado importante de desprevenición. Es decir, exponerse a un entretenimiento —desde el punto de vista de las problemáticas de la ciudadanía, de la política o de la conciencia— es equivalente a dejarse operar por un cirujano: no decido lo que hago cuando me opera porque estoy durmiendo. La metáfora es exagerada para acentuar lo que quiero decir; si voy al teatro, voy al circo o me pongo a ver una película, dejo de ser completamente dueño de mi voluntad y de mi conciencia en el momento en el que me pongo a ver esa obra como espectador. Es por ello que algunas estéticas de vanguardia interpelan al espectador para que sea un partícipe activo.

Por lo tanto, en la medida en que la cultura del entretenimiento prevalece en los medios de comunicación, no se desenvuelve una distancia

crítica respecto de la sociedad del entretenimiento. La sociedad de los medios de comunicación, de las nuevas tecnologías, no es solamente una sociedad de la información, es una sociedad del entretenimiento, de la gestión de los estados mentales. Fue en una novela, *Neuromante*, donde se inventó la palabra “ciberspacio”. La inventó un novelista, no la inventaron los matemáticos que hacen los algoritmos del *software* sino que fue William Gibson, para describir una sociedad en la cual la gente está conectada entre las redes y el sistema psiconeurofisiológico.

La mente, el sistema psiconeurofisiológico, se conecta por un dispositivo de carácter virtual, informático. Lo que ocurre ahí son diversos tipos de acontecimientos, muchos de los cuales son de tipo cognitivo, informacional, representacional, vinculados con lo real. Pero muchos otros están relacionados con una dimensión estética en el sentido de la sensibilidad; basta recordar que la etimología de “estética” remite a lo sensible o al estado de la sensibilidad. Lo contrario es la anestesia, que tiene la misma raíz que estética.

En esta discusión reside una de las razones de la crisis profunda que transita la escuela, en tanto la escuela moderna concierne al orden de lo real, de la conciencia, de la información, compite frente a los jóvenes con la sociedad del entretenimiento. Entonces, en las horas de clase lo que se desenvuelve no es el entretenimiento, sino ese orden racional que en estos contextos resulta confuso. Y es una confusión que nuestra última dictadura, en particular, estetizó.

El problema con los medios no es sólo todo lo que estamos diciendo habitualmente sobre sus contenidos y agendas, sino la estetización, la manera de entender el entretenimiento, la diversión, la distracción que comenzó a producirse masivamente en la dictadura. Las derechas están defendiendo ese estado de cosas con uñas y dientes, y ese aspecto de la batalla cultural –como se la suele denominar–, más allá de la discusión sobre si es o no una batalla, ese aspecto todavía mantiene su hegemonía. Y no depende solamente del monopolio ni de la pluralidad de voces.

Si en el contexto de una mayor oferta comunicacional no se pone en tela de juicio la hegemonía de la modalidad del entretenimiento, asistimos a escenas catastróficas como las que vivimos a diario. ¿Qué sucede con el escándalo? No mancha a alguien en el orden de la racionalidad, sino en lo libidinal, es decir, la mancha que se produce sobre alguien

que es difamado es lo que conduce al orden de la violencia simbólica y también luego de la violencia efectiva. Es la manera en que ocurren los linchamientos, los actos de violencia racista, las manipulaciones de masas. Ocurren en ese marco, no en el orden de la racionalidad.

La discriminación racial no es una opinión, no se detecta preguntándole a la gente qué opina, al menos no con la importancia que se le suele asignar. Puedo pensar que los miembros de un grupo étnico son feos y como una opinión cosmética es prejuiciosa y revulsiva; pero tal opinión no se sigue necesariamente con el modo en el que alguien va actuar. Tampoco es que sea una opinión meramente inocente, pero no es decisiva respecto de la violencia. Sin embargo, sí se vinculan con el modo en que alguien va a comportarse; los procesos difamatorios llevan a que el estado mental de un colectivo establezca una mancha sobre otro grupo. Y eso es lo que produce las condiciones en las cuales tiene lugar la violencia, por omisión o por acción.

Lo que hizo posible la sociedad de los desaparecidos fue el estado de distracción y estupidez en que estaba sumergida la cultura mediática en ese momento —entre otras razones, desde luego—. Nuestra dictadura fue ejemplar en eso, porque utilizó el aspecto de la manipulación estética del totalitarismo, aunque no sus aspectos doctrinarios, conceptuales, de la conciencia. No hubo un desarrollo político-doctrinario de tipo ideológico propio de la dictadura. Pero lo que sí hubo fue un desarrollo de la industria del entretenimiento.

No es indiferente la aparición de la televisión a color en ese momento. No es casual el papel que desempeñó el mundial de fútbol. Como tampoco son casuales los premios, promociones y el lugar social que tuvieron las figuras del entretenimiento de esos años. Algunas personas se consideraban inocentes porque hacían chistes para niños, les preguntaban sobre el sabor de la sal, y entonces parecían ingenuas y meritorias. Las mismas ocupaban lugares destacados en la industria cultural de la dictadura haciendo películas sobre policías. Es decir, mostraban cómo los genocidas y criminales eran buena gente y hacían películas de aventuras. Esto ha pasado a formar parte del olvido.

Hay una cuestión que ocurre en nuestros medios de comunicación actuales, que afectan también al conjunto de las tecnologías y que lleva a la escuela a un estado de retraimiento, a un estado de minusvalía, a estar

a la defensiva. Como docente universitario cuando estoy en un ambiente pedagógico lo menciono en el sentido de la práctica profesional: dictamos muchas horas de clase, por lo tanto, compartimos con muchos de quienes están aquí presentes la experiencia de estar frente a un aula.

Suelo pedirles a mis estudiantes su correo electrónico, y es así como se detectan las poblaciones que tienen *e-mail* desde la infancia. En su mayoría son direcciones de hotmail con nombres infantiles. No pusieron el nombre y apellido que es lo que a uno le pasa cuando ya tiene un trabajo o va a la escuela. Pero también, el año pasado, tuve una alumna que traía los trabajos escritos en máquina de escribir, en un contexto urbano en el cual todos los demás tenían correos infantiles, menos ella, y ahí está la brecha. Aun en un lugar privilegiado, con todo el orden simbólico que implica el planteo de la igualdad.

Es por eso que tenemos tanta inadvertencia con respecto a los problemas de la violencia en contextos de igualdad relativa o mayoritaria. La violencia en la escuela no tiene nada que ver con el orden de lo real, ni de la conciencia. Son cuestiones que acontecen en ese otro orden de los comportamientos masivos, de los grupos, de los colectivos, de lo pasional, de los temores, de las ansiedades.

Padecemos un desconocimiento práctico, colectivo, de lo que es la violencia simbólica. La violencia simbólica se produce cuando alguien dice algo sobre una minoría que históricamente fue segregada, despreciada o maltratada. Ya sean indios, negros, pobres, judíos, o quien sea que haya sido humillado históricamente, proscripto, asesinado, perseguido, masacrado. En nuestro país hay que incluir a esta lista, la violencia política. La izquierda, la subversión, la guerrilla están incluidas dentro de esa violencia, tanto en sus versiones populistas como clasistas. Hablar de los montoneros del modo como se habla tantas veces, forma parte de la misma trama simbólica que hablar de los pueblos originarios, en tanto son quienes han sido exterminados.

Hubo corresponsabilidad con las muertes del indoamericano cuando se difundieron públicamente enunciaciones de desprecio hacia los inmigrantes desde un cargo de gobierno. Tal corresponsabilidad se constituyó por la violencia simbólica precedente y predisponente de las muertes del indoamericano. Esto, en cualquier sociedad "normal", en la que nos querríamos convertir, pasa a formar parte de la agenda, porque cuando

la derecha esgrime el escándalo, la mancha, el progresismo responde con la gestión crítica de los enunciados públicos. La cuestión de la violencia, entonces, no tiene que ver con la exhibición obscena de cadáveres en tanto meras imágenes, tiene que ver con la gestión afectiva de las poblaciones implicadas por las modalidades de edición y los contextos.

Del mismo modo ocurre con el tratamiento de la mujer, no se puede decir cualquier cosa de una mujer, no se le puede cortar su pollera en la televisión o exhibirla como un objeto. Esto implica corresponsabilidades, porque da lugar a determinaciones sobre lo que ocurre en la calle con las violaciones, con el maltrato de las mujeres, con el hecho de que la mujer no pueda caminar por la calle igual que un varón por la noche. Esto es lo preocupante, no es el piropo o que alguien le diga algo agradable a una mujer, lo conflictivo es que una mujer no pueda caminar por la calle en condiciones de igualdad con un varón. En este momento estamos en un estado de la conciencia en el que una chica puede recibir una computadora en condiciones igualitarias, pero no puede caminar por la calle con esa computadora. Estamos en una cultura en la cual la mujer está sistemáticamente descalificada, cosa que no se percibe ni se problematiza en la medida de lo necesario, aun con todos los avances que hubo.

Para terminar, cuando educamos a los jóvenes consintiendo con la idea de que el pluralismo es lo que la televisión ejemplifica, que dos personas griten y se peleen en un programa de chimentos, o como jurado de un programa de competencias, nuestros estudiantes asumen esa representación de lo que es debatir. El pluralismo no es eso. Se puede exponer a alguien monologando con inteligencia crítica y su ejemplo aportará más a la pluralidad que cantidades equivalentes de tiempo empleadas en discusiones presentadas como riñas. Cuando se exhiben polarizaciones en forma de riña los debates se convierten en un espectáculo donde impera lo afectivo, para ver quién gana, quién vence, quién es más agresivo y sorprende al otro; es como ver boxeo. Eso se ha instalado en nuestra lógica.

La construcción de una sociedad convivencial sustentada sobre la justicia social y el acceso igualitario al conocimiento requiere entre nosotros, habida cuenta de nuestra historia reciente, de una sistematización de esfuerzos estético político-culturales, para delimitar y contener

el consentimiento con la crueldad y la violencia simbólica en el sentido común. No es sólo un asunto de leyes progresivas que enuncien transgresiones a la corrección política, sino de instalar prácticas decentes en las relaciones sociales, aun en el seno de los conflictos presentes en toda vida en común.

Jóvenes y medios: los desafíos de la integración de las TIC en el sistema educativo

Alejandro Lucangioli

Es difícil imaginar cuál será el impacto del Programa Conectar Igualdad sobre las transformaciones futuras de la sociedad y de la educación argentina. Aquí el autor propone analizarlo a partir de tres ejes: la construcción de la subjetividad, los jóvenes y la producción de conocimiento y el tema de los derechos.

Hace ya casi dos años que el Programa Conectar Igualdad distribuye *netbooks* a cada alumno y cada docente de la educación secundaria, especial y superior. Su impacto en las escuelas y las familias se hace visible en la producción de nuevos procesos culturales y de efectos, que se reflejan en los relatos que los diferentes actores hacen respecto de la importancia que tienen, tanto la tenencia del recurso, como su uso pedagógico y social.

Desde hace unos años a esta parte las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en un poderoso medio para las sociedades en general y para los jóvenes en particular. Esto es así porque posibilitan el acceso a múltiples fuentes con abundante cantidad de información: la comunicación entre personas y organizaciones; la construcción de redes sociales que operan como verdaderas instituciones virtuales; el desarrollo de sistemas de educación virtual a distancia; entre otras.

Ahora bien, en todas estas funciones, los usuarios no son sujetos pasivos, realizan una cantidad significativa de operaciones cognitivas complejas y, además, y no menos relevante, tienen la posibilidad de

interactuar con otros, sean estos gobiernos, instituciones o personas. Todo esto sin importar los horarios ni la localización geográfica que los usuarios tengan, ni el tiempo de atención que le dediquen.

Es decir, los tiempos en que estas tecnologías procesan una operación no requieren de una permanencia constante frente a la pantalla. En cualquier situación espacio-temporal las TIC pueden operar para que el usuario tenga lo que necesite, siempre que cuente con los conocimientos necesarios y las condiciones de infraestructura del sistema lo permitan.

Resulta complejo y aventurado imaginar cuáles serán las consecuencias que el Programa Conectar Igualdad tendrá sobre las transformaciones futuras de la sociedad y de la educación argentinas. Se plantean aquí tres cuestiones centrales que pueden ayudar a dar algunos pasos en esta dirección.

La primera tiene que ver con la *construcción de la subjetividad*. Cómo la relación con estos nuevos medios, que en los últimos años se han ido propagando con una masividad insospechada, nos constituye como sujetos, tanto a los jóvenes como a quienes somos adultos. Esto también implica analizar los modos en los cuales la información y los conocimientos que circulan por estos nuevos medios, nos producen y nos hacen sujetos con ciertas características políticas y sociales.

La segunda cuestión está referida al tema de *los jóvenes y la producción de conocimiento*. Desde las perspectivas político-ideológicas clásicas, sean tradicionales y conservadoras o positivistas-funcionalistas,

Alejandro Lucangioli

Lic. y profesor en Ciencias de la Educación, UBA. Ha sido coordinador técnico pedagógico de diversos programas destinados a la transformación del Nivel Secundario. Actualmente se desempeña como Coordinador de Fortalecimiento Institucional y Apoyo a las Jurisdicciones del Programa Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de la Nación.

la producción de conocimiento ha sido siempre un espacio restringido a los adultos formados en diferentes trayectorias profesionales, sean estas universitarias, profesorados, carreras y trayectorias laborales que otorgan cierta formación profunda a partir de la experiencia.

En síntesis, son los adultos quienes están habilitados y acostumbrados a ser parte del proceso activo de producción de conocimiento, y son los circuitos académicos o los de trabajo profesional los espacios en los cuales es habitual que esto ocurra; y que desde allí se sistematicen, cobren una forma literaria y se difundan. Hoy la integración de las TIC en el espacio escolar, pone estas perspectivas en tela de juicio, a partir de procesos que realizan los jóvenes, que van más allá de una apropiación meramente instrumental de estas nuevas herramientas.

Por último, el tema de *los derechos*. Por un lado, una mejor dotación y calidad de recursos en las escuelas argentinas implica la necesidad de analizar los modos en que el Derecho a la Educación se realiza y, en este contexto, repensar los modos en que su no cumplimiento atenta contra los derechos humanos básicos y la construcción de una ciudadanía plena. Por otro lado, la distribución social de las TIC a partir de los establecimientos educativos, nos remite a pensar en achicar la brecha de inclusión digital en las familias, buscando la restitución de la ciudadanía en todos los sectores sociales.

La cuestión de la subjetividad

Para abordar este primer aspecto es necesario considerar a los medios no como medios de comunicación, sino como dispositivos tecnológicos que la humanidad crea para satisfacer sus necesidades y poder observar de qué manera estas son satisfechas. Mujeres y hombres como sujetos de derecho están interactuando en relaciones productivas, sociales, políticas y culturales. Diferentes perspectivas teóricas analizan cómo a lo largo de la historia humana se definieron los modos a partir de los cuales la relación con los medios, o con las herramientas tecnológicas, constituyeron a los sujetos.

No es necesario hacer aquí historia social, pero si se piensa de qué manera Marx definía las clases, es posible advertir que su constitución tenía que ver con la propiedad del dispositivo tecnológico. Es decir, la propiedad de los medios de producción. Además, el trabajador se constituía como tal, desarrolla-

ba su subjetividad, en la relación con el propietario de los medios (burguesía/proletariado), así como en el proceso de uso de ese medio de producción en el que vendía su fuerza de trabajo a cambio del salario. La propiedad hace a la clase y el uso hace al desarrollo de la fuerza de trabajo.

Los medios han constituido históricamente a los sujetos. Quienes son docentes o trabajan en educación lo pueden identificar fácilmente cuando se observan los modos en que los medios tecnológicos y sus metodologías han rubricado diferentes corrientes pedagógicas que atravesaron la escuela en el tiempo, sin importar desde qué perspectiva se haga el análisis, sea este crítico o funcionalista.

Lo relevante aquí son los procesos de enseñanza, los modos en los cuales el conocimiento se transmite y la incidencia de los recursos y procesos tecnológicos que demuestran o denotan u ocultan relaciones de autoridad, lugares sociales, interrelaciones, tensiones, negociaciones y conflictos por acceder al conocimiento. Por lo tanto, no es sólo la interrelación entre los sujetos la que construye subjetividad.

Es verdad que docentes y alumnos se construyen a sí mismos en la relación asimétrica que los une; sin docentes no hay sujetos-alumnos y sin alumnos no hay sujetos-docentes. Pero también es cierto que el modo en el que cada uno se asume en esa subjetividad tiene relación con los medios tecnológicos (infraestructura, recursos y métodos) presentes en los procesos de trabajo en que docentes y alumnos participan.

En este sentido, la modernidad ha creado uno de los dispositivos técnicos más extraordinarios: *la maquinaria escolar*. Es Julia Varela quien utiliza esta denominación para referirse al dispositivo destinado a producir no sólo saberes específicos vinculados a lo que es la enseñanza sino, además, cierto tipo de relaciones y cierto tipo de subjetividades.

La pedagoga brasileña Acacia Zeneida Kuenzer explicaba la correspondencia entre los modos en que se discriminan ciencia, tecnología y cultura en los procesos de trabajo escolar y los modos en que se discriminan en el mundo del trabajo en general. Esto implica un proceso de construcción de subjetividades en el espacio educativo, que luego se realizan en la vida social y económica. Desde esa perspectiva, se puede pensar que el vínculo que establecemos desde pequeños con diferentes tipos de medios tecnológicos, está naturalmente incidiendo sobre la constitución de nuestra subjetividad.

Los modos en los cuales percibimos el mundo y nos hacemos como sujetos tienen que ver con cómo nos vinculamos con los otros, dentro o en el marco de la acción de muchos de estos dispositivos. Entonces, si analizamos algunas de estas premisas podemos entender rápidamente que hay un entramado de necesidades individuales, necesidades sociales y de ejercicio del poder que están atravesando permanentemente el desarrollo de estos medios, en cualquier espacio social en el cual se desencadenen y se proyecten. Esto es válido tanto para una institución escolar como para cualquier tipo de medio de comunicación.

En definitiva, tanto la escuela como los medios, más allá de su intencionalidad o no, están orientados a transformar nuestra propia naturaleza humana. Interpelan nuestra conciencia y, muchas veces, a partir de esa información –sistemática en el caso de las instituciones educativas, díscola en el caso de los medios de comunicación– nos constituyen como sujetos participantes o sujetos subordinados de ciertas lógicas de poder, de ciertas relaciones sociales y de ciertos discursos políticos que, como diría Paulo Freire, tendríamos que detenernos a analizarlos respecto del poder pedagógico –o sea político– que tienen.

Por tanto, no es solo que constituyen lo que el sujeto es, sino que enseñan los modos predeterminados por el discurso hegemónico para construir su propia materialidad de vida y ser lo que debe ser, en lugar de expandir de modo crítico su propio potencial humano. Un buen ejemplo de lo dicho lo constituye el análisis que Michel Foucault realizó en su obra *Vigilar y Castigar* hace treinta y siete años atrás. En ella describe cómo el poder y el control se realizan a partir de la acción pedagógica de diferentes medios que operan para homogeneizar a los sujetos e instalar como “natural” lo que en la contemporaneidad se denomina pensamiento único, o visiones únicas acerca de lo que el mundo debe ser.

En el transcurrir cotidiano, los seres humanos tienen la posibilidad de construir su propia materialidad de vida, sus propias condiciones de existencia, en disputa permanente con estas orientaciones político-ideológicas del poder y del control; esto ocurre también en las instituciones educativas. Los actores sociales tienen la potencialidad de no aceptar taxativamente los procesos de reproducción que operan en el sistema escolar, sino que, como docentes y alumnos, pueden interpelar y resistir todo el tiempo a estas presiones. Luego, o adscriben y naturalizan sus

visiones del mundo, o divagan entre estas posiciones y aquellas progresistas, pero funcionales al poder, desarrollando un sentido común ecléctico y proclive a acomodarse a cualquier circunstancia, o bien se construyen como sujetos críticos.

En esa trama se desarrolló históricamente la formación del ciudadano y la formación del trabajador, así como la necesidad de incorporar a la masa social en la estructura de una sociedad capitalista en ascenso. En ese marco se fue consolidando el discurso escolar, las definiciones de docentes y alumnos, el currículum, el uso de ciertos contenidos y el desarrollo de distintas corrientes metodológicas. Desde esta perspectiva, la irrupción de los celulares primero y de las *netbooks* después, con carácter masivo en las escuelas, lo que están poniendo en tela de juicio –al menos en términos coyunturales–, es este tipo de entramados con sus discursos constituidos mucho tiempo atrás.

La cuestión de los jóvenes y la producción de conocimiento

No es común para la población adulta, por presupuestos de falsas ideologías, pensar a los jóvenes como sujetos que producen conocimiento, como sujetos que desarrollan prácticas pedagógicas más allá de lo formal escolar, que son constitutivas de su formación política como ciudadanos de un conglomerado social. Es necesario detenerse a observar de qué manera tensionan, los jóvenes, la subjetividad que históricamente formó la escuela, y de qué manera el mundo adulto cataliza esto o lo resiste o lo niega. Son aspectos que están todo el tiempo en juego, cuando estas tecnologías que son mucho más que una tecnología aplicada al proceso de enseñanza, invaden el territorio institucional.

La integración de las TIC produce nuevos procesos de trabajo escolar (por ejemplo, algunos de estos procesos se apoyan en la lógica 1 a 1, una computadora por alumno, aunque no es la única), que implican diferentes posiciones de los alumnos, replanteos del lugar que los docentes tienen y necesitan, la posibilidad de repensar los procesos de enseñanza, la aparición de lógicas relacionales diferentes, donde los alumnos se apropian de un saber específico que los adultos, y en particular los docentes, no tienen y que probablemente no logren tener o lo hagan parcialmente en tiempos muchos más lentos.

La necesidad de que la escuela incorpore algunas de estas perspectivas, implica poder operar desde una toma de conciencia. La autoridad y los saberes de los adultos deben permitir que estos nuevos conocimientos que producen –tanto los nuevos procesos de trabajo como los alumnos– se sistematicen, circulen y sean aprovechados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en las escuelas; en especial con las disciplinas del currículum.

Pensar esto desde los saberes, significa la posibilidad de que las instituciones educativas puedan asimilar parte de la información que circula, contrastarla, cotejarla, interpelar los discursos de verdad y poder darle sentido en un marco de aprendizaje nuevo. Es relevante ejemplificar aquí con dos breves relatos que son bastante elocuentes de algunos impactos que produce la llegada del equipamiento informático en los alumnos, tanto en el ámbito de la escuela como en la sociedad civil.

En una escuela secundaria de Río Negro formaron a un grupo de alumnos por curso (mentores/tutores alumnos) en soluciones tecnológicas y destrezas en el manejo de la herramienta, para que fueran referentes en el proceso de integración de las TIC. De este modo, los docentes sabían con nombre y apellido a qué alumno recurrir si tenían algún problema durante su clase. La consecuencia inmediata que produjo esta estrategia fue la disminución de los temores de los docentes respecto a que los alumnos sepan más que ellos. Son los mismos alumnos quienes los ayudan a resolver cualquier problema vinculado al uso del equipamiento y la posibilidad de poder aplicarlo en un proceso de enseñanza diferente. Al año subsiguiente ingresaron nuevos alumnos al sistema de mentores, por lo cual desarrollaron un proceso de formación en cascada, los alumnos de segundo año capacitaron a los de primero.

Los referentes de los cursos superiores retiraron a los mentores de segundo año, con la autorización de sus docentes, y armaron un taller de edición de video con un grupo de veinte alumnos. Este taller de desarrolló en el laboratorio de informática –que casi no se utiliza por tener todos los alumnos de la escuela una *netbook*–, en horario escolar y sin que estuvieran en conocimiento las autoridades escolares. La razón del taller era que los docentes demandaban el uso de imágenes en los procesos de enseñanza. Un preceptor encontró a los alumnos desarrollando la actividad e inmediatamente informó al jefe de preceptores y este

a la directora, quien se encontró ante el dilema de sancionar a un grupo de alumnos que estaban fuera de sus clases por estar desarrollando una actividad educativa dentro de la escuela. Es decir, si reconocerlos como sujetos de sanción o como sujetos que pueden apropiarse del espacio escolar para desarrollar estrategias formativas, organizadas por ellos mismos, con el fin de mejorar los procesos de trabajo de sus docentes.

Es posible observar en el relato la interpelación que la aparición de las tecnologías provoca sobre la arena institucional: cambios en la construcción del sujeto alumno, nuevos procesos de trabajo, circulación de saberes producidos por los jóvenes –tanto hacia los docentes como hacia el grupo de pares–, cambios en el ejercicio de la autoridad de los docentes y de los directivos, entre otros aspectos. La integración de herramientas informáticas en los procesos de trabajo escolar muestra, en este ejemplo, algunos cambios en la constitución de la subjetividad de los distintos actores.

La segunda historia está relacionada con la familia. En una escuela de la provincia de Mendoza, un joven se presenta a la dirección de la escuela para expresar su negativa de prestarle a su padre la *netbook*, ya que la necesitaba para estudiar. Cuando el joven regresaba a su hogar, el padre lo esperaba para utilizar el equipamiento y poder recuperar el vínculo con su familia de origen. En efecto, gracias al recurso pudo reencontrarse con su hermano a quien no veía desde hacía veinte años y que vivía en la Capital Federal. Con la ayuda de su hijo pudo ingresar a la Dirección Nacional de Migraciones, que le remitió una certificación con los nombres de los familiares que habían entrado al país por primera vez hace casi un siglo. En el Hotel de Inmigrantes encontraron los primeros descendientes de la familia que nacieron en el territorio nacional y pudo reconstruir la diáspora de sus cinco hermanos –muchos de ellos desconocidos para él– que vivían en diferentes lugares del país.

El impacto simbólico que tiene en las familias la incorporación de las TIC es insospechado, más aun para aquellos que tienen prejuicios acerca de cómo los jóvenes y las familias harán uso de estos recursos. Este es un verdadero reto también para directivos y docentes que, por un lado, se ven como sujetos alejados de estas tecnologías y de los discursos que las promueven y les dan entidad; y por otro, viven la presión de tener que apropiarse e integrarlas a sus vidas para no quedar fuera del juego.

Estas historias o relatos contienen respuestas a ciertos discursos adultos conservadores que suelen afirmar “los pibes ahora van a ver cualquier cosa con estas computadoras”, “no puedo saber que están haciendo los alumnos con sus *netbook* porque no tengo la pantalla de frente, sino la tapa” o “las familias tienen que saber cómo controlar a sus hijos”, buscando conformar un núcleo de sentido común que hace pie en la autoridad de los adultos respecto de la dinámica del poder y del control, al tiempo que asumen el ejercicio más represivo del Estado. Su finalidad consiste en inhibir aquello que no tienen certeza de que ocurra pero pone en riesgo el *status quo* y su poder.

En un video, una alumna con su *netbook* remarca procesos que se producen en su escuela que antes no ocurrían. Estos tienen que ver con cambios en las posiciones de los distintos actores y en la circulación de saberes, mostrando un desarrollo incipiente de un espacio escolar diferente. A lo largo de las imágenes, nombra a su familia, a sus profesores, a sus compañeros, así como las distintas relaciones que tienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Constituye un buen reflejo de muchas historias que se han desarrollado en el proceso de incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas, respecto de ansiedades, expectativas y necesidades de transformación de la vida en las escuelas, así como de posibilidades de transformación social.

No hay una conciencia acabada aunque sí algunas visiones, aun en quienes trabajan en la órbita del Estado, de cuál será el verdadero impacto que esto puede tener de acá a un futuro no lejano, tanto en términos de cambio en las instituciones, de formación de los recursos humanos, de cambios en el mercado de trabajo, de valorización en la formación de los sujetos sociales, de capacidad de interpelación política, de modificación de procesos productivos y de desarrollo de un modelo de país nuevo, entre otros aspectos.

El último punto que recorta la cuestión de los saberes tiene relación con un debate que necesariamente debe darse en las instituciones, y tiene que ver con que no alcanza con la posibilidad de contener e integrar el recurso tecnológico; es necesario que docentes y alumnos tengan fácil acceso a las múltiples fuentes de información, a diferentes bibliotecas, a cantidad de recursos multimediales y a contenidos digitales. Esto implica no sólo una operación de infraestructura tecnológica, sino

también la necesidad de las escuelas de volver a pensarse a sí mismas, que los directores evalúen la posibilidad de ir desarrollando un proceso de gestión diferente donde estos medios tengan una presencia directa.

Habría que considerar, en este contexto de expansión digital, si la arquitectura real que tiene la escuela puede traducirse en una arquitectura virtual que contenga nuevas interrelaciones con los mismos sujetos que se vinculan cotidianamente en la institución, trabajando en el mundo virtual, en otro tipo de saberes y conocimientos. El vínculo que establecen la familia y la escuela podría tener otros circuitos de trabajo, otros regímenes de información y comunicación, abriendo la posibilidad de ver el día a día en la escuela de modo accesible al público, todos aspectos a los cuales los jóvenes están habilitados y habituados en sus recorridos virtuales. De hecho, cuando se accede a las redes sociales y se aprecian los modos y los lenguajes en los cuales interactúan, se observa que la habilitación y la legitimidad del acceso que estos jóvenes tienen con la tecnología, no está mediado sólo por las imágenes que ven, sino por la posibilidad de vincularse y relacionarse con otros.

Estas tecnologías también rompen fuertemente con la gramática escolar, porque incorporan otros lenguajes. En términos económicos, cuando se incorporan a un proceso de trabajo, incluso el pedagógico, tiende a haber más eficiencia y mayor rapidez en la distribución de bienes culturales. Esto es inevitable, el *quid* aquí es ver cómo operan los procesos de apropiación en poblaciones que son de base heterogénea.

Se está abriendo un mundo nuevo que aún es posible ver de reojo y que asienta sus principios en la necesidad de romper parte de los discursos de verdad que construyó la modernidad sobre la escuela. Es sin duda necesario que esto ocurra para que docentes y alumnos puedan ser, en la dinámica de integración de las TIC, generadores de cambios dentro de las instituciones educativas.

Esto también va a ocurrir con las universidades. Hay universidades que han recibido estudiantes que egresaron de las escuelas secundarias con sus máquinas. Y quienes están en los cursos iniciales de las facultades van a tener que empezar a pensar cómo van a trabajar con estos alumnos que vienen de la escuela secundaria con sus *netbooks* y desarrollos cognitivos diferentes, cuya potencialidad en este nuevo espacio institucional requiere ser trabajada.

La cuestión de los derechos

Por último, una de las cuestiones esenciales que tiene la irrupción de las TIC en las escuelas es el tema de los derechos, que necesariamente tiene que estar en la agenda del debate sobre su integración en la vida escolar y familiar. Cuando se escuchan las opiniones de los adultos referidas al control de lo que los jóvenes pueden hacer con estas herramientas, las fronteras entre la ética y la restricción de los derechos se hacen muy borrosas. Los hijos e hijas no van a hacer cosas muy diferentes a las que hacen o hicieron sus padres, sino estaríamos negando que el entorno familiar es un entramado donde se producen, circulan y transfieren bienes y procesos culturales que se reproducen, aunque no solamente, de generación en generación.

La integración masiva de las TIC, en la vida cotidiana de las escuelas y de las familias, implica trabajar para garantizar el derecho de inclusión digital; achicando las brechas sociales respecto del acceso a la información, del uso de recursos digitales y virtuales, y de la producción de conocimiento, entre otros aspectos. El punto aquí es que la garantía de acceso, en este caso, no es para unos pocos o de carácter focalizado, sino que es para todos, de alcance universal.

Ahora bien, distribuir computadoras a los jóvenes no es solamente garantizar el derecho de inclusión digital; es poder trabajar sobre otro derecho que está referido a la función de la escuela, el derecho de todos de poder participar de la distribución de los saberes. Como decía una alumna de provincia de Buenos Aires en un video, “está bueno que tengamos todos (*netbook*), no unos sí y otros no... y que sean las mismas para todos”.

Esta perspectiva no sólo implica una definición a priori del *sujeto de derecho* como *sujeto de ciudadanía*, sino de otra construcción de Estado. En este sentido, es necesario aclarar de qué estamos hablando. Por un lado, hay muchos jóvenes de clase media alta que expresan que este equipamiento sólo debiera ser entregado a quienes más lo necesitan, los pobres, porque para ellos es algo accesible. Por otro lado, en los barrios más pobres es común escuchar a los jóvenes afirmar que estos recursos a ellos no les van a llegar o que no se los merecen.

Este tipo de discurso naturalizado en las posiciones sociales conforma dos caras de la enajenación del concepto de ciudadanía a manos de

las políticas neoliberales basadas en el individualismo extremo. Lo que se está expresando aquí es la necesidad de entender que, en términos políticos y pedagógicos, se debe volver a constituir al sujeto de derecho, al ciudadano en ambos espacios sociales.

Ahora bien, construir una ciudadanía que recupere y pueda participar de nuevos derechos de modo pleno, en la cual el acceso al bienestar y a los beneficios sociales que garantizan la igualdad de oportunidades no esté determinado por el poder adquisitivo o la posibilidad individual de acceso a bienes materiales, implica también una nueva definición de modelo de Estado. Un Estado en el cual todos los habitantes, sin importar su posición social, su lugar de residencia, su identidad comunitaria, sus creencias o sus orígenes, sean beneficiarios y participen del conjunto de políticas estatales destinadas a garantizar la realización de los derechos.

Esta cuestión es crucial si hablamos del Derecho a la Educación y de los docentes como hacedores de la política educativa y portadores de derechos que deben ser realizados en el acto de educar. Si los docentes van más allá de la racionalidad técnica que ha ido definiendo su función en las últimas décadas y recuperan la dimensión política de la acción pedagógica, se estarán realizando como ciudadanos que cumplen la tarea de distribuir socialmente los saberes a través de los procesos de enseñanza.

En esta dirección, cada vez que un alumno abandone la escuela será vulnerado el propio derecho de ciudadanía del docente al no garantizar, como agente del Estado, el Derecho a la Educación y una distribución justa de los saberes. Es aquí donde el ejercicio de la ciudadanía como subjetividad constituida vuelve a ser interpelada en el ejercicio del propio trabajo pedagógico. No basta sólo con que todos los alumnos y alumnas tengan las máquinas sobre sus escritorios, es necesario que todos aprendan, se apropien de los saberes, produzcan nuevos conocimientos y se construyan como ciudadanos en el mismo proceso.

En una escuela con matriz elitista y selectiva, los discursos que justifican la exclusión social y educativa de los jóvenes de su espacio de derecho devienen del ejercicio del poder autoritario y hegemónico que ejercen los actores operando dicha matriz. A modo de ejemplo: “la escuela no es para estos jóvenes”, “a estos jóvenes no les da la cabeza”, “a los jóvenes no les interesa nada, mucho menos la escuela”, “no se

va a poder controlar lo que los jóvenes hacen con estas computadoras”, entre otros muchos ejemplos. Estos relatos no tardan mucho en calar de modo profundo y formar parte del sentido común, y es naturalizado, tanto por adultos como por jóvenes, porque se han reproducido durante muchos años y han sido asimilados por generaciones que transitaron la vida escolar, la formación y el trabajo docente, como algo inherente al proceso educativo.

Desde una perspectiva crítica, es necesario plantear que la construcción de la ciudadanía como subjetividad embebida de derechos se produce en el ejercicio mismo de la ciudadanía, no sólo cuando se ejerce el sufragio, sino también cuando se realiza el sujeto de modo pleno. En el caso de los docentes, cuando pueden transformar su saber en conocimiento, para ser enseñado a todos los jóvenes que están en la escuela. En el caso de los alumnos, cuando pueden participar plenamente del banquete del conocimiento y de la distribución de bienes culturales que se debiera producir cotidianamente en las instituciones educativas.

Si quienes son adultos responsables asumen su momento histórico y se animan a recorrer ese proceso, entonces van a poder realizar una mejor escuela, transformadora y diferente a la conocida. No se trata sólo de la cantidad de inversión de recurso humano trabajando en reforma curricular, en capacitación, en transformación de contenidos o en nuevos procesos metodológicos, sino se trata del docente como sujeto político asegurando el derecho a la educación.

La consecuencia, si esto no sucede, en una escuela secundaria que está peleando por romper su discurso de selectividad que viene trayendo hace doscientos años, será el aumento de la brecha, no tecnológica sino social. Aquellos que tienen recursos propios y potencialidad con las tecnologías van a acceder a un desarrollo sin límites. Por su parte, aquellos que no los tengan, de no mediar el Estado, las instituciones y los adultos que allí se desempeñan, garantizando los derechos, serán partícipes de las mismas desigualdades, pero ahora de modo más fuerte, más rápido y más eficiente de las que se hayan conocido en el pasado.

Cuando se plantea mejorar la calidad de la escuela y que esto sea reflejo de una nueva escuela secundaria, se está hablando de un escenario en que los discursos que circulen ahí, sean discursos que habiliten a docentes y alumnos a discutir política: “a mí me preocupa la calidad de la

educación”, dice un joven en otro video. Eso es un discurso político que debe ser tomado y hecho propio por la escuela para ser debatido.

Si los docentes promueven y desarrollan intensamente estos procesos pedagógicos y miran su práctica desde allí, no sólo tendrán en sus manos herramientas más poderosas para defender y realizar el derecho a la educación para todos, estarán, además, en el camino de formar sujetos transformadores, ciudadanos de pleno derecho, que no sólo serán capaces de realizar mejores trayectorias de vida futura, sino de construir una sociedad más igualitaria y justa.

La educación, la escuela y los jóvenes en el cambio epocal

La persistencia de la desigualdad, Carina V. Kaplan

Retóricas aguantadoras y fieritas convertibles, Pablo Alabarces

Sujetos de derecho, escuelas y políticas en tensión, Elena Duro

Figuraciones y educación: escuela, jóvenes y profesores, Ademir Gebara

La persistencia de la desigualdad

La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión
de los y las jóvenes

Carina V. Kaplan

La autora analiza la estigmatización que sufren los jóvenes, caracterizados como peligrosos, al tiempo que son considerados la promesa del futuro. Expone su investigación acerca de los vínculos que ellos desarrollan en la escuela y su dificultad para constituir identidades profundas.

¿Qué simboliza caracterizar a los y las jóvenes estudiantes como subalternos? En principio, representa una toma de posición desde una perspectiva histórica de larga duración. Significa revisitar y poner en tensión categorías como las de marginalidad, pobreza, exclusión. Cuando Robert Castel (2010) se sumerge en los caminos de la desafiliación, más específicamente, al recorrer la figura de los marginales en la historia, aparecen los estudiantes pobres atravesados por situaciones inestables, frágiles, representados sin un lugar asignado en las sociedades, jugándose en los márgenes, siendo criminalizados. Existe una maquinaria ideológica que alude a ellos bajo discursos como “los pobres son vagos”, “hay gente que nace para mandar y otros para obedecer”, “en los barrios precarios se concentra la población con baja capacidad intelectual”, “los jóvenes son propensos a la delincuencia”. El racismo biologicista, el racismo de la inteligencia, la ideología de los talentos naturales, la ideología de los dones sociales, el discurso de los genes (de la violencia, de la inteligencia, de la capacidad/posibilidad para aprender, de la propensión innata al crimen y la cárcel), son tan solo algunas de las falsas medidas que en nombre de cierta ciencia se han consolidado históricamente para legi-

timar la desigualdad. La operación ideológica consiste en transmutar el orden social injusto por un supuesto orden biológico dado por naturaleza, inexorable. De este modo, la precariedad termina siendo tan natural como el aire que respiramos.

Si realizamos un recorrido sociohistórico y político sobre la problemática del desempleo y la exclusión social a nivel internacional, y en América Latina en particular, podremos observar que los jóvenes han sido uno de los grupos sociales más castigados en las últimas décadas y que la escuela secundaria, bajo las condiciones estructurales y simbólicas del desempleo y la precarización, fue debilitándose en su promesa igualadora. Sin embargo, la escuela ha cumplido un papel fundamental sosteniendo el sufrimiento social de los individuos y grupos más afectados por los procesos brutales de exclusión social. Precisamente, la integración de las nuevas generaciones a la vida social plena a partir de su trayectoria educativa representa uno de los más importantes desafíos para las políticas públicas y para el sistema escolar de la región. Uno de los mayores retos es cómo transmitir y edificar una perspectiva científica crítica alternativa a la patologización y criminalización de los estudiantes.

Un aspecto que me interesa mencionar por la relevancia que está teniendo en nuestra sociedad es acerca de las perspectivas que asocian mecánicamente las violencias en la institución educativa con las

Carina V. Kaplan

Dra. en Educación por la UBA, Mg. en Ciencias Sociales y Educación por la Flacso, Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación por la UBA. Prof. Titular Ordinaria en la Cátedra de Sociología de la Educación de la Fahce-UNLP y Prof. Adj. Reg. en las Cátedras de Sociología de la Educación y de Teorías Sociológicas en la UBA. Investigadora del Conicet. Dirige el Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos con sede en la UBA. Consultora en temáticas de convivencia y violencia en la escuela en la DGCYE de la provincia de Buenos Aires.

del campo de la criminología, con los delitos y el crimen. La noción lombrosiana del delincuente nato o de la existencia de un gen de la delincuencia, atraviesa muchos de los análisis que se hacen sobre los alumnos caracterizados como violentos. Estos enfoques portan una mirada de desconfianza hacia los jóvenes y adolescentes que los muestra como peligrosos y de los cuales habría que resguardarse o protegerse. La estigmatización y criminalización es uno de los fenómenos que intentamos comprender con nuestras investigaciones, haciendo foco en los procesos de construcción de la subjetividad social.

La hipótesis sustantiva que arrojan nuestros estudios es que el sentido de la existencia individual y social puede ser una fuente para los comportamientos asociados con la violencia. El sentimiento de rechazo, de descrédito, de falta de respeto que experimentan es una señal de que algo funciona mal con nuestros jóvenes. El sentimiento de ser humillado queda circunscrito o tenderá a estar más reforzado en los dominados, en los excluidos, en los más débiles. No sentirse parte, no ser dignificados, ser inferiorizados o minimizados, permite interpretar ciertos comportamientos violentos hacia los otros e incluso contra sí mismos.

Lo cierto es que históricamente los y las jóvenes han sido atravesados por su condición de subalternidad y prevalece sobre ellos (si adoptamos una perspectiva de largo alcance), una mirada social estigmatizante.

La pregunta que nos surgió respecto de esta problemática es acerca de los procesos y las experiencias de subjetivación que construyen los jóvenes escolarizados en torno a la violencia y sus relaciones con la desigualdad social.

Las sociedades atravesadas por la violencia, la fragmentación y la disolución de los vínculos de confianza y respeto por los otros (los extranjeros, los diferentes, los desposeídos; y en los últimos tiempos se extiende la desconfianza hacia los propios miembros del grupo) tenderán a fabricar individuos con poca capacidad de regular sus instintos y emociones violentas. La escalada de los actos de violencia preocupa porque hace patente la descomposición interna de la cohesión social, contra la cual las instituciones sociales se muestran hasta cierto punto impotentes, y también pone en evidencia la complejidad de constituir identidades personales y colectivas profundas y duraderas.

Se constata hoy un discurso dual sobre los y las adolescentes y jóvenes: son la promesa del futuro a la vez que violentos criminales que

amenazan la “tranquilidad social”. El lenguaje penal cobra protagonismo. El miedo extensivo a que los jóvenes cometan homicidios no se condice con los hechos y estadísticas pero sí prevalece como eje para justificar la mirada social de peligrosidad. Este miedo social no es nuevo y es por ello que es necesario primero historizar la mirada social estigmatizante, incluso racista que se ha construido respecto de los jóvenes no solo aquí, sino a lo largo de la historia moderna de Occidente.

Robert Muchembled (2010) es uno de los autores que estudia el comportamiento violento en Europa Occidental y observa que la palabra violencia surge a comienzos del siglo XIII, deriva del latín *vīs*, que significa fuerza, vigor, y caracteriza a un ser humano iracundo y brutal. El término se empleaba para describir las expresiones más extremas y nocivas de dicho vigor asociado a los varones. Occidente inventa el concepto de adolescencia como una etapa turbulenta e insumisa a los ojos del poder establecido que temía no poder controlar las energías de la juventud. Esto que describe Muchembled nos invita a pensar en dos aspectos de un mismo fenómeno: por un lado, los jóvenes son caracterizados como indisciplinados, descontrolados, y por otro como rebeldes, desafiantes del *statu quo*.

Este discurso social dual acerca de los jóvenes no es nuevo; ya en el siglo XVI, la juventud (que en ese entonces se refería a lo que hoy llamamos adolescencia), era a la vez prometedora y la “peor y la más peligrosa de todas”.

La moral cristiana dominante trató de incitar a los varones jóvenes a poner su fuerza y vitalidad al servicio del orden establecido bajo la promesa de acceder a una existencia adulta completa, agradable y prestigiosa. La categoría de adolescente se va transformando en un estigma, concebida como intrínsecamente vergonzante y amenazadora. La rebeldía en los jóvenes se trasmuta en un rasgo intrínseco negativo de este grupo social.

Las mutaciones sociales, económicas y culturales de Europa del siglo XVIII transforman esa visión dualista. En el paso del siglo XVIII al XIX, la delincuencia juvenil cobra importancia como problema social. En este punto hay un debate entre los historiadores respecto del surgimiento de dicho fenómeno ya que parece indicar que emerge de forma brusca en el momento en que justo aparece el concepto de adolescencia, cuando hasta entonces se hablaba más vagamente de “jóvenes casaderos”.

El empleo de un lenguaje penal transforma profundamente la mirada colectiva sobre la infancia y el período de transición hacia la vida adulta. La imagen de brutalidad excesiva que había predominado para todos, se irá haciendo más selectiva y se imputará a una minoría juzgada como “anormal” que se abandona a los golpes y a las lesiones; en particular, que se le imputan homicidios.

La construcción sobre la delincuencia juvenil se instaura como un separador social que permite distinguir la paja del trigo: por un lado existe la juventud dorada, que transita dócilmente por la pubertad y, por el otro, están los jóvenes de sectores subalternos que continúan peleándose con navajas y serán calificados como salvajes, vulgares y ramplones.

A principios del siglo XIX en Francia el joven tipificado como delincuente es individualizado por su contraste con el joven “normal”. Así, a la figura del niño de clase obrera se le opone la del niño inocente y puro perteneciente a la clase media o alta. Estos orígenes son los que se utilizan para tratar de explicar una supuesta afición a la delincuencia de algunos adolescentes varones.

Mencionemos, asimismo, que la figura de la muchacha delincuente prácticamente no aparece. A comienzos del siglo XIX, en Inglaterra, el sistema judicial perseguía a los varones atravesados por su condición marginal. El estereotipo femenino, por su parte, estaba construido alrededor de la inmoralidad sexual.

Estos miedos sociales sobre los adolescentes de sectores populares se expanden por toda Europa, en especial en Inglaterra y Francia en la segunda mitad del siglo XIX. Es en este periodo entonces cuando se impone el concepto de delincuencia juvenil para caracterizar la agresividad de una minoría de las grandes ciudades industriales.

Es conveniente mencionar en este punto la idea planteada por Norbert Elias (1993), demostrando que civilización y violencia no son antítesis. El hombre está en proceso continuo para civilizarse, es decir para mejorar sus estándares de conducta y de comportamiento, controlar sus emociones, buscar las nuevas maneras de organizarse colectivamente, previniendo los conflictos basados en la violencia física tratando de dar prioridad al diálogo, a la construcción del argumento como instrumento principal de la defensa de sus intereses.

Es bajo el monopolio de la fuerza física por parte del Estado y la estabilidad creciente de los órganos centrales de la sociedad que el autodomínio de las emociones y del afecto se convierte en una segunda naturaleza del comportamiento de los individuos.

Según Elias (1993), las formas de violencia no física que habían existido siempre, pero que hasta entonces habían sido mezcladas o fundidas con la fuerza física, son ahora separadas de estas últimas. El proceso civilizador, también es un proceso continuo para percibir y practicar la violencia física. Sin embargo, lo que cambia en el curso del proceso civilizador es la percepción que los individuos tienen sobre las manifestaciones consideradas violentas. En las sociedades más complejas, política y económicamente más desarrolladas, la violencia física es monopolio del Estado. Las disputas o los conflictos entre los individuos deben ser solucionados bajo la mediación de aquel, es decir, solamente se le permite al Estado el uso de la fuerza y de la violencia física.

En definitiva, las sociedades más complejas han asumido como instrumento principal de disputa la argumentación, la persuasión a través de la palabra, prescindiendo de la fuerza física y de la violencia para la solución de conflictos. Las fuerzas de la oratoria y del discurso bien estructurado superan a la fuerza muscular. La amenaza física al individuo lentamente pierde su personalidad, pues se queda sujeta al control del Estado, un control más riguroso, calculable y predecible.

En síntesis, la previsión referente al futuro aumentó y esto significó no solamente un incremento en los indicadores de la esperanza de vida, sino fundamentalmente el avance en la conducta humana y la posibilidad de planear el futuro. Después de todo, la vida de los guerreros en la Edad Media, como bien demostró Elias, era continua y directamente amenazada por actos de violencia física. La consecuencia inmediata del aumento de los niveles de autodomínio o autocontrol de las emociones fue que la vida se tornó relativamente menos peligrosa, pero también menos emocional, tal vez menos agradable respecto de la satisfacción directa del placer, pues la energía emocional se contiene de manera de no permitir la satisfacción verdadera; el superyó humano entra en escena controlando los instintos primarios y las pasiones prohibidas socialmente. Elias (2000) sostiene que ese aprendizaje de los autocontroles nunca es indoloro o suave y deja siempre unas heridas. La pacificación

deviene de la internalización de las coacciones exteriores, en el mismo proceso en que se constituye la personalidad moderna.

Pues bien, tras este breve aunque necesario recorrido sociohistórico, se hace evidente que en todas las épocas se verifica la dificultad de inserción de los adolescentes y jóvenes en el mundo adulto. Las bandas o grupos, que a los ojos de las generaciones adultas suelen ser percibidas como hordas de adolescentes salvajes, y que tienen gran parte de las representaciones simbólicas en las relaciones intergeneracionales, pueden sin embargo ofrecer a los jóvenes una socialización entre iguales y funcionar como válvula de escape ante las miradas estigmatizantes, las injusticias sociales y los sinsentidos de sus existencias individuales y sociales.

La atribución y nominación de “violento” fabrica una barrera social o muro simbólico producto del proceso de estigmatización de los jóvenes que opera como mecanismo regulador del umbral de la tolerancia supuestamente admitido por el orden social, a la vez que da cuenta del lugar que ocupa la diferencia en las sociedades occidentales. No es casual, así, que se los piense como individuos o grupos fuera de control (de las emociones). Lo cual equivaldría a decir que no se adaptan al régimen de vergüenza reinante en el mundo social del que participan.

En los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas y tipificaciones, en nuestro caso la de “violento”, se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias. La apariencia de pobre (el hábito corpóreo como indicio de clase o, lo que es equivalente, el cuerpo tratado socialmente), por ejemplo, está asociada a la del ser violento y a la incivilidad en general, provocando una suerte de discurso racista sobre los jóvenes surcados por la condición de marginalidad y subalternidad. Un comportamiento social de cierta cualidad –violento– pasa, de este modo, a ser tratado como un dato esencial de un tipo de individuo o de cierto grupo.

La violencia delictiva va creando una gramática propia que se expresa en un discurso cerrado y hegemónico sobre la inseguridad, homologando pobreza, inmigración, desempleo, exclusión social, violencias y conformando un estereotipo de “joven violento” que se asocia al varón, joven y pobre. Si bien la exclusión y la violencia en sus múltiples formas constituyen una relación social que imbrica el mundo material y el

simbólico, esto no significa reducir la violencia a la exclusión; en todo caso, se trata de entender que este vínculo debe ser aprehendido en el marco de procesos estructurales de largo alcance caracterizados por la fragmentación, la des-civilización, la exclusión y las profundas desigualdades que han llevado a diversas transformaciones en la constitución de la subjetividad.

Luego de esta breve historización y de la perspectiva teórica de abordaje, me gustaría compartir con ustedes algunos resultados de los estudios que venimos efectuando dentro del equipo de investigación.

Hemos realizado un extenso trabajo de campo en dos escuelas secundarias de la ciudad de La Plata que atienden a sectores sociales populares y sectores medios. Indagamos cuestiones vinculadas con la construcción de la otredad, la producción de vínculos entre pares, las determinaciones de los comportamientos sociales violentos, la construcción de la categoría de “alumno violento”, el lugar de la autoridad. Con los resultados de las entrevistas a los estudiantes, construimos una serie de dimensiones analíticas de las cuales por cuestiones de tiempo solo me referiré a cuatro de ellas.

La primera dimensión que construimos refiere a las distinciones según tribus urbanas. Para la mayoría de los jóvenes entrevistados, dos de los principales indicadores de un “potencial joven violento” son la vestimenta y el corte de cabello. Del mismo modo, existe una apariencia del no violento. Lo llamativo es que de los 49 alumnos que fueron entrevistados, un gran porcentaje estaba dentro de la clasificación de aspecto violento, conforme a la propia taxonomización que incluía los siguientes indicadores: gorras, zapatillas “de marca”, conjuntos deportivos en contextos no deportivos, “ropa que te comprás en La Salada”, cortes de pelo determinados y cabezas rapadas.

Para definir el aspecto no violento, en cambio, se utilizaron las siguientes características: trajes, corbatas, camisas lisas, vestidos de fiesta, peinados cuidados y prolijos (“como para una fiesta”), chombas y vestimenta *sport*, como camisas a cuadros o estampadas y *jeans*.

Es interesante destacar que el aspecto no violento se corresponde con un joven que no existe, al menos en Argentina o fuera de las ficciones televisivas. En líneas generales, un vestuario elegante sería indicador de no violencia, mientras que uno deportivo de “La Salada” sería indicador de violencia.

Ahora bien, cuando se los indaga para observar el grado de aceptación de las hipótesis biologicistas deterministas que sostienen que si alguien es pobre, es violento o que la violencia está en los genes, ellos tienden a negarlas explicando que nadie “nace violento”. En general, los estudiantes entrevistados son muy concientes de la exclusión y encuentran en la brecha social algunas respuestas a los actos de violencia.

“Muchas veces se roba o se ataca a alguien porque el otro tiene y vos no. Acá hay algunos que tienen mucho y otros que no tienen nada de nada. El que no tiene, tiene bronca”.

“La publicidad que ves todo el tiempo es otro tema: te muestra el mejor celular, la mejor ropa, vacaciones... y un pibe capaz que no puede comprarse nada de eso. Y entonces se pone loco”.

Aun así, reflexionando sobre las causas sociales de la violencia, reproducen cierto discurso hegemónico que expresan que determinados cortes de pelo, vestimentas, poses y tonalidades de piel podrían funcionar como credenciales casi perfectas de identificación del joven violento. Incluso hasta han considerado que hay una típica “cara de pobre”.

La segunda dimensión es la que refiere a la construcción del “otro” como amenaza.

En varios momentos de las entrevistas, los estudiantes decían “si veo a alguien con esa cara, me cruzo de vereda”, lo cual constituye una clara expresión del efecto simbólico de la exclusión. La discriminación implica la desvalorización de un otro a quien se desconoce, se teme, y del cual se supone entonces que es necesario aislar y protegerse. A ese otro se le pone un nombre, se lo clasifica y se lo define (y confina). Por ejemplo, el que es pobre y con determinados rasgos físicos es sospechado de ser ladrón y/o violento. Y al igual que con las distinciones que construyen por la forma de vestirse, muchos de los estudiantes que discriminan a otro por la cara o el hábito corpóreo, poseen rasgos similares con aquel que es percibido como amenazante. De algún modo, funciona entonces un proceso de auto-atribución de esa adjetivación negativa.

El mismo prejuicio opera cuando los adolescentes entrevistados describen como alguien que no es violento a un joven sonriente, de tez clara, rubio, en una pose que demuestra cierta seguridad de sí mismo.

En otros términos, en el imaginario de los alumnos existe una construcción previa del “otro” que también se traduce en diversas clasifi-

caciones sociales (que los estudiantes reproducen) como por ejemplo, diferenciar el tipo de escuela en función de la población que a ella concurre. En este sentido, no opera la distinción respecto de por ejemplo la oferta educativa sino del status socioeconómico de los estudiantes que van allí: escuelas que aun siendo céntricas son percibidas como de “menor nivel”, las escuelas “de los barrios” (periféricas, desprotegidas, desiguales, de “peor nivel”).

“Puede haber una escuela acá a la vuelta pero que puede ser de otro nivel, donde los chicos no van a estudiar. Si vos vas a estudiar, no te vas a pelear”.

“Hay escuelas que te exigen para pasar de año. En otras da lo mismo, si estudiás o no estudiás, si aprobás o no aprobás. Eso termina siendo un descontrol”.

“Hay escuelas que los pibes entran cuando quieren, o se van cuando quieren. Se levantan si se les canta en medio de una hora y se van”.

La escuela privada también aparece como un “otro” aunque no en términos amenazantes. Se la percibe como el escenario de un tipo distinto de violencia entre los jóvenes, más vinculada al sinsentido. De acuerdo a las declaraciones de los estudiantes, la violencia en la escuela de órbita privada no surgiría de la necesidad económica o del deseo de tener, sino que por el contrario estaría relacionada a la falta de deseo dado que –se supone– los que concurren allí “lo tienen todo”.

“Los de la escuela privada, si se pelean se pelean por otra cosa, por diversión o por alcohol. Para hacerse los vivos. Porque están aburridos”.

A su vez, existe cierta concepción de que los jóvenes que estudian en las escuelas privadas son “mandados” por sus padres sin posibilidad de rebelarse. Ellos de algún modo también son “pobrecitos” pero (a diferencia de los que asisten a escuelas pertenecientes a los sectores más desfavorecidos) por una supuesta falta de auto-determinación o autonomía respecto del mandato familiar.

La tercera dimensión hace referencia a la violencia y el papel de la escuela.

Para los jóvenes entrevistados, la escuela constituye el segundo espacio de pacificación (el primero es la familia nuclear). La función de “formación” o de “instrucción” aparecen en un lugar subsidiario frente al de “alejar de la calle” o de la “mala junta”.

“Te pueden enseñar en la escuela a no ser violento, o que con la violencia no se resuelven los problemas, que se resuelven hablando”.

“Para mí, en cambio, el único motivo por el que te ayuda a ser menos violento es porque te aleja de la calle, que ahí sí es donde aprendés a ser violento. Estás menos en la calle”.

“La escuela te aleja de la mala junta. Y por eso terminás siendo menos violento. Y capaz que cuando volvés a juntarte con tus amigos volvés a ser el mismo violento. O capaz que no, que aprendés”.

“Te puede ayudar con los psicólogos de la escuela porque vas y hablás”.

“Y bueno, la verdad es que un poco te aleja, porque al darte la oportunidad de una carrera o de un futuro, vas a tener menos posibilidades de convertirte en un chorro o delincuente en general”.

Si tomamos los fundamentos principales por los cuales los jóvenes sostienen que la escuela aparta de la violencia, observamos que se debe a que “te mejora la junta”, es un lugar donde se puede hablar con alguien “si tenés algún problema”, es un espacio donde se puede pensar un futuro en términos de oportunidades laborales. La cuestión de la representación simbólica del futuro (ligada a las condiciones y experiencias del presente) constituye un elemento medular para interpretar las relaciones entre violencia y jóvenes.

La “junta”, término que se utiliza en las cárceles, aparece de manera recurrente como explicación al desarrollo de conductas violentas. En todos los grupos y niveles socioeconómicos surgió el concepto de manera reiterada. En los grupos de nivel socioeconómico más bajos se escuchó también el término “rancho”. “Rancho” es la “junta” carcelaria; el grupo de individuos que en un penal comparten las comidas, el sector de literas, su vida cotidiana.

También la familia tiene un rol fundamental en una especie de asociación con la escuela. Es aquella la que decide el proyecto escolar para su hijo.

“Capaz que otro pibe que los padres no se preocupan termina sin ir a la escuela. Y a la larga, con los pibes del barrio termina mal”.

En cualquier caso, la escuela aparece en el discurso de los jóvenes como una situación de relativo privilegio. Ellos dicen: “Nosotros tenemos la suerte de poder venir a la escuela, otros no pueden”.

Incluso, la escuela aparece como espacio simbólico de posibilidad. Cuando se les pregunta cómo resolverían ellos la violencia en la sociedad respon-

den por un lado, “dándoles trabajo” y por otro, a través de la escuela, no tanto por lo que esta enseña, dicen, sino por lo que aprenden “solos” entre los compañeros “con la sociedad que se arma” allí, por los vínculos afectivos que se establecen. En ese sentido, el reclamo de mayor contención por parte de la escuela se hace evidente en sus declaraciones.

“Yo creo que mucho depende de la contención. Porque muchas veces la escuela te excluye y no te contiene”.

“A la escuela se le escapan los problemas que tenés, no importan los problemas que te suceden a vos, no te llega a cubrir todo”.

“Yo veo a la escuela como que venís al colegio y nada más. Por ahí hay otros chicos que la necesitan y el colegio no llega a involucrarse en lo que se tiene que involucrar para ayudar a ese chico. Los docentes dicen que en realidad el colegio tiene que ser de inclusión, la segunda casa y todo lo que nos dicen, pero no se produce”.

Asimismo, frente a la dificultad de la familia de brindar ciertos recursos, la escuela aparece como un lugar de posibilidad, ir a la escuela podría torcer el destino “pre-asignado” de origen. Para estos grupos de jóvenes, las razones de la violencia estarían más relacionadas con la falta de oportunidades y la desigualdad dado que, por un lado, no todos tienen la oportunidad de ir a la escuela “por más que no se pague” porque hay otras necesidades que tienen que satisfacer y por eso tienen que ir a trabajar y por el otro, también puede ocurrir que uno que no tiene nada, al ver a otro que tiene todo (hacen referencia a las zapatillas de marca y la ropa) le produce bronca y eso puede generar las condiciones para que se produzcan situaciones de violencia. A su vez, ellos mencionan que los jóvenes identificados como violentos son producto de haber sido violentados previamente, situación que se encuentra invisibilizada para el resto de la sociedad.

“La sociedad en general sospecha más de los pobres por una cuestión de prejuicio porque hay mucha gente rica que ha robado y te aseguro que ha dejado muchas más muertes que la que deja la delincuencia hoy en día”.

La cuarta dimensión que nos pareció interesante tiene que ver con el lenguaje carcelario. Recurrentemente se observa un manejo de cierto lenguaje “tumbero” que es como se denomina al lenguaje carcelario. La utilización del mismo en algunos casos es parte del vocabulario habitual

a la vez que “queda bien” ante los demás. Los términos más escuchados durante las entrevistas con los grupos analizados fueron los siguientes.

“Ponerse el cartel” (mostrar a los demás que uno es malo, violento, peligroso).

“La junta” (con quiénes se juntan, vinculado al grupo de pertenencia y equivalente a la muletilla “tipo que”, empleado por algunos jóvenes de clases sociales más altas, los “chetos”).

“Pararse de manos” (en relación a responder con violencia a una agresión, una mirada, etcétera).

“Rescatarse” (calmarse, tranquilizarse, no drogarse).

“Gato” (forma de llamar a otro o a la policía)

“Gorra” (forma de llamar a la policía).

Si bien este lenguaje tiene mayor presencia en los grupos pertenecientes a los niveles socioeconómicos más bajos, es escuchado también en forma frecuente en los grupos de niveles socioeconómicos altos. Al preguntarles por qué lo usan, algunos dicen que lo escuchan en la calle, otros que tienen cerca gente que estuvo o está involucrada en temas penales y otros porque sus compañeros hablan así, por más que estén muy lejos de la realidad carcelaria.

—Ese lenguaje está en todas partes. En el boliche, en la escuela en la tele...

—¿En la tele?

—Sí, mucho. Todo el tiempo. Está lleno de programas que muestran eso. Hay uno ahora que entrevistan gente en la cárcel.

—¿Y por qué muestran tanto eso?

—Porque garpa, da rating. A la gente le debe gustar aprender... no sé.

El lenguaje para ellos no solo es natural, constituye parte de su cotidianidad, son sus códigos, sino que lo registran como habitual en ciertos programas de televisión que justamente son los que estigmatizan a los jóvenes, mostrándolos como peligrosos, amenazantes, asociándolos invariablemente a algún tipo de violencia, descontextualizando sus situaciones de marginalidad y exclusión social. Justamente allí, en los programas donde se hace una espectacularización de la violencia, ellos encuentran algo que genera algún tipo de identificación, reconocen que hay en esos programas “algo para aprender”. Teniendo en cuenta que una de las formas para hacerse respetar, según los jóvenes

entrevistados, pasa por inspirar miedo en el otro, entonces, esos programas “tienen algo para enseñar”. Se constituye de este modo un círculo vicioso, la profecía autocumplida. Tanto énfasis se hace sobre el par jóvenes-violentos que finalmente ellos, los aludidos, nos demuestran que pueden lograrlo. De ese modo, cumplen con lo que la sociedad pareciera esperar de ellos.

Es importante subrayar que esto no implica adoptar las posturas deterministas de los medios de comunicación sino que en todo caso, deja en evidencia la falta de discursos alternativos que muestren que efectivamente existen otros mecanismos para hacerse respetar sin necesidad de amedrentar al otro, que los jóvenes –y sobre todo los pobres que son los más expuestos por estos medios– no son una masa homogénea y violenta, sino que pueden ser de otro modo si se les proporciona los recursos materiales, simbólicos, afectivos que necesitan. Evidentemente (como ellos mencionan), el lenguaje carcelario, los modos de comportarse y sobrevivir “están en todas partes”, “todo el tiempo”, en el boliche, en la escuela, en la tele.

También debemos destacar que en los medios de comunicación no todos se encuentran representados del mismo modo, los jóvenes “que tienen dinero” (en términos de los jóvenes entrevistados) constituirían la versión (y excepción) exitosa.

Para ir cerrando, me gustaría hacer una última consideración. Teniendo en cuenta que la violencia es una cualidad relacional, creo que es fundamental interpretar las relaciones entre violencia y jóvenes desde un enfoque alternativo al hegemónico, para lo cual es preciso tener en cuenta que en todas las épocas los jóvenes necesitan primordialmente cuatro cosas: perspectivas de futuro; referenciarse con un grupo de pertenencia en un mundo en que las diferencias entre las distintas generaciones son muy grandes; un ideal que dé sentido a su vida, y aun más, que sea superior a la propia vida; gozar de respeto y estima social.

Si vinculamos estas necesidades que tienen los jóvenes con nuestra hipótesis acerca de que los comportamientos violentos pueden ser provocados por el sinsentido de la existencia individual y social, entonces la alternativa de realizar actos de violencia podría constituir, en términos de Bourdieu, “un medio desesperado de existir frente a los otros” ante la imposibilidad de ser reconocidos por la sociedad, de tener un lugar,

de significar algo para alguien. Para muchos de ellos esa expresión del deseo de existir es preferible a “no ser nada”; y este es un sentimiento que atraviesa a los y las jóvenes de todas las clases sociales. Por ello es fundamental que como adultos los valoremos y reconozcamos sus posibilidades porque seguramente serán oportunidades para que puedan encontrar sentido a sus vidas.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama, 1997.
- Elias, Norbert, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1993.
- — —, *La sociedad de los individuos*. Península, Barcelona, 2000.
- Kaplan, Carina; Krotsch, Lucas y Orce, Victoria, *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Editorial Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2012.
- Kaplan, Carina, “Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria”, en Kaplan, Carina; Krotsch, Lucas y Orce, Victoria, *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Editorial Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Muchembled, Robert, *Una historia de la violencia. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Paidós, Buenos Aires, 2010.
- Wieviorka Michel, *La violencia: destrucción y constitución del sujeto*. Espacio Abierto, 2006.

Retóricas aguantadoras y fieritas convertibles

Pablo Alabarces

Las relaciones escolares están atravesadas por la subcultura del aguante, que crea una moralidad que regula los intercambios, ordena, explica y motiva prácticas centradas en la dimensión de lo corporal. El autor sostiene que la institución escolar percibe a los jóvenes como subalternos y no es capaz de comprenderlos.

Les agradezco mucho que estén acá, así como la invitación a los colegas y amigos. Tengo que confesar que al comienzo tuve algunas resistencias porque mis tránsitos por los ámbitos de las discusiones sobre educación son esporádicos; básicamente porque no soy un experto en ellas, sé muy poco sobre el tema de la escuela, la educación y sus alrededores, salvo lo que uno puede haber aprendido de los años de Filosofía y Letras donde compartíamos el mismo espacio, o actualmente, en mi trabajo en la universidad y en el Conicet donde tengo el gusto y el orgullo de tener grandes colegas que trabajan en estas temáticas. Pero no hay ni ósmosis ni nada que permita aprender todo lo que ellos y ellas sí saben. Poco sé de aquello que se está discutiendo acá, sobre educación y escuela; incluso mis hijos ya han terminado la secundaria, y ni siquiera están en la universidad, porque entran y salen de sus carreras. En una época me jactaba de la experiencia educativa autobiográfica que vivía con ellos y me permitía decir “qué mal está la escuela, qué mal que están mis hijos”: pobre sociología, por cierto, que hace pasar la posibilidad de generalización por la experiencia personal.

127

Imágenes
y discursos
sobre
los jóvenes

Tampoco puedo decir que soy un *juvenólogo*: en los últimos años, el campo de los estudios sobre jóvenes ha logrado una gran autonomía, una gran potencia, con muchos y muchas colegas trabajando. Remarco la cuestión de género porque las mejores entre ellas son compañeras y están haciendo un trabajo maravilloso como Mariana Chaves, Silvia Elizalde y Florencia Saintout, y han logrado mucha autonomía como campo específico. Campo que en algún momento toqué y merodeé, trabajando con culturas populares, con los fenómenos de la música popular en particular en los últimos años de los ochenta, y en el que sigo merodeando y sigo en contacto porque he vuelto a insistir con el trabajo sobre música popular y, dentro de ella, por supuesto, el rock, la cumbia y sus alrededores; e inevitablemente viene la intersección, porque lo que nos ponen en contacto son los mismos sujetos. Tanto los *juvenólogos* como los *popularólogos* no tenemos más remedio que contactarnos. Y entiendo que esta mesa podría ser un buen punto de encuentro en el cual justamente podamos combinar perspectivas; no sé si alguno de nosotros se anima a hacer una síntesis de todo esto, pero en última instancia la síntesis es a la que ustedes puedan llegar o no; y espero que este sea un punto de diálogo en donde voy a hablar de algunas cosas de las que sé con un poco más de precisión.

Las cosas sobre las que conozco son la cultura popular, los medios de comunicación, la cultura de masas, y una serie de prácticas que hemos estudiado en tanto que son parte de las culturas populares, campo

Pablo Alabarces

Doctor en Sociología por la University of Brighton. Profesor Titular Regular de la UBA en la Facultad de Ciencias Sociales, e Investigador Principal del Conicet en el Instituto Gino Germani. Prof. Tit. del Seminario de Cultura Popular en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales en la UBA. Trabajó como Coord. del Grupo de trabajo "Deporte y Sociedad" de Clacso. Prof. Tit. de Sociología del Deporte en la UNLP. Dicta clases de posgrado en la Universidad Estadual de Campinas (Brasil)

que debería ser objeto de otra mesa. Toda una serie de prácticas que estos sujetos que nos intersectan –es decir, sobre los que yo tengo que estudiar y sobre y con los que ustedes tienen que trabajar y tienen que convivir– despliegan de una manera muy amplia; prácticas que estos sujetos y “estas sujetas” (a partir de ahora cancelo la corrección de género) afirman cotidianamente. Por otro lado hay otra cuestión que en el cruce, en la intersección, aparece más clara: es el hecho de que parte de la crisis de la categoría de cultura popular nos ha llevado a explorar la categoría de subalternidad, categoría que es un poco... no quiero decir más *precisa* pero por lo menos nos permite explorar otras zonas que no son las tradicionalmente exploradas en la categoría culturas populares. Entonces, en la categoría de subalternidad podemos trabajar una gama muy amplia de articulaciones distintas de las relaciones de poder que colocan a ciertos sujetos y grupos en situaciones subalternas. Dentro de ellas está la clase, que es aquella que definía tradicionalmente la cuestión de lo popular; pero también está el género y la edad, justamente aquella que nos pone en contacto con la cuestión de las culturas juveniles. Estoy haciendo intentos importantes para explicar por qué estoy acá, razones en las que creo y sigo creyendo: porque la categoría de subalternidad es la que nos permite ponernos en contacto, porque implica hablar de sujetos populares y hablar de sujetos juveniles y también hablar de sujetos escolares; y también pensar las distintas relaciones que se establecen en el interior de las instituciones escolares, donde las relaciones de poder implican necesariamente estas relaciones de subalternización que se producen continuamente.

Y a la vez, no es menor recordarlo, debemos pensar las relaciones de poder y subalternización que se producen inclusive en el interior de los grupos subalternizados, que es una situación con la que nos encontramos continuamente: hasta donde sé, en investigaciones en escuelas también se encuentran y también se trabajan y piensan. Cuando me pidieron –o tuvieron la ilusión de tener– un texto para esta conferencia, respondí que jamás llego con un texto a una conferencia, sino que básicamente las conferencias me permiten poner en orden las ideas; entonces llego con algunas ideas que voy ordenando y espero que en el momento de la charla se empiecen a acomodar. Lo que sí pienso es un título, porque es lo que me permite pensar ciertas ideas y no otras; y ese título que

propuse fue *Retóricas aguantadoras y fieritas convertibles*. ¿Y por qué esto? Pensé un título que pudiera causar una sonrisa... porque el foco, el título, anuncia el núcleo a partir del cual pensar ciertas prácticas, que encuentro ya no comunes sino hegemónicas en el mundo de los sujetos juveniles, en el mundo de los sujetos populares y su intersección. También me pregunto –porque no lo sé, pero me lo pregunto– hasta qué punto estas prácticas tienen impacto fuerte en los ámbitos escolares. Y estoy seguro de que tienen un gran impacto, porque forman parte de una trama crucial de las subjetividades de los chicos y chicas en los tiempos contemporáneos; pero quiero presentarlas además con la vuelta que la investigación de muchos años le quiere dar a esto. No se trata de aislar, comprender, presentar ciertas prácticas a las que llamamos, como efecto periodístico, *cultura del aguante* porque así los periodistas entienden rápido. Todos ustedes saben que no se trata de una cultura, se trata de una subcultura, de un estilo; no denomina una cosmovisión completa sino más bien una cosmovisión parcial que pone en contacto a ciertos grupos. Pero entonces, a estas subculturas del aguante, sobre las que venimos trabajando obsesivamente, las encontramos en el itinerario del mundo futbolístico pero se han desbordado por completo y atraviesan de manera muy amplia distintos mundos de lo social y cultural, pero también distintos mundos de las clases. No se trata solamente de prácticas o de repertorios o de retóricas de ambientes populares en el sentido de la clase social.

Hemos tendido a interpretar a esta serie de prácticas bastante complejas como una lógica, lo que nos puede permitir inferir determinadas cuestiones más amplias, más generalizadoras pero también, inclusive, nos debería permitir inferir determinadas políticas educativas, sociales, culturales. Yo no sé lo que la escuela está haciendo hoy con los chicos pero cuando escucho a los colegas y a la gente en la vida cotidiana que hablan del deterioro de la calidad educativa, lo que sí me animo a asegurar es que lo que la sociedad adulta hace con los jóvenes, no solo la escuela sino la sociedad adulta en general, es no conocerlos; y también me atrevería a asegurar que no se preocupa por conocerlos. Básicamente, se empeñan en marcar distancia entre aquello que se imaginan que deberían ser los jóvenes y aquello que los jóvenes persistente y testarudamente insisten en mostrar que son.

Yo creo que en parte eso se debe a que la escuela, a pesar de todo lo que le ha ocurrido en los últimos años, –que los expertos describirán con mayor conocimiento que el mío– sigue atravesada fuertemente por lo letrado y eso parece ser lo que ha permanecido con las dificultades y desafíos que el mundo contemporáneo le ha marcado continuamente de una manera acelerada y escandalosa en los últimos veinte años.

Por el contrario, la dimensión corporal que ese mundo letrado rechaza porque no puede penetrar ni puede comprender, es parte de mi objeto de estudio y es la que abordaré a continuación.

Vamos a ver un video, es un sketch que todo el mundo debe conocer, pero que me permite mostrar las cosas de las que quiero hablar. Se trata de la parodia que el personaje Peter Capusotto, interpretado por el actor Diego Capusotto con brillantes guiones propios, en coautoría con Pedro Saborido, hace de los modos en que se transforman canciones del rock en letras de hinchadas futbolísticas.

La inteligencia de la parodia consiste en explicar en siete minutos lo que uno necesita diez años para investigar y unas veinte páginas para explicar. Está todo a la vista, está tan a la vista que está puesto por escrito y además puesto corporalmente. Habrán visto que los dos fragmentos donde Capusotto canta la canción en donde se pone en juego la retórica aguantadora finalizan con él mismo tomándose los genitales, con lo cual marca corporalmente todo aquello que la retórica está describiendo y que señala, básicamente, un ejercicio de prácticas corporales; una retórica que, como Capusotto señala con claridad meridiana, constituye un mundo metafórico, el que a su vez indica una lógica absolutamente polar entre hombres y no hombres; es decir, sin mujeres. Un universo exclusiva y cerradamente masculino, donde el polo positivo pertenece al macho y el negativo al no-macho, básicamente reemplazado por el “puto” –lo estoy diciendo sin sonrojarme ni reírme, estoy usando palabras latinas–; a partir de esa bipolaridad, en consecuencia, todo se ordena en torno del eje metafórico *penetración anal* o como mucho *sexo oral*, pero siempre entre hombres. Ahora bien ¿qué hacen las mujeres al ser atravesadas por un lenguaje tan exacerbadamente masculino? No hace falta que empecemos a pensar en nuestra alumna de cuarto grado porque todas las chicas hoy están hablando este lenguaje. Es decir, están siendo habladas por un lenguaje desafortadamente masculino, cerradamente masculino.

Desde ya, un lenguaje con mucho de metáfora. Por supuesto, los enfrentamientos entre grupos no se verifican a través de penetraciones sino a través del intercambio de golpes. Este supone la penetración como forma metafórica; pero no implica una homofobia exacerbada ni literal, pues –tal como aparece en nuestras investigaciones– hay líderes de hinchadas que son homosexuales y sin embargo, su hinchada los reconoce en tanto y en cuanto tengan el aguante necesario, entendiendo el aguante como una capacidad para la pelea independiente de su capacidad sexual o su orientación sexual. Es decir, es un universo metafórico muy complejo, no solamente porque define una lógica en donde la mayor o menor valía está indicada por el largo del pene o por la capacidad de realizar una cantidad de sexo oral o de sexo anal. Es un mundo, por lo menos, discutible y no demasiado cautivante.

Lo más interesante es la relación que existe con el combate, con los cuerpos entrenados para el combate. Uno de los grandes problemas del aguante es que no consiste solamente en alentar, en seguir, cuestión que se manifiesta en el mundo de la cumbia, del rock y también del fútbol; sino que también es necesario que se verifique en *el enfrentamiento*. Una barra, una hinchada, un grupo, puede decir que tiene aguante pero tiene que comprobarlo, es decir, sin pelea no hay aguante; por lo tanto sin aguante no debiera haber pelea, y esta es una de las cosas que más quiero señalar: que en torno del aguante gira uno de los problemas centrales de la cultura juvenil: la violencia (y no solo la futbolística); es decir, al grito de “aguante tal o cual” se genera la mayor cantidad de peleas entre barrios, grupos, etcétera. Además, es una lógica tan completa que obliga a la amplia mayoría de nuestros jóvenes a comportarse de acuerdo con ella; esto es, no se puede retroceder, porque *plantarse* es lo que permite verificar ese capital, entendiendo al aguante como un capital simbólico. A partir de ahí, viene esa condición de macho o no macho que de ella se deriva.

Ahora bien, insisto en la palabra *lógica* porque no se trata solamente de una retórica. Lo que hemos encontrado, y ya no es una hipótesis de trabajo sino que es una afirmación bastante concluyente, es que se trata de una lógica que ordena las prácticas. Se trata de una *moralidad* que define lo que está bien y lo que está mal, y en consecuencia los sujetos capturados en ella –que, reitero, son ampliamente mayoritarios

en los sectores juveniles, y no es un fenómeno meramente porteño o urbano sino que es nacional— se comportan de acuerdo a esa moralidad y ordenan sus acciones en función de ella. No se trata, ni mucho menos, de una acción instintiva, intuitiva y menos aun debido a esquemas que los medios nos tienen acostumbrados, como es la acumulación de adjetivos: *violentos, drogadictos, alcohólicos, salvajes, bestias*, etcétera. Por el contrario, se trata de una lógica de la práctica y una lógica de la moralidad para no usar también la categoría de racionalidad, que nos llevaría a otra discusión. Es una moralidad completa que regula los intercambios, ordena, explica y motiva una larga serie de prácticas. Esto nos conduce a dos direcciones largas de explicar aquí pero, a grandes rasgos, como para ir cerrando, una de las direcciones posibles es que deberíamos entender que los *aguantadores* y las *aguantadoras* lo hacen plenamente conscientes de que están en una posición subalterna. Convencidos de la legitimidad de su moralidad, les parece que es irreprochable y lo hacen sabiendo que disputan espacios con otras moralidades que además son hegemónicas y que condenan a esa moral como subalterna, que debe ser abolida, combatida. Esto es: en el mismo momento en que los jóvenes pueden llamar *putos* a la *yuta* o que pueden llamar *chetos* a los otros, o *caretas*, están dándole nuevamente una dimensión ética a la clasificación. Al *careta*, al otro, se lo identifica con la posición hegemónica. El problema del *caretaje* consiste en no reconocer la pluralidad de mundos morales; lo que nos están diciendo en el uso y abuso de la retórica y de la ética del aguante, entre muchas otras cosas, es que hay múltiples éticas y que una sociedad compleja tiene que admitir la pluralidad de mundos morales, algunos mejores y otros peores. El mundo moral del aguante, por cierto, no es el mío, no es mi favorito, y digo más, ese machismo exacerbado no contribuye a despertar mis simpatías. Pero existe como moralidad, funciona como tal y hay que entenderlo como una moralidad y no como gestos instintivos, salvajes, expulsados del proceso socializador. Me acordaba de este argumento cuando un colega recordaba a Elias y a los *hooligans* ingleses. Nuestros *fieritas aguantadores* tampoco responden a “los sectores más rudos de la clase obrera”, como decía la primera sociología eliasiana de los *hooligans*; insisto, no hay determinación de clases en esto, porque se atraviesa de una manera mucho más transversal la estructura social.

La segunda dirección es aquella que tiene que ver con lo que hablaba al comienzo sobre lo letrado y lo corporal. Se trata de una experiencia básicamente corporal en torno a la cual se construyen identidades muy poderosas, lo cual no significa, por ejemplo, dar vuelta todos los giros lingüísticos ni los avances en las teorías modernas de las identidades de treinta años para acá. No estoy sosteniendo que las identidades hayan dejado de ser discursivas, móviles, complejas, variables, y que hayan vuelto a ser esenciales y corporales. Lo que estoy diciendo es que también son corporales; que un mundo que confía de una manera fuertísima en el espacio de lo simbólico para construir identidad y la vida de relaciones e intercambio, no se da cuenta de que en torno del cuerpo también está funcionando una afirmación de identidad muy poderosa y potente, se está construyendo un relato de la identidad que no descuida lo lingüístico. La experiencia del aguante también es el relato de este, es la cicatriz que como símbolo indica el aguante, y también es el cántico en torno de aquel, son una serie de códigos muy complejos. Lo lingüístico no desaparece, sino que debe compartir espacios con una serie de prácticas e identidades que están basadas de una manera muy poderosa sobre el cuerpo. Inclusive en el lenguaje del otro, las prácticas de discriminación a las que estos actores son sometidos también son lingüísticas dado que se los califica como bestias, salvajes, animales, inadaptados.

Insisto, entonces, lo simbólico no desaparece bajo esa forma, ocupa otro lugar para que lo corporal reaparezca; y cierro con esto, porque los que escribimos sobre la violencia futbolística creemos que es expandible a otros campos, a los mismos sujetos en otras instituciones. Sostenemos, justamente, que este imperialismo lingüístico, es decir, la idea de que la lengua denomina al sujeto y este es aquello que la lengua denomina, muestra el fracaso de las declamadas políticas de prevención, porque estas interpelan a los sujetos desde lógicas que son ajenas a las experiencias que constituyen estos sentidos. Son políticas que trabajan desde un lenguaje radicalmente diferente, que no entiende que esa práctica es otra. Entonces, cuando el discurso hegemónico, y en muchos casos la escuela, participa de esto y renuncia a la interpretación calificando de irracional la práctica es porque se concibe que asignarle racionalidad a esa práctica implicaría reponer lo corporal como significante, lo que a nuestra cultura no le interesa demasiado y a la escuela cada vez menos.

Tal vez esto sea un exceso, pido disculpas. Alguien que viene a mostrar un video donde se presume de “romper culos” no puede ser otra cosa que un provocador profesional, quizás estoy interpelando en un sentido equivocado a gente que está desarrollando políticas mucho más adecuadas, pero el diagnóstico del que parto es muy fuerte: seguimos sin entender a los jóvenes. Inclusive mi propia descripción puede ser un poco parcial o esquemática. Creo que estoy presentando líneas insuficientes para reclamar ciertos cambios radicales, que necesitan de intervención política –por cierto, una dimensión más amplia que lo meramente estatal–, pero este es el rol de los intelectuales, el rol de la academia: tratar de generar el tipo de discusión que nos permita intervenciones de este género. Por eso la provocación, por eso el movimiento en exceso.

Sujetos de derecho, escuelas y políticas en tensión

Elena Duro

Las voces y los reclamos de los adolescentes obligan a pensar en las necesarias transformaciones que deben producirse en las instituciones educativas para que sean inclusivas, participativas y abiertas a sus integrantes; sin perder la calidad académica que estos requieren.

El título de la ponencia de hoy es “Sujetos de derecho, escuelas y políticas en tensión”. No quiero plantear la tensión como un aspecto negativo sino que he escrito mucho sobre eso y creo que tenemos que empezar a pensar todos que las instituciones educativas tienen que estar casi en cambio constante. El hecho de que no lo estén quiere decir que la escuela se va a quedar mucho más atrás de lo que la escuela tradicional en general se queda hoy. Esto no quiere decir que transformemos todos los días la escuela pero quiere decir que hay que pensar escuelas en movimiento, instituciones en movimiento.

Primero vamos a ver un video con testimonios de algunos jóvenes estudiantes:

“Soy Andrés de La Matanza, provincia de Buenos Aires. Una buena escuela secundaria debería ser más inclusiva en el sentido de las clases sociales, las diferencias sociales que existen entre los alumnos y las que existen entre profesores y alumnos a lo que tendría que tener una escuela secundaria buena es un centro de estudiantes bien organizado por los alumnos y con actividades regulares como un periódico o radios

abiertas, actividades para la integración de los alumnos, más allá de las funciones que debería cumplir el Estado en la infraestructura y demás". "Soy Leandro, tengo 17 años y soy de la ciudad de Santa Fe, soy miembro del centro de estudiantes de la escuela. Lo que más me gustó de las distintas ediciones del parlamento juvenil del Mercosur 2010 fue, por un lado, que nos den a las jóvenes y a los jóvenes la posibilidad de participar activamente y de opinar respecto de un tema que es tan particular como la educación y, por el otro lado, lo que me gustó también fue el hecho de poder intercambiar experiencias y conocer las perspectivas de gente de mi provincia y de todo el país. En mi opinión, una escuela secundaria tiene que ser inclusiva, tiene que tener en cuenta todas las realidades y tiene que incluirlas dentro de su seno y exaltar las diferentes características, exaltar la diversidad. Antes la escuela tendía a uniformar y a querer eliminar las diferencias y ahora yo creo que la escuela tiene que acoger todas esas diferencias, por un lado, y por el otro tiene que tener excelencia académica, o sea, tiene que servir para preparar al adolescente para que en el futuro sea estudiante universitario, sea ciudadano, o sea buen trabajador, yo creo que este es un eje principal. Además, tiene que ser una escuela participativa porque tiene que incluir, tiene que estar abierta a que sus integrantes, sean docentes, directivos o estudiantes, tengan la posibilidad de ir redefiniendo, redescubriendo y, sobre todo, participando activamente de la toma de decisiones y de la vida institucional en general".

Elena Duro

Profesora en Ciencias de la Educación de la UNLP, es docente de Pedagogía Didáctica y Psicología Educacional en esa misma universidad. Desde el año 2000 es la responsable de educación de Unicef Argentina; ha realizado estudios sobre diversos temas entre ellos, los pueblos indígenas en la Argentina, el derecho a la educación, la situación socioeducativa de los niños, niñas y adolescentes en comunidades indígenas. Fue consultora del Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

“Para mí, la educación es nuestra base de vida, lo que me determina como persona y lo que determina mi futuro”.

“Para mí es lo mas grande que hay, estudiar es lo que te hace libre y ver a todos esos pibes que están interesados, eso es libertad”.

“Me forma como persona”.

“Es lo que yo quiero ser el día de mañana”.

“Yo creo que, poniendo empeño, vamos a cambiar el mundo, partiendo de la educación, ¿no?”.

“El porcentaje de chicos qom que vienen a la escuela, en los primeros ciclos, en los primeros años de la escuela, son muchos, pero se va desgranando a medida que pasan los años, digamos, en séptimo, octavo y noveno son menos los qom que vienen. Porque ellos tienen que aprender su lengua, tienen que aprender a escribir su lengua, y no se pueden comparar con nosotros que tenemos una sola lengua y la entendemos muy bien, y tomamos un texto y entendemos todo el vocabulario o entendemos a los otros niños y ellos no entienden nada el vocabulario de ese texto. Nadie trabaja con los tiempos de ellos. Ellos necesitan más tiempo para asimilar los temas”.

“Yo creo que la escuela secundaria no tiene en cuenta la educación bilingüe, intercultural. Se insistió mucho en la escuela primaria pero en secundaria todavía no, es todo nuevo”.

Una directiva decía “la autoestima de nuestro pueblo está en realidad muy baja, es crítico esto, porque lo vemos en nuestros adolescentes, lo vemos en nuestros niños, yo lo observo en los juegos de mi hija por ejemplo, esa autoestima nunca la vamos a poder lograr mientras neguemos nuestra identidad como pueblo Qom, mientras absorbamos lo que los medios de comunicación nos tiran todos los días, porque yo no tengo vergüenza en decir que quizá nosotros no les estamos dando a nuestros jóvenes lo que ellos necesitan y de la forma que lo necesitan. Pienso que los que estamos a cargo de las escuelas para jóvenes y adultos, tendríamos que reunirnos y ver, estudiar y acordar junto con algunos de ellos para ver si estamos equivocados o acertados, o puede ser que a lo mejor no les interese lo que le damos o puede que nosotros decimos que la educación es valadera porque los va a llevar a un futuro mejor y quizá ellos nunca ven el futuro ni cerca ni lejos”.

Ahora les voy a hablar sobre el resultado de las tres mil opiniones de chicos que habían repetido en el séptimo, octavo y noveno año de la

Escuela Secundaria Básica. Cómo repercute en sus subjetividades el fracaso escolar, el problema de la sobreedad.

¿Qué piensan los chicos que fracasan? No estamos hablando de chicos que fueron indagados en la provincia de Buenos Aires, sino en Misiones, en Formosa, en Chaco y en Jujuy. Ellos dicen lo siguiente:

“Como era la primera vez que repetía, me sentí una burra, era una vergüenza ir al mismo grado, parecía que no quería seguir la escuela. Pero igual me puse las pilas y anduve mal pero anduve y ahora se me acabaron las baterías de mi pila; nada, solamente pensé que era una estúpida porque en estos momentos podría estar en segundo año, mis compañeros del año pasado se burlan y tengo mucha vergüenza”.

“Sentí que el mundo se me acababa, me sentí avergonzado, me enteré cuando la profesora dijo: ahora voy a decir quién pasó y quién no pasó. Me sentí mal y encima no me dieron oportunidad para rendir en marzo, directamente repetí.

“No sabía que me quedaba libre, ese día fui a la escuela como siempre y la preceptora me dijo: no podés cursar.”

Después se les preguntó a los alumnos qué creían que se podía hacer para mejorar la enseñanza y mejorar sus trayectorias escolares y el 26% de estos 3000 chicos indagados contestó: “mejorar la explicación de los contenidos”, el 19% dijo: “que escuchen los docentes a sus alumnos y mejoren el diálogo con ellos”. Respecto de las características de un buen docente dijeron: “que escuchen a los alumnos, que no tengan preferidos en el curso, que sean justos, que sepan explicar y entenderte cuando no entendés el tema, que acepten opiniones, que repitan si es necesario varias veces los temas; si nosotros los respetamos ellos también nos tienen que respetar, si les pedimos que expliquen muchas veces, nos tienen que explicar; que hayan elegido la vocación docente, que ayuden más seguido a los alumnos preguntándoles cómo están con sus familias, que los ayuden en sus problemas, no solo en sus estudios, que hablen más con los alumnos y no falten, que les enseñen bien a los alumnos y que los respeten, etcétera.

Estas son las opiniones de un conjunto grande de adolescentes, los primeros que escuchamos eran prácticamente líderes en un encuentro de 1000 jóvenes de todo el país donde los que hablaban fueron elegidos, el último era ya casi un cuadro político, era el presidente del centro de estudiantes, los chicos indígenas que teníamos grabados estaban traducidos porque hablaban muy muy bajo, ustedes saben que hoy solamente el 12% de los adolescentes indígenas que habitan en zonas rurales accede a la escuela secundaria en la Argentina.

Mi objetivo hoy era transmitirles las voces y los reclamos de los adolescentes y también lo que pasa con las subjetividades de ese 40% de jóvenes que vienen con la historia de fracaso de la escuela primaria. Actualmente, tenemos hasta chicos que están repitiendo el nivel inicial, ¡repiten salita de 5!; que alguien me explique qué significa eso.

¿Qué significa el fracaso en los chicos? Tenemos el 40% de chicos que fracasan, lo que constituye la antesala del abandono.

Además de las voces de los chicos, quiero compartirles algunas de mis preocupaciones: en primer lugar, en el plano teórico del debate educativo, en los últimos 10 o 20 años en el país identifiqué cinco grandes temas: uno es los fines y modos de hacer política; el segundo, las relaciones entre educación y trabajo; el tercero, la articulación de las políticas públicas que promueven mejores condiciones a la población estudiantil y a sus familias; el cuarto, el rol de las TIC y el quinto, las interpretaciones sobre el sujeto de aprendizaje, este nuevo adolescente que de repente aparece en las escuelas y que es tan diferente a un adolescente de hace 20 años atrás.

En estos temas que aparecen siempre como debates se presentan antinomias o alternativas excluyentes, por ejemplo, si vemos el primero (modos y fines de hacer política), hace 20 años que discutimos el rol de lo universal versus (ahora) lo particular o lo individual, cuando antes era lo universal versus lo focalizado, lo universal versus lo compensatorio, lo universal versus la discriminación positiva, el problema del centralismo versus la territorialidad. Todos los autores que nosotros conocemos están discutiendo estos temas pero no se debate acerca de las relaciones de poder que engloban cada una de estas tremendas definiciones, el rol del centralismo que definen las leyes. Quiero dar grandes ejemplos: tenemos una extraordinaria política de salud sexual reproductiva, tenemos una extraordinaria política de formación docente, de prevención

de adicciones y, sin embargo, no todas las provincias argentinas han adherido con la misma fuerza, ni vigor, ni interés a estos nuevos temas emergentes que son tan importantes para la educación. En la provincia de Buenos Aires, por ejemplo, se crearon las salas maternas pero lamentablemente no se expandieron a otras jurisdicciones.

Existen interpretaciones de políticas o de lineamientos de modalidades que establece la Ley de Educación Nacional que son malinterpretadas por algunas provincias. Hace unos días me decía una ministra “no, nosotros estamos muy contentos porque tenemos la modalidad educativa de encierro para el nivel básico”, y yo pensaba: es el máximo del absurdo de interpretación de lo que podría ser una ley nacional, todos saben que por la Ley de Protección Integral de la Infancia y Adolescencia, todos los chicos de la escuela primaria y secundaria deben estar estudiando en escuelas comunes.

Tampoco nadie debate en estas grandes discusiones teóricas, la segmentación cada vez más fuerte que hay entre el sector público y el sector privado de la educación en nuestro sistema educativo.

El segundo tema que mencioné es sobre la relación de la educación y el mundo del trabajo. Acá tampoco está cerrado el debate, fíjense que hay leyes que se yuxtaponen; tenemos una ley de educación obligatoria secundaria y una ley que habilita el trabajo a partir de los 16 años. Pero además hay un 40% de la población con sobreedad, con historias de fracasos y, sin duda alguna, una gran parte de ese 40% está trabajando en el sector informal, muchas veces en condiciones de explotación. Mientras en la teoría seguimos planteando educación común o educación técnica o educación profesional o educación que enseñe competencias y habilidades básicas para el mundo laboral. ¿Cuál es el vínculo de la educación con las demandas laborales? ¿La escuela se tiene que adecuar al mundo del trabajo? Bueno, la decisión que se ha tomado es una fuerte educación técnica profesional a nivel nacional, con una fuertísima inversión en un conjunto de escuelas, mientras que el resto tienen una formación mucho más generalista. La pregunta que me hago entonces es ¿cuánto se están formando los docentes en la Argentina para realmente poder orientar a los jóvenes de hoy en una sociedad desigual donde el mercado laboral es tan fragmentado, donde el sector es generalmente informal para los estudiantes de la educación

secundaria que acceden a un primer empleo? Hay muy poca información disponible para los docentes de escuelas secundarias acerca de cómo orientar a los jóvenes en el mundo del trabajo.

El tercer gran tema en el mundo de la teoría que está en debate es la articulación de las políticas sociales para mejorar las condiciones de “educabilidad”. Sin duda alguna, el sistema educativo en América Latina es bastante determinista porque termina repitiendo las condiciones sociales de origen de las familias, es decir, a menor ingreso en el hogar, menores posibilidades tienen los hijos de educarse. Por ello, la educación ya no sería un problema estrictamente educativo. Entonces, cuando hablamos de articulación e integrabilidad de políticas públicas destinadas a la adolescencia y a la juventud, ¿de qué estamos hablando exactamente?

En primer lugar, para hablar de articulación e intersectorialidad en políticas públicas que apoyen a los jóvenes para que puedan permanecer en la escuela, tenemos que pensar que necesitamos datos acerca de la situación de los adolescentes. Argentina, en el concierto de América Latina, es uno de los países que tiene menor información. Me refiero a los datos sobre salud, DNI, actividad laboral, situación de conflictividad o no conflictividad con la edad penal, etcétera. Hay una serie de datos sobre la juventud y la adolescencia que Argentina no tiene, que no se relevan.

El otro tema es quién monitorea esa articulación entre políticas públicas de apoyo a la educación, un buen ejemplo es la Asignación Universal por Hijo, es una muy buena política de transferencia de efectivo para los hogares, ahora, ¿en qué medida es condición suficiente para promover la educación y permanencia en el sistema educativo de los niños y jóvenes? ¿Son los ingresos de los hogares los que hoy hacen fundamentalmente que un adolescente abandone la secundaria? Son preguntas para compartir porque estos grandes temas la teoría no los está tocando.

El cuarto tema es el rol de las TIC en la formación de los adolescentes. Acá volvemos a las relaciones de poder entre el centro y la periferia; yo no discuto que esté bien o esté mal que se haya tomado la determinación de una inversión tan grande en la compra de computadoras, de *laptops* para los chicos de escuelas secundaria, seguramente es una buena decisión, el día de mañana se monitorearán y se estudiarán, de hecho se están estudiando, estos avances, pero tenemos que ver eso también en la perspectiva de cuáles son los fondos que tienen las pro-

vincias o un conjunto de provincias argentinas para poder garantizar las condiciones más básicas que tienen los chicos como sujetos de derecho como es el de acceder a un banco o si hablamos de equidad hoy, por ejemplo, analizar qué está sucediendo en la provincia de Santa Cruz, en donde todavía sigue el conflicto docente y hay un silencio bastante importante al respecto.

El último gran tema es el de las adolescencias. Hay adolescentes urbanos, semi urbanos, rurales, adolescentes indígenas, semi indígenas. Existe diversidad cultural, la cultura juvenil se opone a la cultura escolar, hay adolescentes que no estudian ni trabajan y tenemos el enorme problema de la exclusión de la adolescencia y la juventud en América Latina. Esta cuestión de dividir y fragmentar a los adolescentes necesita ser atravesada por una dimensión que no siempre es considerada que es la de ser concebidos como sujetos de derecho que, sostengo, es el elemento igualador, quizás el único elemento igualador que podamos pensar para toda la población de adolescentes y jóvenes que transitan la escuela secundaria.

Es evidente que a pesar de la centralidad de estos cinco grandes temas, no estamos encontrando las mejores respuestas. La pregunta es ¿por qué no podemos pensar todos juntos otras escuelas secundarias? Si realmente los cambios han sido tan acelerados y los resultados que se alcanzan tan magros, tanto en la región como en nuestro país insistiendo con los mismos formatos, ¿por qué no empezar a probar –como lo viene haciendo el equipo de Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires– nuevos formatos de escuelas secundarias, más flexibles, que se adecuen a las condiciones, posibilidades y oportunidades de los adolescentes sin perder la calidad académica que estos requieren?

¿Por qué no empezar a discutir más seriamente en Argentina, a pesar de ser uno de los países que más invierten en educación, sobrepasando ya largamente el 6% del Producto Bruto, si realmente con este porcentaje de inversión educativa es posible una educación inclusiva y de calidad para todos? ¿Por qué no se debate de una vez lo que es la calidad educativa?

Muchos de los que estamos acá podemos coincidir en que las pruebas internacionales miden una parte de la realidad educativa, no toda, y que esas pruebas no pueden ser un referente para conducir u orientar

nuestras políticas; no obstante, tenemos que definir la calidad y ver qué está pasando dentro de nuestras escuelas. Seguramente, la calidad va a ser entendida en una dimensión mucho más amplia que no contempla solamente el resultado de los aprendizajes sino que abarca la permanencia en las escuelas, la participación, la protección del conjunto de derechos vulnerados de la adolescencia, el trabajo en red de las escuelas, los espacios de formación docente, la suficiencia de recursos humanos y equipamiento, en fin, una cantidad de variables que hay que definir. El no hacerlo, nos impide también implementar políticas que monitoreen nuestras inversiones y los esfuerzos que realiza la sociedad, el gobierno nacional y los provinciales.

¿Por qué en estos debates tan relevantes en el plano teórico no se toca nunca la estructura de gestión de los ministerios de educación de las provincias y de la nación? Muchas veces se piensan políticas y planes a nivel central cuando las provincias –excepto Buenos Aires, que es fuerte– tienen por todo apoyo para las escuelas secundarias 3 o 5 supervisores entre el ministerio, el equipo central y las escuelas; o hay provincias que desde hace 30 años no cambian los directores de las escuelas. Me pregunto, si se modificaron tanto las cosas, ¿por qué no formamos de otro modo a los que hoy gestionan escuelas secundarias? Gestionar una escuela de 1000 o 1500 alumnos es hoy algo tan complejo y difícil que necesita de nuevas estrategias y saberes para afrontar los problemas de exclusión, la conflictividad social, las tensiones constantes. ¿Cómo hacemos para revertir o cambiar esa situación?

Para finalizar me gustaría recordar que todos sabemos la importancia que tienen las subjetividades tanto de los adolescentes como de los adultos en su accionar, en su sistema de creencias. Ustedes vieron en los relatos del comienzo lo que decían los estudiantes, pero esos testimonios eran de líderes que están incluidos y que, sin duda alguna, cuentan con posibilidades reales de tener un proyecto de vida. Ahora bien, si yo les pudiese leer los relatos (sé que ya no hay tiempo) de los adolescentes indígenas se darían cuenta de que directamente no pueden forjarse ningún proyecto, y ellos como cualquier adolescente son absolutamente conscientes de que viven en un mundo desigual y que son desiguales las oportunidades de formación. Del mismo modo, las subjetividades determinan el accionar de los docentes, de los profesores, de los directivos de las escuelas.

Muchos de los que hemos estado a cargo de la gestión sabemos que es muy complejo encontrar el 100% del cuerpo docente que quiera que todos los chicos estén incluidos en la escuela. Es un dato objetivo de la realidad, es así.

La inclusión no es un tema que el conjunto de la comunidad educativa quiera y desee. Tenemos un 40% de jóvenes que ven su futuro truncado por sus experiencias de fracaso, entonces creo que trabajar sobre la subjetividades de los profesionales que están a cargo de la formación de la infancia y de la adolescencia es clave, del mismo modo que es fundamental hacer participar a los adolescentes en las políticas que los involucran. Para ello, es condición escuchar a nuestros jóvenes para definir la escuela secundaria que Argentina necesita para que realmente incluya a todos.

Figuraciones y educación: escuela, jóvenes y profesores

Ademir Gebara

El autor estudia la evolución de los procesos educacionales desde la antigüedad hasta nuestros días y analiza un proceso de larga duración que ha provocado la disfuncionalización del sistema familiar tradicional en relación con la educación del joven y, a la vez, un proceso de refuncionalización de lo familiar.

Este artículo parte de una afirmación inicial: la educación, los jóvenes y la escuela son procesos que abarcan diferentes períodos históricos y que encuentran en la institución escolar su foco fundamental de convergencia, configurando diferentes y crecientes nexos de tal manera que, a inicios del siglo XXI, estos procesos se entrelazan plenamente y, quizás, de modo irremediable. Me propongo desarrollar este argumento desde una perspectiva configuracional. En este sentido, la educación, la escuela y los jóvenes serán sometidos a un abordaje lineal de larga duración, para intentar acentuar los cambios de largo plazo verificados en la articulación de estos tres temas, los cuales se configuran de múltiples maneras en épocas diferentes. Recurrir a una visión de largo plazo puede ser útil para identificar cómo este proceso se desarrolló, conduciendo a una creciente escolarización de los procesos educacionales y provocando una *disfuncionalización* del sistema familiar tradicional en relación a la educación del joven y, a la vez, un proceso de refuncionalización familiar.

Veamos, desde una perspectiva de largo plazo, cómo se dio el funcionamiento de este proceso en el desarrollo educacional. El sistema

educacional romano, tanto en la república como en el imperio, estuvo totalmente basado en el sistema griego. Este proceso fue antológicamente descrito por Horacio mediante sus bien conocidas palabras: “la cautiva Grecia capturó a su feroz conquistador e introdujo las artes en el rudo Lacio” que consigna Plinio el joven, siguiendo las cartas de aquel ilustre romano. Clarke (1968: 200), presenta documentos bastantes esclarecedores:

En tiempos antiguos, los romanos acostumbraban aprender con los más viejos no solo observándolos, sino también viendo lo que ellos mismos deberían eventualmente hacer, y a su vez, transmitirlo a generaciones más jóvenes. Durante la infancia eran iniciados en el servicio del campo, de modo que pudiesen dirigir obedeciendo, y actuar como líderes; entonces, como candidatos, ellos se apostaban en las puertas del senado y observaban los consejos de estado. Cada uno contaba con su padre como profesor o, si no lo tuviese, con el amigo más adulto y distinguido.

Esta cita, la primera de Plinio el joven, enfatiza el oír y el ver lo que los adultos hacían en el desarrollo del proceso de aprendizaje. En síntesis, se aprende a mandar obedeciendo y a ser líder siguiendo. Recurriendo a Plutarco, Clarke contrasta los métodos de aprendizaje del período romano con los del período en el cual los griegos estaban presentes en la educación de los romanos, durante el siglo II a.C.

Ademir Gebara

Ademir Gebara es licenciado en Historia y Educación Física, titulado en la Pontificia Universidad de Campinas PUC, Magíster en Historia Social titulado en la Universidad de Sao Paulo y Doctor en Historia Económica por la LSE. Universidad de Londres. Profesor jubilado de la Unicamp y actualmente Profesor Visitante Nacional Senior de la Capes en la Universidad Federal da Grande Dourados. Es investigador del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA, dirigido por la Dra Carina V. Kaplan.

El hijo de Catón aprendió a leer y estudió leyes e historia romanas, aprendió a lanzar dardos, luchas con armadura, a montar a caballo, boxear y nadar, siendo su propio padre el instructor de todas esas materias. Paulo Emilio, por su parte, contrató todo un ejército de tutores griegos para educar a su hijo: gramáticos, filósofos, retóricos, profesores de escultura y diseño y especialistas en caza". (p. 200)

Educación, para el mundo antiguo, hace referencia a un aprendizaje elitista, donde comandar es mandar, por lo tanto, formarse para el ejército y la política son las referencias en torno de las cuales giran los procesos educativos. La población libre y los esclavos son mandados y comandados, y es en ese universo en donde se desarrolla el aprendizaje.

Antes de Gutenberg, el eje central de los procesos pedagógicos era la oratoria. Para esto basta recorrer los espacios autobiográficos de Cicerón en *Brutus* para verificar la dimensión de esta afirmación. No sería abusivo considerar que toda la educación medieval reafirma esta tendencia con una fuerte carga teológica, especialmente en Europa Occidental, con la presencia de monasterios y de copistas que conservan obras del mundo grecorromano. Con la imprenta, contamos con los primeros indicios, referentes a la articulación entre la educación y la escuela (Barzun, 2002: 208-210). Por un lado, podemos situar el método jesuítico (*Ratio Studiorum*) y, por otro, las propuestas de Comenius (*Orbis Sensualium Pictus*), que tienen como centro la presencia del niño y del joven a los cuales se dirigen estos métodos pedagógicos.

No es mi intención discutir en este espacio la naturaleza de las propuestas, sus objetivos y su efectividad, lo que es importante señalar es que el *locus* de la educación de los jóvenes es propuesto para un lugar específico, fuera del universo familiar, en el convento formador de clérigos profesionales. Con Comenius esa propuesta se agrega a la educación gratuita brindada por el Estado.

Con todo, existe un dato significativo que el presente frecuentemente oscurece: el significado histórico de las diferentes fases de la vida humana y, en este caso, la referencia al joven. ¿Cuál es el significado de la infancia y la juventud en una perspectiva de largo plazo?

Frederic Mauro (1969) sintetiza la situación demográfica europea, del siglo XVI, planteando una referencia general sobre el movimiento

poblacional del continente, de manera tal que nos permite visualizar el significado del concepto de infancia en aquel momento:

La pirámide de edades merecería también algunas reflexiones. Hasta 1453, la peste y la guerra diezmaron a la población comprendida entre los veinte y cuarenta años [...] Con el Renacimiento y los grandes descubrimientos, se produjo un nuevo descenso de jóvenes motivados por la marcha a la aventura de ultramar y tierra adentro, sobre todo soldados, marinos y artesanos cualificados [...] Naturalmente, esta población apenas conocía la infancia y la juventud. Lo que Philippe Ariès dijo del siglo XVII puede aplicarse también al XVI. El hombre de cuarenta años era un vejestorio. (pp. 53- 54).

Por un lado, tenemos esta afirmación apoyada en Ariès, según la cual un hombre de cuarenta años ya es viejo, y por otro la percepción de que la población no debería, con aquellas condiciones sanitarias, tener un crecimiento significativamente diferente al del mundo grecorromano. Al respecto McNeill (1998: 246) asevera:

Durante el siglo XVIII la situación empieza a cambiar; pero esto no sucede hasta después de 1850, cuando la práctica de la medicina y la organización de los servicios médicos comenzaron a marcar diferencias en las tasas de sobrevivencia humana y en el crecimiento poblacional.

Godechot (1969: 207) reafirma estas aseveraciones en relación con la demografía americana:

Pese al medio siglo de guerras, el balance, para Europa y América, es positivo. La población aumentó en proporciones considerables. En Europa pasó de 160 millones hacia 1770, a 210 millones en 1815; en América, de 17 millones en 1770, a 30 millones en 1815.

El aumento considerable de la población se refiere a un número que es comparado con la actualidad, pues permite dar cuenta de las proporciones en las cuales nos debemos basar para pensar la infancia y la juventud en una perspectiva de largo plazo.

Contamos aquí con los mismos indicadores de innumerables excavaciones en Europa, relativas a la expansión romana en Galia, indicadores de las guerras en contra de los celtas, que constatan que los esqueletos encontrados pertenecían a guerreros sepultados que oscilaban entre los 15 y 30 años de edad y reafirman, de esta manera, que este era el período de su vida adulta, lo cual explica las condiciones de vida, alimentación, sanidad y el apoyo tecnológico hacia la salud. Por ello, el “hombre de 40 años era un viejo”.

De esta manera, el período de vida que conocemos como infancia/juventud era hasta los 15 años como máximo, teniendo en cuenta una altísima tasa de mortalidad.

Retomando el texto de Mauro, verificamos, desde el punto de vista de la educación, cómo la escuela asume una posición esclarecedora corroborada por otros autores, pues esta permite validar la dimensión poblacional y, al interior de ella, el volumen aproximado de niños y jóvenes. De este modo vemos cómo la “escuela” puede ser situada en este universo:

Las necesidades culturales señalaban el violento contraste entre una elite –ampliada por la utilización del libro impreso– y la gran masa analfabeta. La república de las letras –en la que se sabía leer y escribir– y la de los mercaderes –en la que se sabía contar– se distinguían del pueblo [...] No había gastos culturales para el pueblo, aparte de la escuela, del cura de la parroquia o del convento vecino (p. 74).

En la misma dirección, Ariès (1981) formula una propuesta mucho más importante para el argumento que estamos desarrollando, pues define el momento en el cual la escuela se torna el núcleo del sistema educacional, y con ello el tiempo vivido por el joven es crecientemente construido en torno a la escuela.

El tiempo de escolaridad de las niñas no se difundiría antes del siglo XVIII e inicios del XIX [...] En el caso de los niños, la escolarización se extendió primero a los grupos de jerarquía socialmedia. La alta nobleza y los artesanos permanecieron, ambos, fieles al antiguo aprendizaje [...] La supervivencia del antiguo aprendizaje en los dos extremos de la escala social

no impidió su declive: la escuela venció [...] nuestra civilización moderna de base escolar fue entonces definitivamente establecida (p. 233).

En relación con la educación de las mujeres, su implementación se retardaría. Ariés llama la atención sobre un fenómeno permanente en los procesos educacionales: la elite nunca tuvo problemas educacionales; desde Roma, o desde siempre, fue educada para mandar y comandar. El concepto de “capital cultural” de Bourdieu (1998) cabe aquí como un excelente inductor para esta discusión.

El establecimiento de la civilización moderna, de base escolar, apenas se verificaría a partir del siglo XIX, cuando el avance científico, tecnológico y político, con la monopolización y el desarrollo de los instrumentos de violencia por parte del Estado orienten la educación escolar hacia las elites, como complemento de la educación familiar.

Elias (1994) sintetiza estos argumentos acentuando sus componentes históricos y sociológicos en el moldeamiento de comportamientos de niños y jóvenes hacia los patrones de comportamiento y valores de las generaciones pasadas. De todas maneras, es importante recordar que las nuevas configuraciones generacionales estructuran sus interdependencias no solo con el universo adulto; el cambio en la balanza de poder entre generaciones se ha modificado en dirección de las generaciones más jóvenes y es en este contexto que la confluencia entre jóvenes, escuela y educación se hace evidente.

De este modo parece resultar bastante claro cómo se plantea la cuestión en el caso del niño: es imposible comprender los problemas psíquicos de los adolescentes si nos empeñamos en creer que cada individuo tiene el mismo tipo de evolución en todos los tiempos. El problema de la conciencia y de la emotividad infantil se configura de modo distinto y cambia según el tipo de relaciones entre el niño y los adultos. Ahora bien, estas relaciones tienen una forma específica en cada sociedad, en correspondencia con el carácter particular de cada estructura social; en la sociedad caballeresca son distintas a las de la sociedad ciudadana-burguesa; en la sociedad secular de la Edad Media son distintas a las de la sociedad de la Edad Moderna. Solamente es posible comprender los problemas que se derivan de la integración y de la modelación de los adolescentes en relación con las pautas de los adultos (por ejemplo

los problemas específicos de la pubertad en nuestra sociedad civilizada) cuando se toma en consideración la parte histórica y, también, la estructura de la totalidad social, que es la que fomenta y sostiene esta pauta del comportamiento de los adultos y esta configuración especial de las relaciones entre los adultos y los niños (p.182).

Del guerrero medieval educado para luchar al académico contemporáneo, educado en los diferentes campos del conocimiento científico y tecnológico, tenemos procesos civilizadores actuando en diferentes niveles y especializados de tal manera que implicaron la intervención de educadores profesionales. Norbert Elias denominó como *proceso civilizador* a esta creciente monopolización de la violencia y de la economía a cargo de los Estados nacionales, encubriendo un progresivo refinamiento de comportamientos de parte de los altos estratos de la población gradualmente democratizados, o dicho de otra manera: las disputas entre caballeros y grupos armados se realiza ahora al interior de las cortes y los parlamentos.

El punto central en el cual se apoya la teoría de los procesos civilizadores de Norbert Elias es la existencia de este proceso "ciego" (no planeado), y empíricamente evidente. Se trata del proceso "cortesano" y/o parlamentarización de los guerreros medievales; esto equivale a decir en términos prácticos que la violencia encubierta de los guerreros da lugar al debate y al refinamiento de las actitudes de los cortesanos y parlamentarios. La solución de los conflictos y el control de la violencia pasan a ser encaminados de formas distintas en relación al uso inmediato y explícito de la fuerza/violencia. Por otro lado, podemos decir en relación con el argumento que estamos tratando, que la educación de los jóvenes, centrada en el aprendizaje de técnicas y destrezas para el uso de armas, se convierte ahora en el refinamiento de comportamientos y dominio de estrategias de convivencia que privilegian un mayor control emocional y capacidad de argumentación y de convencimiento, casi como una mayor habilidad de seducción.

Lejos de constituir una antítesis, violencia y civilización son procesos complementarios, son formas específicas de interdependencia. La civilización dependerá del nivel de control de la violencia, del monopolio de los impuestos que permiten constituir una fuerza suficientemente

efectiva para imponer la pacificación interna. O sea, el crecimiento de la economía y el establecimiento de disposiciones estatales de gobierno juegan un papel fundamental en este proceso.

De acuerdo con los elementos esenciales identificados para caracterizar el proceso civilizador, Elias formula una “tríada de controles básicos”, que demostrarían el nivel de desenvolvimiento de una civilización:

- a. Control de hechos naturales, pues las ciencias de la naturaleza se desarrollarán aún más, dado que el control de los hechos humanos se verifica previamente, sobre todo, por el mayor distanciamiento de los humanos en relación con los fenómenos naturales. El avance científico y tecnológico corresponde al nivel de control del hombre en relación a los acontecimientos suscitados en la naturaleza no humana.
- b. Control de las relaciones entre humanos, es decir de las relaciones sociales. Las ciencias naturales se desarrollan mucho más que las ciencias sociales, como consecuencia de la dificultad mayor de controlar las relaciones sociales, dado el encubrimiento emocional que tenemos en las relaciones entre humanos.
- c. El ejercicio del autocontrol, aquello que el individuo aprendió durante su vida. Sin correr mucho riesgo y para ser fiel al pensamiento de Elias puedo afirmar aquí el papel central de la educación y de la escuela en su teoría, pues el desarrollo del conocimiento humano sucede siempre al interior de las configuraciones vividas y es un aspecto fundamental del desarrollo de las personas en la sociedad. En un primer momento, en unidades de subsistencia más simples como la familia o el grupo, en un segundo momento, en configuraciones más complejas, como el sistema escolar.

La educación es un proceso intrínseco a la existencia de vida social de los humanoides en lo que se refiere al aprendizaje en su sentido más amplio; la misma da sentido a la existencia de una intervención normativa y/o pedagógica en el comportamiento/aprendizaje de un ser humano. Elias (2009) argumenta que el aprendizaje sería aquello que el individuo aprende durante su vida, considerando también la sumatoria de los saberes transmitidos por las generaciones pasadas, en el sentido

de ejercer el autocontrol. El aprendizaje en los seres humanos sucede al interior de configuraciones vividas, lo que constituye un aspecto fundamental para el desarrollo de las personas en sociedad, implicando que somos capaces de aprender más que otras especies, de deleitarse por aprender y de construir dimensiones de tiempo y símbolo.

En este mismo texto Elias formula tres hipótesis para comprender el proceso de aprendizaje en lo que se refiere a los seres humanos. La primera hipótesis afirma que nuestra especie representa una ruptura evolutiva, pues en los humanos se rompió el equilibrio de poder entre las conductas aprendidas y no aprendidas. Por primera vez en el proceso evolutivo, los comportamientos aprendidos se convierten en preponderantes con respecto a los no aprendidos. La construcción de una dimensión simbólica, inherente a los procesos socializadores de la especie humana, aceleran y establecen la construcción de hábitos capaces de solidificar aprendizajes técnicos, emocionales y organizacionales orientados a los sistemas democratizantes y autosustentados.

La segunda hipótesis afirma que los humanos no solo aprenden más que las otras especies, sino que ellos deben aprender más para convertirse en adultos plenamente funcionales. Estas maneras no aprendidas de direccionamiento comportamental perdieron su rigidez genética, sobreponiéndose y subordinándose a las formas aprendidas de orientación, como la comunicación y la transmisión del conocimiento social existente.

La tercera hipótesis afirma que ninguna emoción de una persona adulta es, en cualquier caso, un patrón de reacción genéticamente establecido. De esta manera, las emociones son resultado de una amalgama en el proceso de aprendizaje y de procesos genéticamente heredados; actúan entonces componentes culturales y biológicos, siendo el aprendizaje un elemento fundamental en los niveles comportamentales y emocionales.

En consecuencia, lo aprendido y la educación tienen un desarrollo histórico que no es único, pues históricas e innumerables intervenciones pedagógicas son posibles para el aprendizaje. La forma por la cual el grupo social, familia o tribu educa permite diferentes aprendizajes en relación con los comportamientos y la absorción del conocimiento acumulado. Esta afirmación es importante en el sentido de distinguir y comprender el proceso por el cual el aprendizaje y la educación se

superponen para explicar el surgimiento de la escuela, siendo esta un centro de intervención pedagógica correspondiente a las formas de organización social estatal.

Por otro lado, aquello que se espera del proceso de aprendizaje de un individuo, especialmente tratándose de un niño, no puede ser uniformizado para todas las épocas; si es verdad que los mecanismos psicológicos de los individuos de una misma especie, desde el punto de vista de su funcionamiento neurofisiológico, están presentes en todos ellos, también es cierto que en estos individuos se instauran condicionantes históricos de múltiples dimensiones temporales y simbólicas.

Elias (1994) plantea este hecho de manera clara, indicando las conexiones en relación con este proceso con el de control de las emociones, controles pertinentes a los procesos de individualización y autorregulación, tomados en diferentes momentos históricos en la relación entre generaciones.

Por otra parte, la manera en que una sociedad de este nivel trata la adaptación del individuo a sus funciones y tareas de adulto, muchas veces favorece en gran medida esta escisión y esta tensión anímica. Cuanto más intensa y multilateral es la regulación de los instintos, cuanto más estable es la formación del súper-yo, necesario para el cumplimiento de las funciones del adulto en una sociedad, mayor será también, ineluctablemente, la distancia entre la conducta del niño y la del adulto. Precisamente porque es tan grande el abismo entre la actitud de los niños y la actitud que se exige a un adulto, al adolescente ya se lo sitúa, como sucede en sociedades más simple con los niños, directamente en el primer peldaño del escalafón funcional del que algún día tendrá que alcanzar la cima. El adolescente ya no aprende su futura función directamente al servicio de un maestro, como hacía el escudero de un caballero o el aprendiz del maestro de gremio, sino que de momento se le excluye de la sociedad y de los círculos de los adultos durante un período de tiempo cada vez más prolongado. Los jóvenes de capas funcionales cada vez más amplias ya no son preparados para la vida adulta directamente, sino indirectamente, a través de instituciones especializadas, escuelas y universidades (p.32 – 33).

Llegamos entonces a la sociedad escolarizada, de hecho, probablemente no haya existido institución, durante los últimos dos siglos, con un grado de difusión y democratización integral como el verificado en el sistema escolar. En consecuencia, se produce un proceso de profesionalización, en especial si hacemos referencia a la profesión escolar específicamente, y se crean otras especialidades que integrarán el sistema escolar: psicólogos, pedagogos, administradores, juristas y nutricionistas son ejemplos claros del avance identificado. Es importante no tomar este desarrollo como si fuera paralelo al desarrollo tecnológico, o de tecnologías utilizadas en o para la educación. Como planteaba Elias (1993):

No es la «tecnología» la causa de esta transformación de los comportamientos. Lo que nosotros llamamos «técnica» no es más que uno de los símbolos de las últimas formas de consolidación de aquella previsión permanente a la que obliga la constitución de secuencias cada vez más prolongadas de acciones y la competencia entre unidades vinculadas de este modo. Las formas de comportamiento «civilizado» se difunden en estos otros ámbitos en la medida en que se da la integración en la nueva red de interdependencias que, a su vez, transforman la estructura de la sociedad y las relaciones humanas en su conjunto. La técnica, la enseñanza escolar, son manifestaciones parciales (p.212).

Sin embargo, no se trata de abordar tema tecnológico por separado, sino que es una cuestión que envuelve un proceso de profesionalización creciente y diversificado, pues involucra profesionales que deben trabajar con los estudiantes de forma permanente y con edades cada vez más heterogéneas. Si hasta el siglo XVII una persona de 40 años era un viejo, y una persona de 15 un adulto, hoy, son todos jóvenes desde el punto de vista educativo bajo la presencia de un profesor, presencia diversificada en relación con los contenidos y con las edades de los estudiantes que cada vez se involucran en procesos de educación permanentes.

Ya no es la familia el centro del proceso educativo. A partir del siglo XIX diferentes estratos de la población, independientemente del género, no solo identifican la educación/escuela como rol del Estado, sino que reivindican la democratización y ampliación de las actividades escolarizadas, escuela de tiempo completo o programas educativos más allá de los contenidos disciplinares.

¿Podríamos hablar de una desfuncionalización de la familia? ¿Estaremos frente a un sistema escolar de cuya gestión el Estado está a cargo, modelando a los ciudadanos según contenidos uniformados? ¿Serían estos profesionales, profesores mediadores de este proceso?

Si bien no es posible una respuesta plena a estos cuestionamientos, podemos abordar el debate comprendiendo la figuración y el desarrollo de estos profesionales-profesores, profesionales que, en la actualidad, conviven con los jóvenes de la escuela y la universidad, convivencia preponderantemente moldeada al interior de la escuela.

Desde Talcott – Parsons (1902), encontramos una preocupación por el estudio sociológico de las profesiones. *Profesiones y estructura social* (1939), y posteriormente *El mirar de un sociólogo sobre la profesión legal y Estructura social y proceso dinámico: el caso de la práctica médica moderna*, son textos que buscan identificar una cuestión clave: ¿por qué en la economía moderna, las ocupaciones y el número de profesiones crecieron aceleradamente?

El planteamiento hecho por Parsons tiene sentido según el análisis de las profesiones en la sociedad norteamericana, no obstante, en Inglaterra este término fue hace mucho tiempo utilizado tomando en cuenta el número reducido de ocupaciones consideradas respetables y ejercidas por un *gentleman*. Estas ocupaciones se constituyeron en un importante componente del poder del sistema británico. Incluso con los cambios ocurridos en el transcurso del tiempo, algunos hechos pueden ser verificados mediante un comentario elaborado por Elias (1964), sintetizado de la siguiente manera: el término profesión denota ocupación que demanda un conocimiento altamente especializado y habilidades requeridas aun en situaciones en que existiera una injerencia teórica, no solo por la práctica. Estos conocimientos adquiridos deben ponerse a prueba mediante un examen, elaborado por una universidad o alguna institución autorizada, otorgando al postulante una autoridad implícita para atender personas o servicios específicos. Esta autoridad se desarrolla a través de reglamentos planteados por asociaciones de profesionales, en la regulación de reglas de entrada, práctica profesional y remuneración. Una profesión es un tipo de ocupación donde los servicios constituyen un producto ofertado, sin existir una producción de bienes para la venta; la profesión no involucra el trabajo manual (existiendo excepciones en el caso de los cirujanos).

Originalmente el término hacía referencia a los sacerdotes, médicos y abogados, lo que permitía a algunos sectores de la elite un rendimiento favorable sin la necesidad de un trabajo manual. La amplitud del término se alteró en el transcurso de los siglos XVIII y XIX. Entre los primeros y nuevos grupos de profesionales se destacan los religiosos, los docentes de las universidades, los militares, en especial oficiales de marina, seguidos de funcionarios públicos y arquitectos. En el transcurso del siglo XX, de una manera general, podemos afirmar que las profesiones abarcan las ocupaciones en las cuales se requería una formación académica o científica formalizada por un diploma. En el presente la tendencia es masificar la posibilidad de una formación profesional.

René Moelker y Stephen Mennell, cuando escriben la introducción de *The Genesis of the Naval Profession* (Elias, 2007), presentan un planteamiento relevante sobre las profesiones en Inglaterra, idea propuesta inicialmente por un joven colega de Elias, Terence Johnson, mediante publicaciones realizadas algunas décadas más tarde, durante los años 70. Tanto este trabajo como el artículo de Elias presentaron poco interés al ser publicados, no obstante, nos interesa saber cómo y por qué este trabajo se volvió, más tarde, tan significativo.

Tal vez un aspecto distintivo del trabajo de Elias sea exactamente su profundo análisis en relación con el problema de la formación de las profesiones en el contexto del desarrollo social de largo plazo. Contamos con trabajos extensos y calificados con respecto a la política marítima británica en este período. Con todo, Elias, en contraposición a la historiografía de los años 60 enfocada en transformaciones estructurales, apunta hacia un proceso de larga duración, donde se pregunta por qué esto ocurrió en Inglaterra y no en otra parte, y cuáles fueron las consecuencias para el desarrollo del poderío naval inglés.

Su tesis central es que, a diferencia de otras potencias europeas como, por ejemplo, Francia y España, donde la rivalidad entre marineros/hombres de mar y militares fue contenida, en el caso inglés esta rivalidad se transformó en un aspecto fundamental en la fusión de las competencias militares y náuticas.

Drake y Doughty son sus personajes emblemáticos, el primero capitán de navío, el segundo comandante militar de la expedición que dejó Plymouth en 1577. Si nos detenemos en los detalles de las tensiones entre

los dos grupos sociales, nos acercamos al planteamiento central formulado por Elias: cómo puede un caballero volverse un hombre de mar sin perder su casta, sin perder su posición social. La sociogénesis de la profesión naval, o el surgimiento de los oficiales marineros está, en este proceso, permeado por la rivalidad entre estos grupos sociales divergentes.

Una cuestión clave, entonces, es tratar el surgimiento de las profesiones a partir de una sociología de los conflictos. Al respecto, Elias apunta algunos conceptos relevantes, entre ellos: 1) la existencia de un mecanismo real en el arbitraje de los conflictos. Arbitraje no quiere decir necesariamente el favorecimiento de una posición o la resolución de un problema. El rey tiene poca fuerza y poder si en un conflicto los grupos sociales se unen contra él. Pero, en cuanto la ambivalencia de intereses crece, el mecanismo real funciona plenamente, el rey y los nobles constituyen un foco de poder con una lógica propia. 2) La relación entre grupos. Cuando los grupos menores se unen a grupos mayores la tensión en la construcción de sus identidades se da en una relación entre carisma y anomia, esto quiere decir que las distinciones de estatus entre los grupos están enraizadas en una balanza de poder desigual entre ellos, tornándose difícil para el grupo más débil resistir a una imagen negativa respecto de ellos construida por el grupo más poderoso.

De la misma manera, dos sugerencias metodológicas son claramente planteadas. La primera se refiere a la posibilidad de revelar macroestructuras a partir del estudio de microestructuras; tal camino es una constante en los trabajos de Elias, como en su obra maestra *El proceso de civilización*, cuya principal fuente documental son los libros acerca de las buenas maneras, en especial *La civilidad pueril* de Erasmo. Una segunda sugerencia referencial es su formulación según la cual la historia de una profesión es la historia económica y social de un país. Como él mismo plantea en la introducción de *Gentleman and Tar paulins* (2007):

Todas..., profesiones, ocupaciones o cualquier nombre que se le quiera dar, son de una manera particular independientes, no de las personas, sino de aquellas personas particulares que se presentan en un momento determinado. Las profesiones continúan existiendo en cuanto sus representantes actuales fallecen [...] Como los idiomas, ellas presuponen la existencia de todo un grupo. Y si ellas cambian, o si una nueva

ocupación emerge dentro de la comunidad, de nuevo, estos cambios no son simplemente debido a acciones o pensamientos de una u otra persona en particular, aun tratándose de científicos o inventores. Es el cambio de situaciones de toda la comunidad que genera las condiciones para el surgimiento de una nueva ocupación y determina el curso de su desarrollo (p. 291).

Al abordar el proceso mediante el cual la escuela, los jóvenes y la profesión de profesor se superponen, pretendemos señalar, en una perspectiva configuracional, que el desarrollo implicó también la refuncionalización de la familia, desfuncionalizada en su plena función educativa. Por lo tanto, este proceso fue solo de pérdidas funcionales. Es por ello que preferimos el término refuncionalización, que da a entender que las unidades familiares pasaron a tener articulaciones diferenciadas, de acuerdo con los procesos de escolaridad, se involucran diferentes edades en distintos momentos históricos. Ser joven en el siglo XV no es lo mismo que serlo en el siglo XIX y esto no es solo identificando las peculiaridades de cada momento histórico, sino también considerando que hoy un hombre de 40 años ya no es un viejo. Por otro lado, la creciente intervención estatal en este proceso, manteniendo y organizando escuelas que ocupan cada vez más el tiempo diario de la vida de los jóvenes y recientemente de los adultos, torna más compleja la presencia familiar en este proceso. Las relaciones de poder se transforman al interior de la familia y por fuera con el sistema educativo en relación con la posición de los niños y jóvenes.

La presencia del profesor profesional plantea nuevas situaciones aún no estudiadas ni comprendidas suficientemente. Este profesor interviene normativamente en la educación de jóvenes y adultos, convirtiéndose en una figura central en este proceso, pues, además de estar presente en todos los niveles de la educación, ocupa espacios de poder en los cuales actúa como especialista de tiempo completo, dominando amplios campos del saber disciplinar y relacional.

Para finalizar este argumento, me gustaría enfatizar la importancia y la presencia creciente y diversificada del profesor como componente fundamental para la comprensión de los procesos educacionales desarrollados por las sociedades contemporáneas.

Referencias bibliográficas

- Ariès, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan, 1981.
- Barzun, J. *A História da Cultura Ocidental de 1500 a nossos dias*. Rio de Janeiro, Campus, 2002.
- Bourdieu, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- Catón, M. P. *Les origines*. París, Les Belles Lettres, 1986.
- Cicerón, M. T. *Da velhice*. São Paulo, Cultrix, 1973.
- Clarke, M. L. "Educação e Oratória", em Balsdon, J. P. V. D. (org.) *O Mundo Romano* (pp. 199 – 212). Rio de Janeiro, Zahar, 1968.
- Elias, N. *Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.
- — —. *O Processo Civilizador: uma História dos Costumes*, Vol.1. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.
- — —. *O Processo Civilizador: formação do Estado e Civilização*, Vol II. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- — —. *The Gênesis of the Naval Profession*. Dublin: University College Press, 2003.
- — —. "Studies in the gênesis of naval profession: Gentlemen and tarpaulins". *British Journal of Sociology*, I: 4, 291-309, 1950.
- — —. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio de Sociologia dos processos, en Gebara, A & Wouters, C. *O Controle das Emoções* (pp. 19-46). João Pessoa, Editora Universitária UFPB, 2009.
- — —. "Verbete sobre profissões". In *A Dictionary of the Social Sciences*. New York, Free Press, 1964.
- Godechot, J. *Europa y América en la época napoleónica (1800 – 1818)*. Barcelona, Labor, 1969.
- Hansen, J. A. "Ratio Studiorum e Política Católica bérica no Século XVII", en Vidal, D. G. & Hilsdorf, M. L. S. São Paulo, Edusp, 2001.
- Johnson, T. *Professions and Power*. London, Mac Millan, 1972.
- Mauro, F. *Europa en el siglo XVI: aspectos económicos*. Barcelona, Labor, 1969.
- Marrou, H. I. *História da educação na Antiguidade*. São Paulo, EPU, 1965.
- McNeill, W. H. *Plagues and Peoples*. New York, Anchor Books, 1998.
- Plutarco. *Vidas paralelas*. São Paulo, Paumape, 1991.

La construcción social de la experiencia juvenil y estudiantil

La construcción social de la experiencia estudiantil: vinculaciones entre las trayectorias sociales y escolares desde una perspectiva socioeducativa, María Inés Gabbai

Diferentes, personales y visibles. Experiencias y creatividad en lo cotidiano, Mauricio Antunes Tavares

La experiencia intergeneracional de los nativos paritarios, Sergio Balardini

Conflictividad escolar y modelos de autoridad: tensiones desde los años 60, Daniel Míguez

El movimiento estudiantil de 1968 en México y la resistencia multitudinaria, Jesús María del Campo

El default que nos quedó, Luciana Peker

La construcción social de la experiencia estudiantil: vinculaciones entre las trayectorias sociales y escolares desde una perspectiva socioeducativa

María Inés Gabbai

La autora plantea la necesidad de romper con los posicionamientos deterministas y reduccionistas en la comprensión de los itinerarios educativos a la vez que propone recuperar el enfoque sociocultural y atender a los contextos específicos dentro de los cuales se desarrollan las trayectorias escolares.

Voy a presentar una serie de dimensiones fundamentales para el estudio de las trayectorias de los estudiantes de la escuela secundaria. Algunas de estas cuestiones ya han sido presentadas en distintos materiales elaborados en conjunto con la Doctora Carina Kaplan y la Magíster Claudia Bracchi donde nos preguntamos cómo se están desplegando las trayectorias educativas, los recorridos por el sistema educativo de los niños y jóvenes en un contexto mayor de producción.

Como sabemos, en la década de los 90, Argentina y las sociedades latinoamericanas atravesaron por varios procesos de redefinición tanto estructurales como institucionales. Estas transformaciones supusieron una reconfiguración del rol del Estado. Como consecuencia de los cambios que se produjeron, nuestro país se vio envuelto en un proceso de polarización, segmentación, expulsión y fragmentación social. Este cambio estructural no tardó demasiado en llegar a las instituciones ni en impactar en quienes las habitan.

Si bien desde el año 2003 se han definido diferentes políticas educativas que nos alejan sustancialmente del contexto social de los 90, las transformaciones ocurridas a partir de la implementación de las políticas

neoliberales han marcado a los jóvenes y a sus familias en la década pasada, dejando como saldo un diferencial en la distribución de bienes tanto materiales como simbólicos necesarios para el sostenimiento de sus recorridos por la escuela secundaria.

Pensemos principalmente cómo la implementación del paquete ideológico neoliberal interpeló a la escuela (específicamente al nivel secundario), dejando marcas en los niños, jóvenes y familias de los sectores más vulnerables. Varias investigaciones de carácter nacional e internacional han mostrado cómo junto con la ampliación de las desigualdades sociales se produjo la consolidación de las “desigualdades escolares”. Esto se debe entre otras razones al crecimiento de la divergencia en la oferta brindada entre escuelas y en la generación de circuitos diferenciales de escolarización, y por lo tanto de condiciones y posibilidades desiguales de acceso al sistema. Es por ello que insistimos en la necesidad de estudiar, analizar y caracterizar las *trayectorias educativas de los jóvenes* para comprender las diversas formas que tienen de construir su experiencia escolar.

Uno de los puntos fundamentales es que los estudios sobre las trayectorias escolares deben realizarse desde un enfoque sociocultural, el

María Inés Gabbai

Magíster en Ciencias sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Especialista en Política Educativa (Flacso), Profesora en Ciencias de la Educación (Fahce-UNLP). Actualmente es Jefa de Trabajo de Prácticos de la Cátedra de Sociología de la Educación (Depto. De Ciencias de la Educación Fahce-UNLP). Se desempeñó como Asesora en la Subsecretaría de Educación de la DGCYE de la provincia de Buenos Aires. Actualmente ocupa el mismo cargo en la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la DGCYE. Es investigadora del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA.

cual supone que para el análisis de las mismas es necesario romper con los posicionamientos deterministas y reduccionistas para avanzar en la comprensión de los itinerarios educativos realizados por los estudiantes, con énfasis en los contextos específicos de producción. Luego de las indagaciones teóricas y empíricas que venimos realizando desde el equipo de investigación conducidos por Carina Kaplan, sostenemos como principio básico para esta reflexión que las trayectorias educativas son, en conjunto, condicionantes (experiencias, saberes, etcétera) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas. Es decir que al analizar las trayectorias educativas de los jóvenes, estaremos observando ese mosaico que el sujeto va configurando a medida que avanza en el recorrido escolar. Estudiarlo, implica referirnos a los avances, las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros los cambios de escuelas realizados entre varias situaciones posibles.

En esta misma línea, nos oponemos a aquellas visiones que se refieren a los recorridos educativos como “exitosos” o “fracasados”, términos utilizados tanto en discusiones académicas como políticas que signan a los estudiantes con marcas “negativas”, culpabilizándolos por sus destinos escolares y sociales sin dar cuenta de las responsabilidades de otros agentes e instituciones y las condiciones sociales en las que estos jóvenes se desarrollan. Si bien la literatura educativa señaló en varias oportunidades que los estudiantes transitan una experiencia educativa homogénea o común, se hace necesario explicar que la experiencia escolar de los estudiantes es diversa y adquiere rasgos propios y singulares según los diferentes grupos de alumnos y los contextos de producción. En este sentido, más que hablar de la experiencia educativa de los estudiantes nos encontramos en presencia de distintas experiencias educativas no lineales ni homogéneas sino caracterizadas por la heterogeneidad. Por ello preferimos el uso de la noción de experiencias educativas en plural.

Otro de los interrogantes que presentamos al momento de estudiar las trayectorias se encuentra vinculado con el concepto de juventud. Específicamente nos preguntamos ¿qué supone ser joven? ¿Qué supone ser joven e ir a la escuela? ¿Se es joven solo a partir de un corte o definición etaria? ¿Hay un solo modo de experimentar y vivenciar esta etapa de la vida?

La propia definición –qué supone ser joven– responde siempre a una forma única de lo que es o debería ser la juventud. Ya desde hace varios años la literatura académica argentina y latinoamericana insiste sobre la necesidad de desnaturalizar esta categoría y conceptualizarla en términos socioculturales. Estas posiciones cuestionan aquellos posicionamientos ideológicos que promueven una visión unificadora de los jóvenes como si existiese, en términos de Rosana Reguillo Cruz, “una única manera de ser joven”. La operación radica en pensar esta categoría como si fuera una esencia o un periodo de transición. Por el contrario, insistimos sobre la necesidad de pensar a las juventudes *en plural*. ¿Cuáles son las ideas hegemónicas que construidas sociohistóricamente generan representaciones sociales de los jóvenes?

Si bien a lo largo de la historia los jóvenes fueron visibilizados de diversas formas (vinculados a las guerrillas, a movimientos de resistencia, a grupos estudiantiles, etcétera), en la década del 90 fueron vistos especialmente como problema social, como causantes de la violencia en la sociedad, caracterizados como violentos y peligrosos. Estos discursos que actualmente existen encuentran en el factor individual la supuesta explicación para describir los comportamientos de los jóvenes, sin tener en cuenta el contexto donde se desarrollan dichos actos ni los aspectos relacionales y vinculares que se establecen con los demás.

Estos discursos penetran en la escuela y muchas veces en la construcción escolar de los jóvenes, donde el factor individual se vuelve la causa, la primera y la última explicación en relación con los itinerarios escolares. Por ello sostenemos que al no tomar en cuenta los contextos sociales sobre los cuales se están configurando las trayectorias escolares, se invisibiliza la compleja red de relaciones de base social que condicionan el paso por la escuela generando así explicaciones esencialistas donde lo personal tiene su primacía.

La construcción hegemónica que se hace de la juventud a través de diferentes discursos (mediático, político, social, escolar, académico), no solo habla *de* ellos sino que también pretende hablar *por* ellos: “están desganados”, “están aburridos”, “no les interesa la escuela”, “no les interesa estudiar”. Como estos discursos son tan comunes, son naturalizados y llegan muy pocas veces a cuestionarse dentro de la propia escuela.

A continuación quisiera presentar algunas de las conclusiones a las que hemos arribado con el equipo de investigación y que ponen en jaque aquellos discursos. Me detendré específicamente en el valor, el sentido y el lugar que ocupa para los estudiantes secundarios de nuestro país el paso por la escuela.

En primer lugar, observamos que la valoración que hacen sobre la institución escolar adquiere diversos sentidos de acuerdo a sus biografías personales, laborales y familiares. Cuando preguntamos: *¿para qué sirve la escuela?*, casi la mitad de los 663 estudiantes encuestados manifestaron que la escuela *orienta al alumno para la vida*. A ello se puede añadir que casi un 30% valora dicha institución en lo que concierne a la esfera de la formación para la ciudadanía. Asimismo, tres de cada diez jóvenes interrogados subraya la capacidad de la escuela para estimular la inteligencia. En el caso de los jóvenes que asisten a escuelas de sectores medios, el porcentaje más alto se registra en la categoría *prepara para la universidad*, mientras que los jóvenes que asisten a escuelas de sectores socioeconómicos bajos manifestaron en mayor medida que *prepara para el trabajo*.

Como indicaba al inicio, no podemos comprender estas percepciones y las formas de valoración hacia la escuela si desconocemos el contexto social de sus biografías. En este sentido sostenemos que en situaciones de inestabilidad en las condiciones de vida, precariedad laboral, vulnerabilidad social (como elementos presentes en las condiciones familiares), es sumamente destacable que uno de los sentidos mayoritariamente expresados por los estudiantes pertenecientes a los sectores medios-bajos, es el que asocia a la escuela con la posibilidad del ingreso al mercado laboral.

Hay expectativas diferentes depositadas en la escuela según el origen socioeconómico de los estudiantes: para el caso de los sectores medios-bajos, la escuela resulta un espacio asociado a la posibilidad de revertir, quizá, la situación de precariedad en que estos jóvenes viven. La relación entre acceso a la educación y el ingreso al mundo del trabajo en el futuro se transforma en ellos en una certeza arraigada.

Los estudiantes valoran la institución escolar y confían en ella, la revalorizan y la exponen como lugar de aprendizaje y –podríamos sostener– como un espacio de posibilidad. ¿Qué ocurrió cuando indaga-

mos sobre los sueños y las expectativas? La principal perspectiva de los estudiantes es tener “una profesión/título universitario” y “conseguir un buen trabajo”. En relación con esta última, vemos una diferencia significativa en el porcentaje de respuestas según se trate de alumnos con trayectoria escolar interrumpida o no interrumpida: mientras que quienes han visto su trayectoria escolar interrumpida tienen como uno de sus principales anhelos la obtención de un empleo (44,7%), aquellos que no han visto interrumpida su trayectoria lo tienen entre sus principales deseos pero en menor proporción (30,8%). La universidad parece ser una expectativa en común para estudiantes de diversas fracciones de clase, es decir, aparece como un sueño compartido tanto por los jóvenes de escuelas de nivel socioeconómico medio como del bajo, y por los jóvenes con trayectorias interrumpidas y no interrumpidas.

Contrariamente a los resultados que arrojan nuestras investigaciones sobre la escuela como espacio de posibilidad, recibimos diariamente imágenes mediáticas que nos muestran espectacularmente a la escuela como si fuera un reducto de violencia, como un lugar no confiable. La confianza es, ante todo, un modo de movernos en el mundo, es una forma de tener seguridad. Al indagar en la dimensión de la confianza, observamos que casi 7 de cada 10 estudiantes que asisten a las escuelas que atienden sectores predominantemente bajos confían en esta institución. En este sentido sostenemos que la confianza, la valoración positiva y la permanencia (el 90% de los estudiantes expresó que jamás abandonó la escuela) entran en juego cuando analizamos las concepciones y opiniones sobre la violencia ya que, seguramente, estar en la escuela y encontrar un sentido, tener la posibilidad de construir un proyecto de vida (“la escuela orienta al alumno”, “prepara para la universidad” –sostuvieron los estudiantes entrevistados–) permiten confiar en esa institución posibilitando la autorregulación de la conducta y por lo tanto las condiciones para estar y convivir con los otros.

Por ello quisiera advertir que para una democratización real del acceso que atienda a las necesidades de los estudiantes, cualquier agenda de política educativa debe tener como herramienta de trabajo el conocimiento de los datos y el análisis sobre cómo los jóvenes están desplegando sus trayectos formativos y experiencias subjetivas. Desatender esta cuestión pondría en peligro tanto la inclusión como la permanencia con aprendizaje, y el egreso para el nivel secundario.

Por lo tanto, es necesario subrayar la importancia de la obligatoriedad de la escuela secundaria porque representa una promesa, un desafío histórico, como en otros momentos fue la escolaridad primaria.

Para concluir, y poniendo en diálogo lo expresado anteriormente, quisiera destacar las políticas implementadas por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, dado que las líneas de trabajo que se plantearon para la gestión 2007-2011 nos convocan a pensar en torno de los límites de la forma escolar tradicional dado que en la mayoría de los casos se parte de ella. El marco general de los Diseños Curriculares del nivel y las políticas educativas implementadas propone una nueva concepción pedagógica de los sujetos destinatarios debido a que los nuevos diseños curriculares se basan en el reconocimiento de la condición juvenil y de las prácticas que los jóvenes realizan. Partir de este reconocimiento es pensar que los jóvenes utilizan diferentes estrategias para construir sus trayectorias sociales y escolares. Significa además confrontar aquellas miradas hegemónicas deterministas que aún se encuentran presentes en nuestro sistema educativo.

El desafío está planteado, tomará tiempo saber si los cambios propuestos impactarán efectivamente en la dinámica escolar, en las prácticas docentes, en las concepciones sobre los estudiantes, o si se tratará de una nueva reforma que apenas logre rozar la cultura escolar excluyente legitimada históricamente por este nivel de enseñanza.

Diferentes, personales y visibles. Experiencias y creatividad en lo cotidiano

Mauricio Antunes Tavares

Las caracterizaciones de la juventud en los medios de comunicación realzan los rasgos individualistas y consumistas y se convierten en imágenes discriminatorias de las clases sociales más bajas. Esto crea una situación paradójica: mientras que la juventud es amada, los jóvenes reales son odiados.

“Los jóvenes de hoy quieren ser diferentes, personales y visibles. En otras palabras, el éxito de la acción que ellos proponen está relacionado con el conocimiento de las diferencias sociales, con el deseo de transformar los sentimientos personales y con la eficacia de la visibilidad de su presencia [...] Por tanto, esos jóvenes están dentro del espíritu de su tiempo” (Novaes, Regina. 2002, 53).

Pensar al joven como alguien que está dentro del espíritu de su época requiere considerar las dimensiones de tiempo y espacio social en su vida cotidiana. Si la juventud puede ser representada por la imagen mitológica de Jano que tiene dos caras, la de un viejo y la de un joven, se debe a que simboliza a la vez “una amenaza de presentes oscuros y la promesa de un futuro brillante” (Pampols, C. F. 2004, 257). Vamos entonces a pensar a los jóvenes latinoamericanos.

Si ellos mirasen el pasado van a constatar cuánta gente fue huyendo de la miseria y de las dictaduras que asolaron América Latina desde los tiempos coloniales hasta nuestros días. Y si después volvieran al futuro, quizás soñarían con la posibilidad de vivir en países prósperos, ya que esta sigue siendo la eterna promesa de los sucesivos gobiernos

que ocupan el poder en nuestros países, incluso en este período de democratización. Este venir-a-ser está presente en el imaginario colectivo brasileño de muchas generaciones, y el famoso lema “Brasil es el país del futuro” parece estar pegado a la identidad nacional; pero cada vez que pensamos que estamos cerca de alcanzar ese futuro, tropezamos. Sin embargo, el escenario es seductor: el uso de imágenes de las sociedades más ricas del mundo como un ideal a alcanzar, el discurso hegemónico mantiene viva la idea de que este futuro es posible para nosotros, y por lo tanto, el sistema mantiene su funcionamiento a pesar de la exclusión de gran parte de la población, especialmente joven, que es el mayor grupo de la población de América Latina. Pero en el proyecto capitalista hegemónico el futuro no es para todos: en el capitalismo se abandonó el proyecto de las promesas de la modernidad, del “progreso para todos” y ahora, se declara sin pudor que es solamente para “los más capaces”. Aquel escenario que Robert Castel indicaba que comenzaba a tomar forma en la Europa de la década de 1990 lo estamos viendo con más claridad desde la crisis de 2008, y que se profundiza aún más en el 2011 con el colapso del sistema financiero, víctima de su propia codicia. Los Estados nacionales, en consonancia con el proyecto neoliberal, se desresponsabilizan no solo en lo que respecta a las relaciones capital/trabajo, sino a toda la “cuestión social”, siendo capaces de condenar a toda una generación al desempleo y a la precariedad para salvar el sistema, para despedir a la gente.

Maurício Antunes Tavares

Doctor en Sociología, Investigador Adjunto y Coordinador General de Estudios educativos en la Fundação Joaquim Nabuco (institución de investigación ligada al Ministerio de Educación), con sede en la Ciudad de Recife, capital del Estado de Pernambuco, Brasil. Es investigador del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan.

La ideología liberal individualista puede verse mejor en los discursos contruidos alrededor de la idea de la juventud traducida por los medios de comunicación de masas: aparece siempre asociada con la velocidad, la agilidad, la valentía de asumir riesgos, la belleza y el vigor físico. El discurso visual se produce a través de imágenes con personas que hacen deportes extremos, uso de máquinas que se ejecutan en tierra, mar y cielo y las últimas tecnologías de comunicación, mostrando un cuerpo escultural por la fuerza y capaz de superar las situaciones de riesgo. Subliminalmente, la interacción entre trabajo y ocio se muestra a través del teléfono, ordenador portátil que revela que el estilo de vida que le permite disfrutar del placer es el resultado de éxito en el trabajo. Por lo tanto, el ocio y el trabajo aparecen como elementos que constituyen un estilo de vida y una forma de "cuidado de sí", donde el riesgo está siempre presente pero es superado por las personas bien preparadas, valientes, hermosas, o que tienen el espíritu "joven", que van a los gimnasios de musculación, salones de belleza y clínicas de cirugía plástica.

Estas caracterizaciones de la juventud y los jóvenes que hacen hincapié en los rasgos individualistas y consumistas se convierten en el discurso hegemónico en las imágenes discriminatorias de las clases sociales: el éxito; las imágenes, muestran una vida estilizada y llena de bienes de consumo. En las clases más bajas, las imágenes solo muestran lo que es feo, sucio y violento. Este discurso de los medios contribuye a crear una situación paradójica: mientras que la juventud es amada, los jóvenes reales son odiados. Porque esa juventud idealizada y presentada como portadora de la belleza, del valor y del placer, se transforma en un estilo de vida de personas adultas y maduras, lo cual contribuye al éxito del mercado capitalista. Pero los jóvenes reales presentes en los medios de comunicación son especialmente los desempleados, los que habitan en los barrios y centros urbanos –grafiteros, rockeros, raperos, bailarines de la calle, encargados de coches, recolectores de residuos reciclables, trabajadores no calificados– y los jóvenes de barrios de tugurios y barrios pobres, que constituyen la mayor parte de la población predominantemente joven de los países latinoamericanos. Estos son odiados y tratados como "clase peligrosa", alborotadores, punks, stones, como la "generación perdida". A juzgar por los modelos distorsionados de presentación de los jóvenes,

podemos asumir que aquellos son la expresión radical de una sociedad que ha agotado los procedimientos para la construcción de subjetividades colectivas. Sin embargo, ¿son estos los puntos de referencia culturales que prevalecen en las experiencias generacionales de los jóvenes de hoy? ¿Es posible que los jóvenes tengan experiencias que no estén marcadas por la exacerbación del individualismo y el consumismo? Para buscar respuestas a estas preguntas, incluso si son respuestas parciales, basamos nuestros argumentos en las experiencias de una parte de los jóvenes brasileños, sujetos de nuestra investigación: jóvenes que viven en los suburbios de las grandes ciudades en el noreste de Brasil (la región más pobre del país ya que históricamente se han considerado una periferia del capitalismo brasileño), y los jóvenes que viven en el noreste rural, es decir, la periferia de la periferia. Indagamos en las relaciones de estos jóvenes con las escuelas públicas, escuelas “periferia”, aquellas que no tuvieron de parte del Estado las condiciones necesarias para proporcionar una educación de calidad. Por lo tanto, utilizamos el concepto de periferia en un sentido amplio referido tanto a las condiciones de vida en los barrios pobres de las grandes ciudades –el uso más coloquial de la periferia– y también extendemos el término al capitalismo periférico, “las culturas no hegemónicas, por lo tanto, están en pie como un contador en relación con la cultura de masas/industria cultural, y en ese sentido, la noción de periferia se aplica a aquellos fuera de las principales minorías dominantes hegemónicas, los forasteros, los grupos marginales” en relación con los sistemas dominantes. (Canclini, Néstor. 2009).

Avanzaremos hacia una reflexión sobre las experiencias sociales de los jóvenes de los suburbios, dentro y fuera del sistema escolar teniendo en cuenta la situación paradójica de estos jóvenes periféricos, que ora se dirigen hacia la integración del sistema, ora se mueven en las protestas contra el orden establecido cuestionando la situación periférica que los reta a ser creativos para sobrevivir en el capitalismo, que es el reflejo de estas experiencias en el sistema escolar.

Cada uno sigue su camino. Sobre las trayectorias individuales y colectivas

La transición a la edad adulta, otrora definida a partir de marcadores estables como el final de la escolarización, el logro de la independencia finan-

ciera a través del trabajo y por último la formación de una familia nuclear autónoma, ya no reflejan las circunstancias reales de vida de los jóvenes en los días actuales marcados por la inestabilidad económica y social. José Machado Pais apunta a la ambigüedad del proceso de transición cuando se confronta con lo que él llama “el principio de reversibilidad”, que no es más que la alternancia de las condiciones consideradas definitivas de una transición efectuada. El investigador portugués ha hecho un llamamiento a los jóvenes de la “generación del yo-yo”, que va y viene entre las situaciones tales como estar casado o soltero (incluida la separación), estar empleado o desempleado, estar estudiando o “tomando un descanso” y que dejan la casa de los padres y luego regresan a ella.

Pensar el pasaje de la juventud a la vida adulta a partir del concepto de transición, dificulta la teorización sobre la diversidad de situaciones sociales de los jóvenes puesto que remite a contextos socioculturales específicos, especialmente en sociedades que como la brasileña son muy inestables desde el punto de vista de la empleabilidad y presentan una gran variabilidad en las formas de organización de la vida y la vivienda. El concepto de transición presupone un adulto en una forma idealizada tomándolo como un modelo de identidad (Bourdieu, Pierre. 1983), como si la vida adulta se configurase como una etapa de elecciones consolidadas y de estabilidad, y la juventud por el contrario fuese una etapa de inestabilidad e indefiniciones (Vianna, H. 1997). Bajo las condiciones de la vida contemporánea, la noción de transición no explica mucho. Hoy todo va demasiado rápido. Un estímulo es pronto sustituido por otro ya que la situación que originó el primero ya no es la misma que era cuando produjo el estímulo. La emoción es de corta duración. Los jóvenes hacen proyecciones para su vida pero estas no pueden ser implementadas en los proyectos de vida. En un momento de incertidumbre es necesario pensar en el corto plazo, lo que debe hacerse para asegurar la vida cotidiana, la transformación de los deseos en los proyectos de vida depende de una serie de combinaciones favorables y por tanto, cualquiera que sea el proyecto, siempre será incierto y sujeto a negociación y modificación. La lógica de la acción de los jóvenes de hoy en busca de la autonomía con relación a la familia (considerando las inestabilidades estructurales), se acerca más a la idea de trayectoria que a la de transición, entendiendo que una trayectoria es el efecto de múltiples

relaciones de interdependencia, que implican tanto aspectos socioculturales como psicosociales de los individuos (Elias, Norbert. 1994, 1997). La noción de trayectoria incorpora la idea del riesgo necesario, que es el que los jóvenes están dispuestos a asumir y son imponderables, que vienen de los acontecimientos y los efectos que escapan a la previsibilidad de los actores. Por lo tanto una trayectoria incluye el itinerario que se espera que los jóvenes recorran en la sociedad a través del estudio, el trabajo, la formación de una familia, pero también se hace de las insurgencias, incorporando la lógica de los riesgos y lo imponderable como fuerzas vitales (De Ketele, Jean-Marie. 1999). El riesgo puede tener un doble sentido: uno positivo relacionado con el cálculo utilitario en esta búsqueda del éxito, cuando el “negocio” requiere de riesgos para obtener mayores ganancias, y el sentido negativo, asociado con personas o situaciones específicas, para lo cual se espera la ocurrencia de un accidente o evento que afecte adversamente el tema (La Mendola, Salvatore. 2005). El primer sentido está más presente en las acciones de los jóvenes, especialmente los que viven en situación de desventaja social, procurando por medios lícitos o ilícitos superar estos inconvenientes. El segundo sentido, el negativo, está más presente en las proyecciones que la sociedad hace sobre los jóvenes que viven en los márgenes: de ellos se espera lo peor. Uno de los efectos de estos discursos relativos a la juventud en situación de riesgo es la producción de la conformidad y la pasividad en la sociedad con respecto a la violencia que afecta a los jóvenes. En Brasil, los homicidios y la violencia interpersonal son causas principales de muerte en el grupo de 15 a 24 años y esta tasa se mantiene casi sin cambios durante más de una década, cuando comenzaron las primeras encuestas. Es como si la sociedad aceptase que ese es el “destino” de los jóvenes que viven en barrios marginales y suburbios de las grandes ciudades. Y este aspecto revela otro efecto de ese discurso y que es la estigmatización de los jóvenes pobres, basado en los marcadores de origen de clase, color o regionalidad (Tavares. 2009).

Si por una parte del territorio surgen identificaciones de los jóvenes como una zona que perciben como suya, como un lugar en el que ellos dominan los códigos de sociabilidad y por tanto pueden sentirse protegidos, por otra parte el territorio también se utiliza para la demarcación de las fronteras y para caracterizar el lugar de los aspectos selecciona-

dos con el fin de lograr los objetivos predefinidos. En lo que refiere a la lucha contra el narcotráfico por ejemplo, en las zonas urbanas la policía define las favelas como un territorio ocupado y esto lleva a la identificación por la sociedad entre el narcotráfico y la favela, lo que refuerza los estereotipos que alimentan el proceso de estigmatización y la exclusión de estas poblaciones.

Para evitar esta trampa de la generalización que conduce a la estigmatización y que produce amenazas en la vida de todos, los jóvenes de las favelas tratan de caracterizar las diferencias entre ellos visualmente, utilizando prendas de vestir, cierta música, marcando los lugares de reunión para cada tribu, y otras estrategias visuales no siempre percibidas por los menos familiarizados. La identificación y la diferenciación, convergen en la disidencia. Las demandas de los jóvenes por el reconocimiento de su individualidad, de cada uno como una persona distinta, es una estrategia para escapar de esta mortificante generalización. Sin embargo, esas reivindicaciones solo hacen efecto y por esto mismo, cuando se las entiende como estrategias colectivas para la producción de nuevas subjetividades, como producto de las experiencias vividas por los colectivos, no solo por los individuos, que sienten las experiencias de forma similar y producen significados que colectivamente son atribuidos a esas experiencias.

Territorios y lugares de las identificaciones y diferenciaciones

Regina Novaes señala que el elemento común entre las generaciones nacidas en la ciudad de Río de Janeiro de la década de 1970 independientemente de la clase social, es el miedo. Miedo a morir, a causa de la creciente violencia ya sea de los delincuentes o de los agentes de la policía. También el miedo al fracaso, de no tener trabajo, de no conseguir una posición que pueda garantizar el acceso al mundo del consumo tan valorizado en las sociedades contemporáneas. La ciudad llamada “maravillosa” en realidad se convirtió en la ciudad del miedo, al igual que muchas otras ciudades de Brasil y del continente. El lugar de residencia es un factor importante en las interacciones sociales. Dependiendo de la residencia, las posibilidades de intercambios materiales y simbólicos aumentan o disminuyen, acrecientan o restringen el acceso. Pero esto no se refiere específicamente

a la situación geográfica del lugar, a su mayor o menor distancia de los centros de desarrollo más dinámicos. Estamos hablando de una dimensión de la vida que conecta al individuo con las representaciones que se hacen sobre el lugar. En la actualidad, la dirección es más que un marcador de las desigualdades sociales y de clase, pues es usado para estigmatizar a los habitantes de los lugares considerados violentos (Novaes, Regina. 2006; Tavares, Mauricio Antunes. 2009). La estigmatización es un proceso que se apoya en la producción de estereotipos. Estos son construcciones discursivas apoyadas en imágenes y palabras cuidadosamente dispuestas para etiquetar y hacer reducciones generalizantes a partir de la selección o atribución de características negativas sobre personas y lugares. Los estereotipos se definen como mensajes que presentan una “verdad” construida por la repetición de las mismas palabras e imágenes, simplificadas suficientemente para reducir a esa persona o lugar al contenido que se pretende asociar a ellos. En este sentido, el discurso del estereotipo es una voz arrogante que juzga tener el derecho de decir lo que el otro es en pocas palabras (Albuquerque, Junior. 2001:20).

Los jóvenes que viven en las afueras de los centros urbanos o en zonas rurales conocidos por la presencia de la producción de drogas son el objetivo de este discurso de los estereotipos. Sobre ellos se proyectan las peores expectativas: violentos, peligrosos, ociosos, amantes de lo que es inmoral o ilegal (Tavares, Mauricio Antunes; Jesús, Alexandro Silva de, 2007). Cuando los jóvenes de las favelas brasileñas, sea en Recife, Río de Janeiro y San Paulo van en busca de empleo y son abordados por la policía en las calles, basta decir donde viven para ser tratados con frialdad y desprecio. Es como si cada uno de ellos fuera portador de las características negativas que son resaltadas por los estereotipos que se construyen sobre el lugar donde viven.

Amén del propio miedo al que están sujetos por vivir en lugares donde el Estado no garantiza la seguridad de los residentes y por el contrario a menudo se comporta como una fuerza agresora, estos jóvenes siguen teniendo la sensación de despertar el miedo en la gente, estigmatizados por la apariencia y la pertenencia a los lugares del miedo. Lugares que las personas “respetables” evitan pasar y de residentes que son rechazados por la sociedad de las personas “respetables”.

El lugar también expresa la jerarquía de los valores de una sociedad (Tuan, Yi-Fu. 1983). Pero a través de las experiencias otorgamos significados a los espacios, construimos los sentimientos de pertenencia a los lugares. Podemos sentirnos libres o atrapados, conforme a las vivencias que tenemos en ellos. Nuestras grandes ciudades pueden ser percibidas como un espacio de libertad donde el colectivo ejerce formas menos personalizadas de control social sobre las personas en comparación con las pequeñas ciudades, pero también puede ser experimentado como un lugar de privaciones para los miles de personas que no pueden permitirse el lujo de asistir a los lugares de cultura y ocio de la ciudad, o que han sido traumatizados por experiencias de violencia en el espacio urbano. Las experiencias que vivimos en los espacios determinan nuestros sentimientos sobre ellos. “El lugar existe a diferentes escalas” (Tuan, Yi-Fu. 1983, 165), cuanto más nos movemos en el espacio social, mayor es la sensación de libertad que experimentamos. Ser libre es ejercer el poder de trascender la condición actual, y una de las formas más simples de la trascendencia es la locomoción.

En las sociedades contemporáneas, las tecnologías nos permiten movernos por el espacio globalizado de las comunicaciones virtuales alargando nuestro espectro de experimentación de relaciones sociales. Podemos interactuar con cientos de personas conectadas en Facebook y Twitter, y tal vez al mismo tiempo acortamos la distancia entre las personas que encontramos en el espacio público.

Además de la conectividad en el mundo virtual, otra forma de “conexión” que permite a los jóvenes trascender algunos de los límites que marcan el lugar donde viven es a través de proyectos sociales, por lo menos los buenos proyectos con jóvenes que son un factor de diferenciación y de alteración del campo de posibilidades de cada lugar (Novaes, Mauricio Antunes. 2006; Tavares, Regina. 2009). Los proyectos de las ONG todavía tienen la ventaja de ser más flexibles en comparación con los proyectos del gobierno, pudiendo ser adaptados para satisfacer las demandas de los grupos sociales que participan. Estas organizaciones ayudan a poner al joven en la escena. En las ciudades donde operan, incluyen a los “jóvenes de la periferia” en el escenario de las políticas públicas del mismo que modo ocurre en el campo con la “juventud rural”.

Se trata de iniciativas que ofrecen oportunidades a los jóvenes a vivir experiencias de negociación, incluso en condiciones mismas de realización del proyecto, ubicándolos en el lugar de protagonistas y co-responsables de las acciones. También son espacios que crean nuevas redes de interlocutores, conectan jóvenes de varias partes sea promoviendo el acceso a internet, facilitando las oportunidades de las reuniones entre ellos para compartir ideales e intereses similares o a través del intercambio y la participación en eventos.

Las investigaciones realizadas en los eventos de jóvenes, por ejemplo en los organizados por el sindicato de trabajadores rurales del MST, señalan que esos momentos son ricos en la promoción del intercambio de jóvenes de diferentes mundos rurales y urbanos del país (Castro, E. G. de. 2009). Estos encuentros favorecen las manifestaciones de la “juventud” como una idea-fuerza capaz de –en determinadas circunstancias– producir una pauta de reivindicaciones comunes y de ser representados como un grupo social. Pero por otro lado, permite la manifestación de las tensiones y diferencias de orden cultural, étnico, religioso, de género, orientación sexual y clase social. Algunas identificaciones entre estos jóvenes emergen en el plano de la subjetividad y de los sentimientos compartidos y atraviesan las fronteras de los grupos sociales, tal es el caso del “miedo a morir” o “el miedo al fracaso” como nos hemos referido anteriormente. También comparten el descubrimiento del placer, el amor y el intercambio sobre las experiencias de la vida cotidiana y el deseo de un mundo mejor, de paz, de dignidad para todos, de la búsqueda de un desarrollo que no destruya la naturaleza.

Es cierto que los jóvenes de hoy están menos dedicados a las organizaciones políticas tradicionales como los sindicatos y los partidos o tendencias políticas. Es más fácil que los jóvenes se movilicen en torno de causas –la preservación del medio ambiente, contra el racismo, etcétera– y que se organicen para actuar en el ámbito cultural. Sin embargo, estos nuevos compromisos alcanzan a una minoría de jóvenes. De todos modos, “minorías” también eran los jóvenes que lucharon contra las dictaduras latinoamericanas o los identificados como, por ejemplo, la “generación del 68”. Las minorías son importantes fuentes para problematizar la vida cotidiana y promover nuevas formas de ver y vivir en el mundo. Mannheim (1982) atribuye a la juventud la capacidad de reno-

var el repertorio cultural como resultado del “contrato original”, que es ese proceso de poner en tensión los valores aprendidos en los procesos de socialización hechos en las experiencias propias de cada época; no obstante, no concebía a la “juventud” como un todo sino que también refería a una minoría esa capacidad de transformación.

Para Norbert Elias, los jóvenes tienen una dosis mayor de esa fuerza que él llamó como “la necesidad de significación de la vida” y que mueve a las personas a buscar una ética y una estética diferentes. Pero también señala que solamente una pequeña parte de los jóvenes creaban antiactitudes, es decir las actitudes que iban directamente en contra de los valores y costumbres de la época. ¿Qué es lo que sería típico de estos jóvenes que participan en diversas causas hoy en día? En una lectura comparativa de dos generaciones, Regina Novaes retrata a los jóvenes militantes de los años 1960-70 pertenecientes a organizaciones de izquierda y pastorales de la Iglesia vinculados a la teología de la liberación, que procuraban ser iguales e invisibles tratando de organizar al pueblo para convertirse en los autores de la transformación. Y añade que los jóvenes de hoy quieren mayor visibilidad de sus acciones, la autoría de lo que hacen y el reconocimiento de que son diferentes de aquellos que permanecen indiferentes a las causas que ellos denuncian, incluso aunque sean “el pueblo”.

Los jóvenes que en los años 1960-70 estaban activos en organizaciones de izquierda y en la pastoral social creían que las ideas que habían defendido tenían la fuerza para concientizar al pueblo y transformarlo en protagonista del cambio social. Por esto, en el caso de los activistas de izquierda, procuraban estar entre el pueblo como personas iguales e impersonales siguiendo una racionalidad materialista. En el caso de los clérigos y agentes pastorales, las acciones se basaban en la solidaridad cristiana. Estos jóvenes activistas del pasado creían que eran instrumentos para movilizar al pueblo, actor adormecido.

Entre una y otra época han cambiado muchas cosas en el mundo. En política, el fin de la URSS y la caída del Muro de Berlín golpearon a los partidos políticos de izquierda. La política dominada tradicionalmente por los sindicatos y los partidos políticos veía a la juventud avanzar rápidamente. Hoy día la participación de los jóvenes ocurre en torno a situaciones particulares de los grupos, a excepción de la causa ecológica

que sigue siendo un tema universal. Las acciones son más localizadas y organizadas en torno a situaciones específicas, y esto también se aplica a la causa ecológica, lo que demuestra que la universalidad de la causa no corresponde a la universalidad de la acción. Solo acontecen grandes movilizaciones en tiempos de crisis o en eventos que forman parte de una agenda más amplia de la política tradicional, tales como el Foro Social Mundial o la Parada Gay.

De acuerdo con esta lectura sostenemos que los jóvenes de hoy, especialmente los “organizados” en causas sociales o de trabajo en el campo cultural, quieren ser reconocidos como autores, buscan dar visibilidad a sus acciones y demandas, a sus causas, a sus culturas, a sus identidades. En torno a la posición de disidentes reclaman el derecho a impugnar los estilos de vida ajustados a la cultura dominante (José Machado Pais, 2006).

De las experiencias de vida a la experiencia escolar

Walter Benjamin a principios del siglo XX señaló la paradoja de vivir en un mundo cada vez más poblado de estímulos, pero contradictoriamente sostenía que las personas estaban cada vez más pobres de experiencias. El racionalismo científico sustituyó la experiencia como fuente de conocimiento por el experimento, el cual no es más que la combinación de elementos en circunstancias controladas por los humanos. En la experiencia, aprendemos con la razón y el cuerpo, en el experimento, solo la razón pura es lo que nos gobierna (Immanuel Kant, 2009).

Entendemos la experiencia como Heidegger:

[...] Hacer una experiencia con algo significa que algo nos sucede, nos llega, que se apodera de nosotros, que cae y se vuelve. Cuando hablamos de hacer una experiencia eso no significa precisamente que dejamos que esta pase, hacerla significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar la medida en que nos sometemos a ella. Hacer una experiencia quiere decir, entonces, aceptar la medida en que nos sometemos a eso. Por lo tanto, puede ser procesada por dichos experimentos, de un día para otro, o en el curso del tiempo (Jorge Larrosa, 2007: 134).

La experiencia entonces sería aquello que nos afecta, que nos mueve, que deja huella en nosotros. La experiencia no es lo que sucede en la vida, sino lo que sucede en nuestras vidas produciendo significados, recuerdos, aprendizajes. “Consumimos el arte, pero el arte que consumimos nos atraviesa sin dejar una huella en nosotros. Estamos informados, pero nada nos conmueve en lo íntimo” (Jorge Larrosa, 2007: 132). Hay una diferencia entre lo que sabemos y lo que somos. En este concepto de experiencia tomado de Heidegger está implícita la idea de que esta sería mediadora entre el conocimiento y la vida, una manera de aprender a vivir que va más allá del alcance de conocimiento académico/científico y llega a todos los niveles de la vida: intelectual, moral, político, estético y afectivo. Mientras que la ciencia y la tecnología se ocupan de las cosas universales y objetivas, la experiencia traduce cosas particulares y subjetivas, relativas a lo que se sufre en ellas y por las que se va madurando. La experiencia “configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad”, forjando en la persona la ética (un modo de conducirse) y la estética (un estilo). (Jorge Larrosa, 2007: 138).

Para Néstor Canclini, los sujetos que crean nuevos estilos de vida y modos de conducta viven en tránsito hacia la interculturalidad, entre su origen y los lugares por donde circulan protagonizando prácticas sociales de resistencia y de creación, aun con las limitaciones del cotidiano de la sociedad (Néstor García Canclini, 2009: 197). Este sujeto se forja en la experiencia social de los que viven en condiciones subalternas, los *outsiders* del sistema, de los que viven en las periferias de los sistemas de producción y circulación de bienes materiales y culturales. Puede ser un pueblo indígena del continente americano que se conecta con grupos de diversos países, organizaciones multilaterales y empresas para negociar las condiciones que permitan mejorar la vida de la comunidad; pueden ser los inmigrantes latinos que viven en las ciudades estadounidenses y europeas aprendiendo nuevos idiomas y nuevas culturas mientras que en la vida cotidiana se van influenciando en el idioma y las costumbres de estos pueblos con los que se mezclan; pueden ser los grupos de jóvenes del hip-hop y el grafiti, los movimientos de las personas sin hogar que ocupan predios vacíos en los centros de las ciudades, los Sin Tierra que se movilizan para regresar a la tierra, grupos de promoción de productos de tecnología, arte y cultura, y muchos otros actores sociales que transgreden las delimitaciones sociales que definen la propiedad, que pertenecen

a determinadas colectividades materiales y simbólicas y no a otras. Esos son algunos de los actores que experimentan procesos hibridadores deslocalizando las relaciones de poder centro/periferia, dando visibilidad a las formas silenciosas de resistencia contra las imposiciones de los centros de poder, y al hacerlo silenciosamente en lo cotidiano implosionan las formas tradicionales de jerarquía entre centro y periferia, dominante y dominado, para multiplicar las relaciones de intercambio, confundiendo las definiciones y límites entre ambos (Néstor García Canclini, 2009).

Por esto, para Canclini, las ciencias sociales deberían identificar y comprender los lugares en los cuales los sujetos subalternos en la vida cotidiana entran en contradicción y conflicto con la estructura social, y cómo potencialmente crean mecanismos de escape y resistencia delimitando espacios marginales y alternativos que interactúan con el sistema pero también lo debilitan.

Estos actores viven experiencias que “evocan una heterogeneidad de lo vivido, una diversidad”, (Dubet, Francois. 1996:184). Son situaciones que conducen a los actores a combinar diferentes lógicas de acción para encontrar respuestas a la pluralidad de situaciones y limitaciones.

Según Dubet, son tres los tipos de lógica de acción presentes en las interacciones sociales: la lógica de la integración, de la estrategia, y la del sujeto o la subjetividad. La primera, la lógica de la integración, es la dimensión donde operan las identificaciones de origen, de nacimiento, de valores culturales fuertemente arraigados que las interacciones sociales van forjando en la definición de las distancias entre “nosotros” y “ellos” por la diferencia y la extrañeza. La segunda lógica denominada de la estrategia es la realización de la identidad integradora en un contexto de competencia, cuando la identidad social se convierte en un recurso para lograr los objetivos. Y en tercer lugar, la lógica de la subjetividad, reconoce al sujeto como creador en la sociedad en la medida en que admite que el individuo no es reducible a sus funciones o sus intereses pudiendo actuar de manera crítica y creativa. Para ejercer esta actividad crítica, se supone la existencia de una lógica cultural por la cual el actor se distingue de otros tipos de lógica: “[...] la subjetivación es inconcebible sin la referencia a una concepción de la creatividad humana y de una ética, sin una definición de la autonomía” (Francois Dubet, 1996: 191).

Para este mismo autor, la noción de experiencia social contribuye decisivamente a superar la idea de acción global del sistema y su opuesto, es decir el proyecto global de desalienación y emancipación de la humanidad. La complejidad de pensar la vida en las sociedades contemporáneas nos obliga a revisar constantemente las categorías con las cuales estábamos acostumbrados a pensar el mundo en la modernidad. La revolución digital, con la consiguiente intensificación de las comunicaciones y la producción de bienes materiales y culturales, el crecimiento del capital financiero y la profundización de la industrialización y los efectos perjudiciales de estos sobre la subjetividad (Simone Weil, 1979), modificaron profundamente la manera en que producimos y, en consecuencia, la forma en que vivimos.

Retomar la experiencia como fuente de pensamiento nos permite hoy rechazar el monopolio de la racionalidad científica occidental, la forma en que ella fue construida, excluyendo el mundo sensible en la producción de las “verdades” como propulsor de un proyecto emancipatorio que liberaría a la humanidad de las opresiones. La concepción del sujeto de la experiencia social difiere de la forma en que se concibe al sujeto en el historicismo y en la razón iluminista. Si bien Dubet admitió que nadie vive de la representación social del sujeto, cualquiera sea, como la de un ego que vive a pesar de la sociedad, el autor afirma la idea de que el sujeto se produce en la interdependencia entre las acciones individuales y que “su identidad está formada por su tensión con el mundo”.

La noción de experiencia acarrea la tensión que se puede encontrar en la realidad multifacética de la vida de los jóvenes, tensiones que también derivan del esfuerzo continuo de la combinación de esas lógicas de acción en búsqueda de oportunidades de realización. Son tantas las combinaciones como la variabilidad de las experiencias juveniles, por esto es que los jóvenes pueden oscilar de una conducta a otra dependiendo de las circunstancias y las oportunidades: “Ellos viven en varios mundos al mismo tiempo, tanto en las ‘comunidades’ y en una cultura de masas, en la exclusión económica y en una sociedad de consumo, en el racismo y la participación política...” (Francois Dubet, 1996:18).

Por lo tanto, se puede decir que la juventud de los suburbios son ejemplos vivos de las contradicciones de nuestra sociedad: si los jóvenes pobres son excluidos de los diferentes mercados —el mercado escolar, el

mercado laboral y el mercado del consumo—, ellos se constituyen como excluidos pero no como “marginales” en la medida en que participan plenamente de la cultura de masas, que les posibilita crear estéticas estilizando la vida en los suburbios. La integración que la sociedad les señala, implica la aceptación de la dominación y el monopolio de la violencia por parte del Estado. Las experiencias que vivencian tienen el sentido de aprender a ser parte, a integrar, pero sin aceptar pasivamente la subalternidad como horizonte de la vida.

Si la experiencia es una forma de aprendizaje en la vida, entonces, ¿qué es lo que la escuela tiene que enseñar a los jóvenes y cómo enseña lo que tiene que enseñar? ¿Qué es lo que la escuela tiene para ofrecer a los jóvenes que quieren ser diferentes, personales y visibles?

Para el sociólogo portugués Rui Canarias la escuela moderna sigue una forma que se puede llamar universal: la organización se basa en la distinción de clases de edad y las jerarquías en el aprendizaje del contenido en torno de los cuales se reúnen los salones de clases, que son más o menos homogéneos en la edad o en el nivel de conocimiento del contenido, y los coloca bajo la tutela de un profesor. Esta construcción histórica que evolucionó de la forma “un maestro a un aprendiz” y asumió la forma escolar “un profesor para una clase” es lo que viabilizó el sistema escolar. Y este sistema proporcionó la masificación de la escolarización, especialmente desde la segunda mitad del siglo pasado cuando se comienza a hablar de la “crisis de la educación”. La crisis entonces tiene su origen en esta brecha que surge entre una institución diseñada para estandarizar el proceso de enseñanza, tratando de homogeneizar el público, y el ingreso de un público cada vez más heterogéneo, aumentando y diversificando las tensiones internas dentro del sistema escolar. La homogeneización del público era un efecto provocado por el proceso de enseñanza a partir del mecanismo de evaluación individual del desempeño escolar. Sin embargo, la valorización de la educación pública por las clases populares y la concientización y conquista de los derechos de ciudadanía por esta población transforman en cuestión social la evasión y la repitencia escolar, antes ausentes del debate público. Estamos de acuerdo con Rui Canarias en que la educación que está en crisis es la de la escuela de los diferentes.

El programa escolar se basa en la idea de que la escuela debe formar ciudadanos a partir de los valores considerados comunes en la sociedad,

independientemente del público que atienda. Un programa como este está profundamente arraigado en el republicanismo, pero encuentra un público que reclama el reconocimiento de la diferencia, la valorización de la persona y de las referencias identitarias más significativas que se forjaron en las experiencias de la vida cotidiana. Este aprendizaje que viene de las experiencias no encuentra cabida en el programa escolar, porque uno de los fundamentos de la escuela es precisamente la separación entre el saber y el hacer.

Por esto los jóvenes en la escuela van a hacer uso del espacio escolar de forma de recrear dentro de la escuela el ambiente para mostrar las experiencias que ellos viven afuera. Esta es una estrategia para dar visibilidad a sus conocimientos y prácticas que no tienen recepción en la institución. Siguiendo la línea de Michel de Certeau en relación con la capacidad de inventar nuevas formas de usos y costumbres, podemos decir que los jóvenes reinventan la escuela en el uso del espacio-tiempo de la vida escolar. Y lo hacen transgrediendo normas, subvirtiendo los usos de los espacios para crear un escenario que les recuerda su territorio ya que el programa escolar también se caracteriza por ser extraterritorial, santuario separado para el conocimiento académico.

La experiencia escolar negativa puede ser manifestada por una queja común entre muchos jóvenes: la rutina escolar aburrida. Muchos testimonios de los jóvenes que participaron de nuestra investigación apuntan a la vivencia en el sistema escolar como una rutina, como una obligación, como una etapa soportada obligatoriamente para alcanzar las metas que tienen poco o nada que ver con el conocimiento

Conclusión

La heterogeneidad de la conducta de los jóvenes en el “barrio” y en las “escuelas del barrio” oscila entre las estrategias de integración y de subjetivación, formando un caldo de acciones que no son fáciles de comprender con los códigos de sociabilidad que operamos. La integración a la que aspiran no puede ser la esperada por nosotros los adultos tal como vivimos en la sociedad actual. Muchas veces, son acciones que denuncian la forma en que nos integramos a la sociedad y nosotros las interpretamos como acciones anti-sociales. Las conductas excesivas, las tensiones que llevan a las explosiones de violencia no parecen explicarse

únicamente desde una racionalidad desviante. El patrón de comportamiento puede ser mucho más complejo que el de la clasificación “comportamiento desviante”.

Observando las trayectorias escolares y las condiciones de vida de muchos de esos jóvenes que están en las escuelas públicas “periféricas”, podemos entender por qué los jóvenes se aferran al presente y se consagran a este como el tiempo más valioso para sus vidas. En la vida contemporánea de nuestras sociedades, donde el riesgo y la precariedad están presentes desde los contratos de trabajo hasta los contratos matrimoniales, cuando el pasado es el desencanto y el futuro, improbable, toda la densidad de la vida está en este instante. Pensando en el sentido intercultural del tiempo, como nos propone Néstor Canclini (2009), vemos que el tiempo es distinto en cada sociedad, el sentido que el tiempo tiene en la contemporaneidad es el siguiente: ¡todo está en este instante! Y ese “presentismo” no es característica exclusiva de las culturas juveniles, sino que está incrustado en las actuales condiciones de reproducción del capital, la comunicación, la política, la vida cotidiana y el consumo. En el mercado financiero, un momento es suficiente para quebrar un banco, comprar una empresa, fundir un país en recesión. La comunicación es posible con un clic del mouse, podemos conversar con personas en cualquier parte del mundo y al mismo tiempo, nuestros ojos pueden pasear por los blogs de noticias y cuando leemos la portada del periódico del día siguiente nos parece que las noticias del día anterior ya son viejas. Con una tarjeta de crédito adquirimos cremas de tratamiento antienvjecimiento para mantenernos jóvenes, en apariencia, a medida que envejecemos. Aceleramos el tiempo de hacer y retardamos el tiempo de ser.

Como una de las principales instituciones socializadoras de los individuos en la sociedad moderna, la escuela es parte del arsenal de posibilidades que esa misma sociedad ofrece para formar a los jóvenes y, al mismo tiempo, les da la oportunidad de crear expectativas de satisfacción personal. Pero también la escuela, contribuyendo a ampliar el conocimiento y las posibilidades de desarrollo de las capacidades individuales, colabora también en aumentar las posibilidades de frustración de los jóvenes (Elias, 1994b). Sometidos a un programa extenso de estudios, largo en el tiempo, empleado para aprender la variedad y

cantidad de contenidos curriculares de diferentes disciplinas, gran parte del conocimiento que se exige que los jóvenes aprendan para progresar en el sistema escolar deberá ser abandonado cuando, en la vida adulta, opten por una carrera profesional.

La forma a través de la cual la experiencia escolar será vivida tendrá muchas variantes debido a las estructuras objetivas que condicionan la relación de enseñanza y aprendizaje, y debido también a las experiencias de subjetivación, como muchas veces ocurre en nuestras escuelas. Sea cual sea el resultado final de las trayectorias escolares de los jóvenes, los efectos de la experiencia escolar van a influenciar las posibilidades futuras de cada uno.

Bibliografía

- Albuquerque JR, Durbal Muniz de, *A Invenção do Nordeste e Outras Artes*. 2ª ed. Recife, Massangana; São Paulo, Cortez, 2001.
- Bourdieu, Pierre, *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.
- Canário, Rui, *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto, Porto Ed., 2009.
- Canclini, Néstor García, *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2009.
- Castel, R, *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis (RJ), Vozes, 2001.
- Castro, E. G. de, (Edit.), *Os jovens estão indo embora? Juventude rural e a construção de um ator político*. Rio de Janeiro, Mauad X; EDUR, 2009.
- Certeau, Michael de, *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis (RJ), Vozes, 2000.
- Ketele, Jean-Marie de, *Itinéraire et Itinérance*, en J. Hassenforder, Jean. Chercheurs en Éducation. Paris, INRP/L'Harmatan, 1999.
- Dubet, Francois, *Sociologia da Experiência*. Lisboa, Instituto Piaget, 1996.
- Elias, Norbert, *O processo civilizador. Vol I. Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1994.
- , *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 1994.
- , *Os alemães*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.
- Kant, Immanuel, *Crítica da Razão Pura*. 1ª Ed. São Paulo, Martin Claret, 2009.
- La Mendola, Salvatore, *O sentido do risco. Tempo Social*. São Paulo, 17(2), 2005.
- Larrosa, Jorge, *Literatura, Experiência e Formação*, en M. V. Costa (Org.). Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro, Lamparina. 2007.
- Mannheim, Karl, *O problema sociológico das gerações*, em M. Foracchi (Edit.). Mannheim, Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo, Ática.

- Novaes, Regina, "Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política", em H. W. Abramo; M. V. de Freitas; M. P. Sposito, *Juventude em debate*. São Paulo, Cortez/Ação Educativa, 2002.
- , "Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias", em M. I. M. Almeida; F. Eugenio (Orgs.), *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.
- Pámpols, C. F., "A construção histórica da juventude", em A. Caccia-Bava; C. F. Pámpols; Y. G. Cangas (Orgs.), *Jovens na América Latina*. São Paulo, Escrituras, 2004.
- Tavares, Mauricio Antunes, *Caminhos Cruzados, Trajetórias Entrelaçadas: vida social de jovens entre o campo e a cidade no Sertão de Pernambuco*. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.
- Jesús, Alexandre Silva de, *Entre luz e sombras: as produções de imagens e identidades nas lutas por reconhecimento em comunidades e grupos populares*. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Recife, 2007.
- Pais, José Machado, "Bandas de garagem e identidades juvenis", em M. R. da Costa; E. M. da Silva, *Sociabilidade Juvenil e Cultura Urbana*. São Paulo, Educ, 2006.
- Tuan, Yi-Fu, *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo, Difel, 1983.
- Vianna, H, (Org.), *Galerias Cariocas*. Rio de Janeiro, Contra Capa; Gestão Comunitária; Instituto de Investigação e Ação Social, 1997.
- Weil, Simone, *A condição operária e outros estudos sobre opressão*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

La experiencia intergeneracional de los nativos paritarios

Sergio Balardini

Las necesidades materiales operan en ciertos sectores como dinámicas socioculturales, expectativas y deseos de los adultos que no están dispuestos a renunciar a sus satisfacciones individuales. La falta de este equilibrio genera en ocasiones que niñas, niños y adolescentes se sientan más huérfanos que autónomos.

Me gustaría hacer referencia a lo intergeneracional en relación con cuestiones vinculadas a los cambios en las instituciones, a la autonomía de la familia, a las iniciaciones más tempranas, a la cuestión de género, a los derechos y a la “lógica del cambio” como algo permanente.

Empezaré por las transformaciones de la vida familiar porque allí es donde se generan ciertas dinámicas que son también políticas. Es en la familia donde se construyen otras relaciones de poder y nuevas subjetividades a través del intercambio con las nuevas generaciones. Por un lado, contamos hoy con diversos tipos de familia reconocidas socialmente: las ensambladas, los hogares monoparentales, las uniones de hecho, etcétera. Todas bien diferentes de aquella idealizada de: padre, madre e hijos, con mujer en el hogar y varón omniprovidente. Y por otro, tenemos nuevos roles para las mujeres –diferentes de aquel tradicional de la reproducción, de lo doméstico– por los cuales salen al mundo productivo, público y político, transformando subsidiariamente toda una serie de dinámicas al interior de la familia (y con ello no quiero decir que haya una nueva distribución igualitaria de roles, sino que se amplía esencialmente el de las unas frente a los otros).

Estamos junto a mujeres que pueden sostener hogares monoparentales, que tienen sus propios recursos por haber ingresado al mercado de trabajo, que tienen vida pública y productiva y esto redundará en un cambio en la relación de poder y en la dinámica de la toma de decisiones al interior del grupo familiar. Cambian las relaciones de poder entre varones y mujeres y, como consecuencia, se hace necesario dialogar, consensuar y negociar, frente a otras voces que disienten de la autoridad tradicional. Además, a la hora de argumentar nos hallamos frente a una variedad de discursos en juego: más racionales o afectivos, tradicionales o referidos a las costumbres, vinculados al interés personal, a las ganas, y todos operan como igualmente legítimos. De este modo se rompe con el modelo del varón omnisciente que decidía para y por todos, pero no para pasar a un nuevo “modelo único” a seguir sino para hacer convivir múltiples alternativas sobre los modos de tomar decisiones y junto con ello de construir autoridad.

Diana Maffia dice algo muy interesante al respecto: sostiene que cuando se rompe el modelo hegemónico en cuestiones de género, en un primer momento aparece un segundo modelo, pero rápidamente aparece un tercero y enseguida un cuarto; en definitiva, lo que importa es la ruptura del dique que operaba como muro de contención. Al tiempo que se quiebra, se constituye un dispositivo diferente para producir autoridad, para reconocer cómo se toman las decisiones, cómo se constituyen los saberes, cómo se sostienen y respaldan en los sujetos y a través de qué dinámicas. Pero esto no se trata sólo de mujeres y de varones (padre y madre en la escena clásica), ya que además hay otras

Sergio Balardini

Licenciado en Psicología, especialista en temas de adolescencia y juventud. Es Director de Proyectos de la Fundación Friedrich Ebert, participa del Programa de Estudios de Juventud de la Flacso, y es consultor de la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ). A lo largo de los años ha desarrollado diversas actividades vinculadas al desarrollo social, educación y juventud, a nivel municipal, provincial y nacional.

figuras dentro de la familia ampliada, los abuelos y las abuelas, y que no son los de hace 30 o 40 años: son abuelas y abuelos muy activos, hasta pueden ser colegas de sus hijos y además tienen una vida creativa, productiva e interesante. Si los padres dicen “hoy te dejamos al nene”, ellos responden “pero nosotros también tenemos planes”. Es decir, el coro de quienes tienen voz propia y algo para decir se amplía, y además están los hijos e hijas que invitados tantas veces a opinar, hacen preguntas, sugieren, se consultan entre ellos, forman alianzas temporales (frente a una elección) y, a veces, frentes de largo aliento (más programáticos). Se va construyendo así una relación en que unos y otros opinan y los que antes detentaban el poder de modo autoritario (aunque fuese bienhechor o benevolente), comienzan a integrar al resto que proclama “yo hablo, yo pienso diferente y quiero comunicarlo”, aun cuando en lo particular nadie les haya pedido opinión. En definitiva, surgen en el seno de las familias unas dinámicas de poder, de reconocimiento de la “autoridad”, modos de tomar decisiones, de intervenir en ellas y con límites, de “respeto” muy diferentes de los tradicionales. Ahora bien, estas nuevas características se trasladan a través de las alumnas y alumnos, y de sus padres y madres, a instituciones como la escuela.

Hay un artículo que se conoció ya en los noventa, su título es “Alienígenas en el aula”¹ y que expresa bien esta circunstancia, docentes en situación áulica que en lugar de verse frente al sujeto pedagógico prometido encuentran frente a ellos a pequeños aliens, que manejan códigos de comunicación y conductas extraños a su cultura (y formación docente). Muy aleccionadora figura; sin embargo, me gustaría resaltar que es de doble vía, es decir que quien está frente a los pequeños aliens resulta para estos un gigante marciano, o sea, para ellos también es alguien que se maneja con un código que les es extraño.

El gran cambio se produce en la distribución de poder entre los géneros y en la modalidad de procesar la toma de decisiones con énfasis performático en las familias. Desde luego que en esto también aportan los medios de comunicación que a través de distintos programas muestran dichas transformaciones, sea en tono de drama, comedia o docu-

¹ Bigum; Green, “Aliens in the classroom” (Extraños en el aula). Camberwell, Victoria, vol. 37, n° 2.

mental. En cuanto a las publicidades, vemos en ellas una puja de nuevos y viejos modelos. Y en lo que hace a programas específicamente creados (¿diseñados?) para niñas y niños, hay una mayor complejidad en tramas y desarrollos. Antes los roles de género eran siempre los mismos, las mujeres como princesas o brujas, en cambio ahora las chicas son superpoderosas, heroínas de todo tipo y color con las que se pueden identificar. No está de más agregar que en un contexto como el de Latinoamérica ya tenemos en nuestro haber varias presidentes: Cristina Fernández, Michele Bachelet, Dilma Rousseff, sólo por nombrar algunas.

Creo que hoy existe una suerte de desregulación entre generaciones y donde muchas veces no queda claro si los adultos “dejan hacer” a sus hijos para que estos construyan autonomía o si hay cierto abandono de parte de los adultos. Es un tema complejo porque por un lado pueden existir necesidades materiales (un factor económico que influye con fuerza en determinados sectores), pero en otros operan claramente dinámicas socioculturales, expectativas y deseos de los adultos que no renuncian a sus satisfacciones individuales, al tiempo para compartir con amigos, a sus gustos y modalidades de consumo no siempre compartibles con sus hijos e hijas. Sin ánimo de juzgar, es evidente que no siempre se halla un nuevo equilibrio y, en consecuencia, es frecuente que niñas, niños y adolescentes muchas veces se sientan más huérfanos que autónomos.

Dada la complejidad de estos vínculos, me pareció oportuno desarrollar cuatro tipos teóricos, ideales, que puedan facilitar la comprensión de las diferentes posiciones desde las que se construye la autoridad en las relaciones familiares.

El primero de ellos hace referencia a la *autoridad conservadora*, jerárquica, autoritaria, centrada en el adulto, en nada dialogal, el modo frente al que la generación de jóvenes de los sesenta se rebeló. El segundo es una *autoridad liberal*, que es horizontal aunque pasiva y donde los adultos tienen dificultades para ejercer su rol, en la que los jóvenes cada vez más buscan las respuestas entre pares. En la película *Nadar solo* se puede ver un ejemplo de ello, una relación entre padre e hijo horizontal pero sin dirección, el padre aparece después, no antecede, no previene, se construye un vínculo que no es dialogal aunque presume de horizontal. El tercer modelo es el de la *autoridad democrática*, que si por un lado es horizontal, es también activa, lo cual la vuelve muy compleja

porque trata de ir al encuentro, al reconocimiento de los derechos de la generación más joven, pero al mismo tiempo también es asimétrica en cuanto a las responsabilidades puestas en juego. Allí encontramos la producción de diferencia fundamental para la generación de nuevos sentidos. Y finalmente podríamos ver un cuarto tipo de *autoridad radical*, que en ocasiones se confunde con la liberal pero en la que se acentúa la simetría desde una “convicción ideológica” y no desde la imposibilidad de ejercer el rol. Un enfoque con efectos muy diferentes si se aplica a niños, adolescentes o jóvenes.

Vale aclarar que estas cuatro categorías representan ideales, no se encuentran en la realidad de manera pura sino que por el contrario hay cruces entre unas y otras que dan cuenta de una enorme complejidad.

En cuanto a las atribuciones modernas del rol de adulto (que desde luego podrán discutirse pero no obviarse), las siguientes cuatro aparecen como las fundamentales: protección, provisión, proyección y transmisión. Si nos preguntamos en cada caso cómo es la intervención de los adultos, nos encontraremos con que las ejercen con menos intensidad y presencia, e incluso en muchos casos quienes las ejercen, cómo pueden y en las condiciones que les ha tocado, son los niños o adolescentes mismos. Pareciera que ha llegado la hora de preguntarnos sobre el modo de ser adulto hoy, sobre las distintas “adulteces”, y matizar un poco la pregunta sobre las adolescencias.

En ese marco entran en juego diferencias marcadas con “el ayer nomás”, en dónde el conflicto entre las generaciones se expresa actualmente más en términos de desconexión que de rebeldía. La condición es que hay menos adulto sólido y rígido frente al cual rebelarse, entonces, ¿a qué oponerse? Podríamos decir que el conflicto entre generaciones se traduce más en la imposibilidad de encontrar a los jóvenes donde uno los espera, es como si estuviesen en una especie de mundo paralelo. Cuando los vemos no necesariamente están, y cuando no los vemos, tal vez están.

También existe hoy una nueva distribución de saberes socialmente relevantes que está presente en los vínculos familiares, especialmente evidente en el caso de las habilidades tecnológicas.

Estamos ante la emergencia de una generación de “nativos paritarios” con la cual hay una relación de horizontalidad de nuevo tipo, don-

de se toman decisiones entre pares, entre distintos géneros. Se establecen nuevas jerarquías “plebeyas” frente al saber experto, se construyen las respuestas entre todos, incluso también las preguntas, estableciendo de este modo *familias deliberantes* de diverso tipo en las cuales opera la interactividad con otros, que ahora son escuchados. A su vez, todos nos hemos visto seducidos por la dimensión del consumo muchas veces en demérito a la de la ciudadanía. Parte de ese proceso deriva en una mayor autonomía de la familia, en iniciaciones más tempranas, en una dinámica de pares que se distingue por el hecho de no estar tensionada por impares. El marco es una sociedad en la que pesa menos lo estable y lo rígido, el arraigo en el pasado y la proyección al futuro, y en la que se hace más relevante el cambio como algo permanente asentado en un consumo viral que se replica en todos los órdenes, también en las relaciones interpersonales que asumen la flexibilidad y la incertidumbre como rasgo. Una especie de sobrecarga de presente.

Y por supuesto estos cambios, estas nuevas escenas, se trasladan a la escuela generando una ruptura entre las correlatividades, entre edades y saberes. Hoy la tecnología, las pantallas, invaden la vida de los adolescentes y jóvenes con múltiples informaciones en cualquier momento y lugar. Se dan cambios en las relaciones de género y generacionales, rupturas de un modelo hegemónico de autoridad que no desaparece, sino que sigue operando de diversos modos pero ahora junto a otros. Todo esto transforma también las relaciones en la escuela, donde parte de la experiencia, de la tradición y de los viejos saberes históricamente constituidos pierden pertinencia y comienzan a enfrentarse con nuevos saberes que traen los chicos, como también nuevos modos de procesar los vínculos entre pares e impares.

De esta manera la autoridad cada vez más se convierte en algo que se construye y se produce a diario y se encuentra menos determinada y cerrada por la institución, tensionada con lo que sucede en las nuevas familias (mientras que antes la dinámica de estas la acompañaban), sino que la autoridad se nos presenta en un entorno y con actores claramente dinámicos, diferentes y activos que reclaman por un lugar.

Conflictividad escolar y modelos de autoridad: tensiones desde los años 60

Daniel Míguez | Paola Gallo

Los cambios en la estructura social desde mediados de los años 70, profundizados en la década del 90, erosionaron viejas formas de articulación social estructuradas en torno a la familia nuclear, los vínculos asalariados, y los ciclos escolares prolongados como estrategias de ascenso social.

Introducción

En el transcurso de los últimos años la articulación entre el mundo familiar y la institución escolar ha sido objeto de renovado interés en el campo de los estudios sociales. En cierta medida, ello se debe a que tanto en el medio escolar como en el contexto familiar los vínculos intergeneracionales se han vuelto “problemáticos”. Esto es, las relaciones entre adultos y jóvenes no se desenvuelven siguiendo parámetros naturalizados al punto de expresarse como pautas de comportamiento espontáneas e irreflexivas (un *habitus*), sino que los actores involucrados en este tipo de relación deben realizar permanentes esfuerzos por desarrollar formas de interacción satisfactorias para el conjunto de los involucrados. A decir verdad, siempre la trama de articulaciones entre generaciones, particularmente entre adolescentes y mayores, ha sido objeto de tensiones; sin embargo lo que distingue a esos vínculos hoy no es tanto la presencia de conflictos como la relativización de las formas tradicionales de respuesta a ellos. Si antes las sanciones en la escuela (amonestaciones, suspensiones y expulsiones) o en la familia (castigos, o incluso también la expulsión del seno familiar) estaban claramente esta-

blecidas, hoy no es consistentemente así y se buscan permanentemente formatos novedosos para establecer esas regulaciones en los vínculos de autoridad (Tenti, 2004), la eliminación del régimen de sanciones disciplinarias a través de amonestaciones y su sustitución por los consejos de convivencia escolar.

En este marco, nuestra hipótesis es que las regulaciones de los vínculos intergeneracionales se han fragilizado al compás de un creciente debilitamiento de los *modelos tradicionales de autoridad* que normalmente modelaban esos vínculos. A su vez, dicho debilitamiento se explicaría por una serie de procesos complejos que no son necesariamente excluyentes entre sí y que tampoco tienen cronologías plenamente coincidentes. Un proceso de más largo aliento, aunque con algunas inflexiones notorias,

Daniel Míguez

Es Ph. D. en Antropología Social por la Universidad Libre de Amsterdam y Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Ha hecho pasantías posdoctorales en la Universidad de Yale, Estados Unidos. Se desempeña actualmente como docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Desde el año 1988 ha abordado en sus investigaciones temáticas que articulan cultura y marginalidad, concentrándose en las áreas de religión, educación y delito. Investigador del Conicet.

Paola Gallo

Profesora y Licenciada en Historia. Diplomada en Estudios Avanzados en Cultura y Sociedad (Instituto de Altos Estudios Sociales de la USAM) y Doctora en Historia por la UNCPBA. Becaria doctoral y posdoctoral de Conicet hasta abril 2011. Se desempeña como auxiliar docente ordinaria en la FCH de la UNCPBA. Actualmente participa como Investigadora en el proyecto Las Dinámicas de la Conflictividad Escolar. Exploraciones Diacrónicas y Sincrónicas de los Vínculos Intergeneracionales, financiado por Conicet (dirigido por el Dr. Daniel Míguez). Radicado en el IEHS.

puede reconocerse en los cambios tendientes a moderar las diferencias jerárquicas en las relaciones intergeneracionales que habrían sido mayores en las tradicionales formas de autoridad parental y escolar. Tanto en el espacio escolar como en el familiar, estas mutaciones y emergencias se traducirían en una tensión entre viejos y nuevos modelos de autoridad que lejos de eliminarse uno a otro, conviven desde hace varias décadas dificultando las posibilidades de un ordenamiento *consensuado* de las interacciones al interior de esas tramas sociales.

Si bien estas dinámicas pueden identificarse en parte con las mutaciones en los vínculos de género y generación que se plantearon a partir de la salida de las mujeres al mercado laboral y de la influencia del psicoanálisis en las percepciones de las relaciones intrafamiliares y escolares durante las décadas intermedias del siglo XX, también es posible reconocer momentos de aceleración y profundización de ese modelo relacional; por ejemplo en la emergencia de nuevas culturas juveniles en los años 70 y más tarde en los años 80 cuando el retorno de la democracia incentivó la vigencia de nuevas libertades y mayor horizontalidad en los vínculos.

A su vez, y de una manera compleja y paradójica, los cambios en la estructura social ocurridos desde mediados de los años 70 y profundizados en la década del 90 contribuyeron a relativizar las formas tradicionales de vinculación intergeneracional. Los procesos de pauperización, de desempleo prolongado y de incremento de la pobreza estructural ocurridos desde esos años y al menos hasta iniciado el siglo XXI fueron erosionando viejas formas de articulación social, estructuradas en torno a la familia nuclear, los vínculos asalariados, los ciclos escolares prolongados como estrategias efectivas de ascenso social. De esta manera, a la dinámica de transformación inducida por una mutación ideológica en la sociedad, se sumó, con complejas e inesperadas articulaciones, una mutación estructural de larga duración. Si bien esta, en algunos sentidos, favorecía la horizontalidad de los vínculos intergeneracionales, lo hacía en un contexto que lejos de promover un orden social más simétrico y democrático profundizaba las disimetrías sociales, al menos entre clases, aunque no necesariamente entre generaciones.

Partiendo de esta perspectiva, el presente artículo busca *explorar* esas tensiones entre viejas y nuevas formas de autoridad intergeneracional y la manera en que ellas se asocian al conflicto al interior del

espacio escolar. Se trata en este caso de una primera aproximación a partir de datos que tienen aún un valor más indicativo de la plausibilidad de esta explicación que la capacidad de alcanzar una demostración definitiva de estas hipótesis. De todas maneras, creemos que es posible mostrar hasta cierto punto la productividad de prestar atención a estas formas de asociación entre autoridad y conflicto. Para ilustrar esto se presentarán sucesivamente datos provenientes de dos fuentes. Por un lado, expondremos resultados de una encuesta exploratoria realizada en escuelas de sectores bajos, medios y altos de una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires. Por otro, presentaremos los resultados de una indagación sobre archivos periodísticos de una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires (Tandil) donde se registraron los modelos de autoridad vigentes en algunos períodos clave del proceso que estudiamos.¹ El artículo se ordena, así, en dos partes. Inicialmente, reconstruiremos una imagen sincrónica y estática de los procesos que estudiamos a través de los datos de la encuesta. Luego, intentaremos una reconstrucción “genealógica” de las causas de esas manifestaciones a partir de los datos que surgen de las fuentes históricas.

Conflictos en las escuelas y los modelos de autoridad

Desde que en setiembre de 2004 un alumno del nivel secundario baleó a algunos de sus compañeros en la ciudad de Carmen de Patagones en el sur de la provincia de Buenos Aires ha habido varios intentos de medir los niveles de violencia existente en las escuelas argentinas (Kornblit y Adazko, 2007; Míguez y Tisnes, 2008; Kornblit, Adazko y Míguez, 2008; Kornblit; Adazko y Di Leo, 2008; Kaplan, 2009). Aunque aún los resultados no son suficientemente consistentes como para saber cuál es *exactamente* el nivel de violencia que existe en las escuelas, sí es claro que los niveles de conflicto son bastante altos. La conflictividad,

¹ Analizamos los medios de prensa en circulación en la ciudad de Tandil en los años 60 y 70. El trabajo tuvo por objetivo identificar los diferentes modelos de autoridad parental en los diarios *El Eco de Tandil* y *Nueva Era* presentes en las notas, noticias, columnas especializadas, en los avisos publicitarios y en los espacios “Quejas del Pueblo” y “Diario del Lector”.

sin embargo, no puede reducirse meramente a hechos que involucren el uso de la fuerza física o la agresión. Si bien el conflicto puede implicar episodios de agresión física o diversas formas de maltrato, en la mayoría de los casos tiene más que ver con desacuerdos respecto a las normas y aplicación de las mismas en el contexto de la comunidad escolar: diferencia de criterios acerca de cómo evaluar el desempeño académico de un alumno, o de qué tipo de trato debe existir entre alumnos y docentes o entre estos y sus directivos, o cuáles son las pautas apropiadas de relación entre alumnos (Previtali, 2008).

En el afán de discernir las causas subyacentes a esta conflictividad se ha explorado recurrentemente la incidencia de los niveles de vulnerabilidad social o la condición socioeconómica del alumnado como sustrato explicativo del conflicto. Aunque en algunos casos se ha postulado que la pobreza –o la marginalidad– es el principal factor subyacente al conflicto (Duschatzky y Corea, 2002), en otros casos han surgido resultados más complejos. Por ejemplo, (Noel, 2010) muestra en su etnografía de escuelas primarias bonaerenses cómo la condición de pobreza del alumnado no determina por sí misma los niveles de conflicto existentes en la escuela. Es más bien el *estilo de gestión* institucional lo que regula estos niveles de conflictividad, al punto que dada una misma condición social del alumnado existen amplios niveles de variación en los grados de conflicto de acuerdo a la comunidad escolar de que se trate. Adicionalmente, mientras algunas estimaciones cuantitativas no han encontrado niveles de conflicto y violencia diferenciales según condición socioeconómica (Kornblit y Adazcko, 2007), otras indagaciones, incluso por parte de los mismos autores, sí lo han hecho (Kornblit, Adazcko y Di Leo, 2008). Tal vez el *quid* de esta cuestión radique en diferenciar diversos tipos de violencia, ya que mientras parecería ser que los niveles generales de conflictividad no responden a la condición socioeconómica, ciertos tipos de violencia (fundamentalmente la violencia física recurrente y grave) sí parecen estar asociadas a condiciones de precariedad material (Míguez y Tisnes, 2008).²

² Los resultados hallados en el caso argentino son consistentes con los hallados en otras partes del mundo (Benbenishty; Astor, 2005; 2007).

Ahora bien, en la medida en que ha existido una persistente exploración de las posibles asociaciones entre carencia material y los niveles de conflicto y violencia presentes en las escuelas, se han explorado menos otras posibles causas de esa conflictividad. Un estudio de Kornblit, Adazko y Míguez muestra que las tensiones entre alumnos y docentes respecto a las reglas o las formas de aplicación de las mismas, lejos de ser una exclusividad de los sectores más vulnerables, están aún más presentes en los sectores sociales más urbanizados y socioeconómicamente más acomodados. De manera que, si por un lado, tal como ha postulado Emilio Tenti (1999) es innegable que en parte la conflictividad y violencia escolares surgen de un proceso *descivilizador* generado por una creciente pauperización de los sectores más vulnerables de la sociedad, habría otros factores que inciden en el problema. En este caso, nuestra hipótesis es que además de la transformación de la estructura social ha sido la mutación concomitante de los modelos de autoridad lo que ha contribuido a crecientes niveles de conflictividad escolar.

Como decíamos, para mostrar esto recurrimos a una encuesta en la que intentamos medir los modelos de autoridad presentes en escuelas de diversos sectores sociales y su asociación con distintos tipos de conflicto escolar. A modo de hipótesis, lo que encontraríamos en esta medición es la presencia conjunta de diversas formas de autoridad al interior de las mismas comunidades escolares.

Para intentar medir los modelos de autoridad que reconocían los alumnos de las escuelas como aquel modelo de autoridad que se instrumentaba en sus familias, partimos de las escalas internacionalmente exploradas sobre los modelos de autoridad familiar (Buri, John; Reitman, David). Luego, tomando en cuenta el contexto nacional reelaboramos esta escala para adaptarla al medio cultural de aplicación. Así, construimos un indicador basado en los mecanismos de toma de decisiones en ámbitos familiares integrados por adolescentes entre los 13 y los 15 años de edad. Además, indagamos lo mismo respecto de la relación entre los progenitores de estos alumnos y sus propios padres. Aplicando este procedimiento pudimos observar que en el seno familiar se reconocían modelos de autoridad contrastantes entre las generaciones encuestadas (Tabla I).

<i>Tabla I: ¿En general, cómo se toman las decisiones en tu familia?</i>	Alumnos	Padres
Cada uno puede actuar según su propio parecer y nadie es obligado a hacer lo que no le gusta.	10,6	0,6
Las decisiones las toman los mayores teniendo en cuenta la opinión de todos.	69,8	27,3
Las decisiones las toman los mayores sin tener en cuenta las opiniones de los más chicos.	11,6	27,9
Se hace lo que dice el jefe de la familia porque se considera lo mejor.	3,2	44,2
Total	100	100

Fuente: encuesta propia.

Los datos indican claramente que los alumnos encuestados reconocen como modelo predominante de toma de decisiones en el seno familiar un procedimiento que podríamos denominar dialógico (se toman en cuenta las opiniones incluso de los más jóvenes dentro del núcleo familiar). En cambio, puede verse que los padres de estos jóvenes reconocen que en sus familias de origen predominaban modelos familiares más jerárquicos, en el que las opiniones de los menores no eran tenidas en cuenta o que directamente era el jefe de familia el que decidía sin considerar otros puntos de vista.

Pero aun más allá de las diferencias entre generaciones, lo que la Tabla I muestra es que si bien en cada generación predomina un modelo de autoridad familiar, este no se impone nunca de manera absoluta. Por ejemplo, en la generación de los alumnos puede verse que junto al modelo predominante de autoridad dialógica existen también minorías significativas de encuestados que reconocen otros modelos de autoridad familiar. Algo más de un 10% de los alumnos indica que participan de modelos de toma de decisión familiar más liberales, en el que no son obligados a actuar en contra de su voluntad. Y algo más del 14% plantean que en sus casas rigen modelos de autoridad más jerárquicos. Es decir, que aproximadamente una cuarta parte de los alumnos participa

de modelos de autoridad que difieren del predominante e incluso del que predomina en la escuela.

En síntesis, la Tabla I muestra que entre la generación de jóvenes de entre 13 y 15 años se reconoce como predominante un modelo de autoridad familiar distinto del que reconocen sus padres en su propio núcleo familiar de origen. Tomando en cuenta las diferencias etáreas podemos inferir que la mayor parte de los padres atravesó la adolescencia entre los años 60 y 70, de manera que podría suponerse una modificación en los modelos de autoridad durante esas décadas (algo, como veremos, relativamente consistente con lo que muestran las fuentes históricas). Otro dato de interés es que la predominancia de los modelos de autoridad no es nunca absoluta, siempre coexisten diversos modelos en cada instancia. Ahora bien, una cuestión adicional que queríamos explorar en la encuesta era la relación entre estos modelos de autoridad disidentes y las formas de conflicto y violencia en el medio escolar.

La Tabla II muestra una de las dimensiones en que se produce esta asociación. No hay espacio aquí para una exhaustiva exposición de las múltiples maneras en que se produce el conflicto en el contexto escolar. En honor a eso hemos elegido una de las más claras expresiones del mismo, que son los grados de aceptación y reconocimiento de las reglas que rigen en el contexto escolar. Notablemente, la Tabla II pone en evidencia que la mayor parte de los alumnos esta totalmente de acuerdo con las reglas de la comunidad escolar en la que se encuentra inserto. Incluso, aunque no hay espacio para explayarnos en ello aquí, la mayoría de los alumnos reconoce un vínculo dialógico de autoridad con sus docentes. Sin embargo, un dato interesante es que si bien en todos los casos se reconocen y aceptan las reglas de conducta vigentes en las escuelas, existen algunas diferencias interesantes al considerar los niveles de consenso según los modelos de autoridad familiar.

Para simplificar la exposición en la Tabla II redujimos los modelos de autoridad familiar a tres tipos, el primero de ellos *liberal* responde a aquellos que contestaron (Tabla I) que no son obligados a hacer lo que no quieren en sus casas. El modelo *dialógico* incluye a aquellos jóvenes encuestados que manifestaron ser consultados a la hora de tomar decisiones. El modelo *jerárquico* integra a los últimos dos ítems de la Tabla I, donde los más jóvenes en la familia no son consultados.

Tabla II: Conocimiento y aceptación de las reglas escolares según modelo de autoridad familiar

	En desacuerdo	Más o menos de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Liberal	5,5	5,5	88,9	100
Dialógico	1,6	11,2	87,2	100
Jerárquico	6,2	25	68,7	100

Fuente: encuesta propia

La Tabla II muestra una cierta tendencia a que quienes participan de modelos de autoridad más jerárquicos manifiesten menores niveles de acuerdo con las reglas escolares. Es cierto que no se trata de una diferencia dramática, predomina aún en este grupo un fuerte nivel de consenso con las normas escolares. Sin embargo, puede verse que el porcentaje de quienes se manifiestan “totalmente de acuerdo” es alrededor de 20 puntos menor entre quienes participan de modelos jerárquicos de autoridad que entre los restantes alumnos. Una diferencia que se explica, sobre todo, porque un gran porcentaje de los primeros opta por manifestar un acuerdo moderado con las normas (columna central), aunque también es mayor el porcentaje de los que se manifiestan en desacuerdo con ellas. En síntesis, quienes reconocen modelos jerárquicos de autoridad familiar tienden a entrar más en tensión con los modelos dialógicos de autoridad docente que reconocen como predominantes en sus escuelas.

Otro dato interesante que surgió de la encuesta se relaciona con los vínculos entre los modelos de autoridad familiar y el uso de la fuerza física (violencia) o el aislamiento social empleado en la relación con los compañeros. Otra vez, por razones de espacio hemos simplificado en este caso el análisis a una forma predominante de uso de la fuerza y de aislamiento social, como son las peleas entre compañeros o la tendencia a estigmatizar a un alumno evitando la interacción con él. La Tabla III indica la distribución porcentual de esas formas de conflicto según el modelo de autoridad familiar reconocido por los alumnos en la encuesta.

Tabla III: Frecuencia de peleas o aislamiento social según modelo de autoridad familiar							
	Nunca		Muy pocas o algunas veces		Todo el tiempo		Total
	Física	Social	Física	Social	Física	Social	
Liberal	84,2	57,8	10	31,5	2,4	10,5	100
Dialógico	84,2	57,6	10,5	35,3	5,2	6,9	100
Jerárquico	78,2	56,5	21,7	39,1	0	4,3	100

Fuente: encuesta propia

Los datos revelan una cierta tendencia a que los niveles de agresión física entre alumnos sean algo mayores entre aquellos que reconocen modelos jerárquicos de autoridad familiar. Esto puede verse fundamentalmente en que la columna de los ‘nunca’ muestra un porcentaje algo menor en el caso de esta manifestación de la autoridad familiar que en el resto de los modelos, mientras que a su vez en la columna “muy pocas o algunas veces”, adquiere un porcentaje que duplica al de los otros modelos de autoridad. Existe, sin embargo, un dato disonante que es que en la columna “todo el tiempo” los modelos de autoridad liberal y dialógico poseen porcentajes mayores al del jerárquico. Si bien esto muestra una tendencia contrapuesta a la que estamos indicando aquí se trata de porcentajes notablemente bajos, indicando la ocurrencia de casos aislados y no de una tendencia estadística consistente.

Notablemente, la violencia social posee una tendencia inversa a la encontrada en el caso de la violencia física. La primera parece ser algo mayor entre los alumnos que reconocen modelos de autoridad familiar liberal o dialógico en contraposición a quienes reconocen modelos jerárquicos. Esto se nota sobre todo en el hecho de que los alumnos que manifiestan sentirse aislados todo el tiempo representan más del doble en el caso de los modelos de autoridad familiar liberal que en el jerárquico. En síntesis, puede concluirse que en el contexto escolar actual se manifiestan modelos de autoridad contrapuestos asociados diferencialmente a diversas formas de conflicto escolar. Mientras, en general, quienes reconocen modelos de autoridad familiar más horizontales tienen menos conflicto con la normativa escolar y menos predisposición a la violencia física, estos incurrirán más en el aislamiento social y la estigmatización de algunos compañeros.

En cambio, quienes reconocen modelos familiares más jerárquicos tienen mayor conflicto con la norma escolar y mayor predisposición al uso de la fuerza, aunque menor a la estigmatización.

Aunque no hay espacio para un análisis detallado, un dato que no debe dejar de ponerse en consideración para concluir esta sección es que al tomar en cuenta la relación entre modelos de autoridad y la condición social del alumnado, se pone en evidencia que el modelo dialógico tiene una presencia mayor en los estratos medios y altos, mientras que el modelo jerárquico está más presente en los estratos sociales más vulnerables. Esto indica que los modelos de autoridad tienen una relación concomitante con la condición socioeconómica, y que posiblemente los efectos encontrados en este caso resulten de la intervención conjunta de ambos factores.³ Ahora bien, si está claro que la condición socioeconómica es en parte uno de los factores que se asocia a la presencia de determinados modelos de autoridad familiar, nuestra hipótesis implicaba también que paralelamente a este proceso de transformación estructural, han sido los cambios culturales ocurridos a partir de las décadas intermedias del siglo XX los que han inducido a la co-presencia de diversos modelos de autoridad familiar en la comunidad escolar.

La génesis de la tensión: los modelos de autoridad familiar entre 1960 y 1975

En un ciclo de conferencias organizadas por la Liga de Padres de Familia de Tandil entre mayo y junio de 1960 sobre minoridad y delincuencia juvenil, uno de los conferencistas intentaba ilustrar didácticamente la raíz de los problemas de la época mediante un ejemplo cotidiano:

“Días pasados un proveedor conversaba con un cliente en el patio. Como uno de los chicos del cliente molestara, este lo mandó adentro; el chico así lo hizo. El frutero lo miró con cara un poco desfavorida. ¿Qué pasa? le preguntó el cliente, y él [frutero] responde: ¿Y le hace caso?”

³ Por motivos de espacio posponemos para un ejercicio más avanzado de investigación el análisis de la varianza que nos permitiría discernir la incidencia de cada uno de estos factores por separado.

Pero señor, tiene 9 años, ¿cómo no me va a hacer caso?, ante lo cual el frutero le contestó: ¡Sí Usted viera lo que yo veo en las casas de los clientes!”⁴.

No es posible establecer si este relato es una ficción producida por el conferencista o si constituye un hecho real, pero independientemente de ello es claro que la anécdota fue construida para poner sobre el tapete lo que en el área de la crianza y socialización de los niños y jóvenes preocupaba al orador y seguramente a su audiencia. En este sentido, la anécdota pone en evidencia la preocupación por un cambio en las formas de ejercicio de autoridad parental, al contrastar dos modelos en pugna: uno que se manifiesta en la relación entre el padre que ejerce un mandato y el hijo que lo obedece y otro que se expresa en el asombro del frutero y que ejemplifica la supuesta desaparición de ese modelo de autoridad parental en la mayoría de los hogares que visita en sus repartos.

Al problema de los modelos de autoridad en pugna, el conferencista agregaba un segundo problema que según él acechaba a estos procesos de socialización.

Elaborando sobre la anécdota anterior, el orador construía un nuevo escenario en el que se ponían en evidencia los problemas de “comprensión” entre generaciones:

[Existen hoy] problemas de crisis de comprensión, sin duda, traducidos en aquella tarjeta que un señor amigo me exhibió furioso, en la cual invitaban a su hija de 15 años a un asalto: en esa tarjeta figuraba “S.V.” en una de las esquinas. “¿Sabe qué quiere decir S.V.?”, “sin viejos”. Es decir, la manifestación de quien sabe que “los viejos” –porque 20 años de diferencia hoy avejentan– no saben entender sus diversiones y hasta perturban lo que puede ser una sana distracción. ¿Dónde está la incompreensión aquí?, sin duda en parte en aquella hija o en aquel hijo y en gran parte en aquellos padres que no han sabido demostrar que son capaces de ser buenas compañías para una noche interesante [...] problemas de comprensión y de convivencia.⁵

⁴ *Nueva Era*, 2 de junio de 1960.

⁵ *Nueva Era*, 2 de junio de 1960.

Como se ve, lo que se va delineando en estas intervenciones es la propuesta de un modelo de regulación jerárquico de la conducta de los más jóvenes que incluyera formas de comunicación y comprensión. Pero la aplicación de estas maneras de regulación no se agotaban solo en la relación estricta entre los progenitores y su descendencia, sino que era un modelo propuesto en general como mecanismo que permitiera pautar varios tipos de vínculo intergeneracional. Así, la apelación a una actitud más comprensiva por parte de los padres se encontraba también presente en un ciclo de notas sobre las patotas publicado por el diario *El Eco* de Tandil en febrero de 1960 y en las intervenciones de los lectores sobre la cuestión. La interpelación de “padre preocupado” es un ejemplo de ello:

Sr. Director: La policía debe iniciar su acción contra las patotas. Despacito, como para no espantar el nido. Nadie pide que lo haga más fuerte porque [...] los patoteros son (casi todos) menores de edad, cuando todavía la reprimenda a tiempo del padre puede ser tan eficaz como algunas noches de calabozo. Aquí tienen que colaborar muchos. Los padres, en primer término [...] Hay que cuidar amorosamente a los muchachitos, para que no se desbarranquen. Y cuidarlos con severidad. El padre debe volver a ser el jefe de la casa.⁶

Otro indicio de que los años 60 se caracterizaron por la búsqueda de nuevas formas de autoridad intergeneracional y por las tensiones que esta búsqueda ocasionaba, puede encontrarse en la polémica suscitada en las páginas del diario *El Eco* por el estreno del film *Los Traposos en los cines de la ciudad*. Según la crítica elogiosa del diario, la película (de origen francés) retrataba con elocuencia a un grupo de jóvenes descreídos a quienes una diversidad de motivos –entre ellos la incompreensión de los padres y la “acumulación de elementos negativos que abundan en la sociedad moderna”–, lleva a proclamar la “liberación total”⁷ como “modo de vida”.⁸ Ahora bien, aquello que para el crítico de cine del diario representaba una lectura cruda y descarnada de la realidad de los jóvenes

⁶ *El Eco de Tandil*, 2 de enero de 1960.

⁷ Expresión que aludía a la oposición a todo convencionalismo social, al amor libre y la búsqueda de todo tipo de “excesos”

⁸ *El Eco de Tandil*, 10 de abril de 1960.

de la época, no suscitaba la misma respuesta en el conjunto de los lectores.

Por ejemplo, para una lectora autodenominada Madre María, firmante de una carta dirigida al Diario del Lector, la película era “un compendio de inmoralidad y escándalo”. Pero para esta lectora resultaba todavía más indignante que el contenido de la película que muchos padres e hijos acudieran juntos al cine para verla. Así, Madre María reclamaba un mayor control (de los padres y de las instancias públicas), y finalizaba su carta culpabilizando en parte al diario por calificarla de manera elogiosa, interrogándose si el autor de la nota tenía hijos “para comprender cuánto puede corromperlos una película semejante”.⁹

La respuesta no se hizo esperar utilizando también el espacio del Diario del Lector. El autor de la nota sobre la película (que declaraba tener 24 años y ser padre de tres hijos) exponía la necesidad de que los padres asistan al cine con sus hijos para verla, pues la misma les permitiría comprender mejor la experiencia de los jóvenes. Terminaba recomendándole a Madre María que:

“[...] si tiene hijos de esa edad, lléveles a ver la película nombrada y luego, en ‘mesa redonda’ discuta con ellos las conclusiones y se sorprenderá al ver todo lo qué ignora de sus hijos, y tendrá oportunidad de ayudarlos”.¹⁰

En la polémica, y de manera subyacente, se dirimían distintos sentidos sobre lo que se consideraba adecuado o deseable en los vínculos entre padres e hijos, mostrando otra vez la tensión entre modelos dialógicos y jerárquicos. Así, mientras que para Madre María el *control* de los hijos y la prohibición de ciertos temas debía primar la relación parental, para el articulista se trataba más bien de *compartir* la experiencia que permitiera luego *dialogar* y *debatir*.

Ahora bien, aunque a priori en este debate parecerían cruzarse dos posiciones absolutamente opuestas, un análisis más cuidadoso muestra que consistentemente con lo que se vislumbraba en ejemplos anterio-

⁹ *El Eco de Tandil*, 12 de abril de 1960.

¹⁰ *El Eco de Tandil*, 18 de abril de 1960.

res, la búsqueda de una nueva forma de autoridad no suponía una negación absoluta de ciertas formas jerárquicas en la construcción de relaciones intergeneracionales. Por el contrario, en su formación ideal el nuevo modelo proponía una suerte de autoridad equilibrada de los adultos en el sentido de que ésta debía conciliar la firmeza y la comprensión, el diálogo y el control. Obviamente, estos desplazamientos no operaban sobre un vacío de saberes, prácticas y representaciones. Quienes defendían formas tradicionales de ejercicio de una autoridad jerárquica¹¹ notaban el fuerte matiz que los nuevos modelos implicaban, y quienes promovían la implantación de estos últimos también reconocían la resistencia que se ejercía frente a ellos: de allí las tensiones que se manifestaban en la polémica suscitada por el film *Los Tramosos*.

La relevancia del debate puede ser reconocida en la prominencia que el tema ocupó en los diarios promediando los años 60. Para esa época, las cuestiones relacionadas con los vínculos paterno-filiales y la autoridad parental habían alcanzado un status propio en las páginas de las publicaciones analizadas. La presencia del discurso psicoanalítico (fundamentalmente en lo que a notas y columnas de especialistas se refiere) no parece ser ajena a esta cuestión. Esta presencia se advierte en dos operaciones discursivas básicas. Por un lado, el desplazamiento de la preocupación por la familia en su función social y moral hacia los vínculos afectivos primarios que se constituyen a su interior: el triángulo básico entre padre-madre-hijo (Vezzetti, 2000).¹² Un ejemplo sintomático de ello es que el tema se vio desplazado de las páginas de interés general a las dedicadas a la mujer, el hogar y la familia. Por otro lado y junto a ello una resignificación de la función paterna que pasó de presentarse como una figura distante y jerárquica a proponerse como una figura más cercana y más emocionalmente involucrada con sus hijos.

¹¹ Entendemos por formas de ejercicio tradicional de la autoridad a aquellas asentadas sobre relaciones asimétricas, basadas en la palabra del adulto, las decisiones inconsultas y la firmeza en la demanda de obediencia.

¹² Un discurso que no es nuevo y que, como señala Vezzetti, se venía desarrollando en el campo psicoanalítico desde los años 40.

Ahora bien, no parece conveniente sobredimensionar el peso de la prédica psicoanalítica como matriz explicativa de los cambios en las relaciones entre padres e hijos, ni tampoco, como veremos, su carácter rupturista. De hecho, cuando uno compara los distintos periódicos locales encuentra que el psicoanálisis ingresa a las páginas de los dos principales diarios de la ciudad por vías distintas y también con matices entre sí. Por ejemplo, en el diario *Nueva Era* lo hacía a través de notas de “expertos” que escribían desde algunas ciudades europeas especialmente para el diario.¹³ Con un lenguaje lavado, didáctico, llano y simple, una de las características más salientes de estas notas era que iban dirigidas –salvo escasas excepciones– a ambos progenitores. Otra de las características es que, aunque no necesariamente se oponían a los modos tradicionales de autoridad parental, sí se los criticaba por su vetustez. En este sentido, aunque en las notas se utilizaran expresiones como angustia, estados de ansiedad, trastornos, enjuiciamiento de las figuras paternas, los argumentos centrales esgrimidos en las mismas continuaban y reforzaban la explicación de los cambios en clave generacional, fundamentalmente, en términos de viejos y nuevos tiempos.

Así, las nuevas generaciones no podían ser educadas en los mismos métodos que se habían utilizado en la crianza y educación de los padres. Los nuevos tiempos exigían de los padres una actitud abierta al diálogo y la comprensión, debían ganarse la confianza de sus hijos, e inspirar afecto en ellos.

En contraste con esta perspectiva, en *El Eco de Tandil*, el discurso psicoanalítico tuvo un lugar más explícito en la columna “Charlas psicoanalíticas”.¹⁴ A diferencia de las notas del *Nueva Era*, la columna se dirigía básicamente a las madres y si bien no estaba escrita con un lenguaje críptico, las referencias constantes (sin aclaración) al Yo, el inconsciente, la enuresis, etcétera, implicaba, si no una formación especializada para su lectura, sí al menos una cierta familiaridad con algunas

¹³ La mayoría de las notas no estaban firmadas, lo que hace suponer que eran ‘levantadas’ de otras publicaciones o escritas por profesionales reconocidos de la comunidad.

¹⁴ La columna empieza a publicarse en 1964. Su autora era psicóloga, recibida en la UNLP (Universidad Nacional de La Plata).

corrientes y teorías psicoanalíticas. Desde la columna, la autora revisaba las relaciones paterno-filiales (y proponía a su vez a sus lectores el mismo examen en la relación con sus hijos) a la luz de problemas como los trastornos psicológicos en los niños, los traumas que implicaban el paso de la niñez a la adolescencia, el paso de la primaria a la secundaria, los problemas del sueño, las ansiedades maternas, etcétera. Ese examen o revisión implicaba básicamente que los padres debían intentar comprender al niño (o al adolescente) desde su propia perspectiva y no desde la de los adultos, respetarlo en sus tiempos, construir relaciones desde el diálogo, el afecto y la sinceridad. Los padres debían observar y orientar a sus hijos, pero sin invadirlos. Aunque tampoco recomendaba que los padres pasaran a un total segundo plano porque ello negaba la imagen de seguridad que el niño necesitaba para conformar una personalidad equilibrada.

De la misma manera, en dos columnas dedicadas a analizar los métodos de crianza recomendaba que los padres combinaran “amor y severidad, premio y castigo, sin (ubicarse) en los extremos”.¹⁵ En este sentido, ni la prédica psicoanalítica ni la matriz explicativa en clave generacional eran totalmente rupturistas. El tipo de discurso que se difundía desde las notas y columnas analizadas acentuaba y alentaba el componente afectivo, dialoguista y comprensivo en los vínculos paterno-filiales, pero lo hacía sin cuestionar totalmente el modelo tradicional de autoridad. En otras palabras, afecto y severidad se complementaban, no se oponían.

En los años 70, el modelo de autoridad equilibrado se mantuvo, aunque profundizando la proximidad afectiva. Y si bien esa profundización, nuevamente, no implicaba necesariamente una oposición abierta con las formas de ordenamiento jerárquico dentro del ámbito familiar, al menos sí ponía en suspenso esa jerarquía. Por ejemplo, una publicidad de junio de 1970, en ocasión de la celebración del día del padre, un aviso publicitario anunciaba:

“PAPÁ es un hombre cabal.

“PAPÁ es un amigo sin igual.

¹⁵ *El Eco de Tandil*, 24 de octubre de 1965; 25 de octubre de 1965.

"PAPÁ es un compañero de fierro (subrayado en el original).

"PAPÁ merece...".¹⁶

De la misma manera en otro aviso publicitario, un niño describía a su papá como "mi mejor amigo".¹⁷ Estas imágenes que proponían una relación cercana y afectiva entre padres e hijos convivían con otras (que de hecho recuerdan a las de fines de los años 50) en los que las relaciones parentales eran representadas en términos de una mayor distancia y formalidad (leyendas como "distinga a su padre" o "expreséle su cariño" en donde el tuteo, presente como veremos en notas y avisos publicitarios de mediados de los 70, se encuentra ausente). Sin embargo, que las relaciones entre padres e hijos empezaran a ser representadas bajo un nuevo prisma, no necesariamente implicaba una inocencia absoluta respecto de la relevancia de mantener ciertas asimetrías en los vínculos parentales. Así, en una nota de 1970 se les señalaba a los padres que:

"la libertad nunca debe llegar al libertinaje [...] No perdáis de vista que los padres "tipo autoritarios" están muy pasados de moda. Pero también los que "dejan hacer (a los hijos) lo que les ocurra".¹⁸

¹⁶ *El Eco de Tandil*, 15 de junio de 1970.

¹⁷ *EL Eco de Tandil*, 17 de junio de 1970.

¹⁸ *Nueva Era*, 28 de abril de 1970. El entrecomillado dentro de la cita es original. Por lo demás, una 'nota de humor' publicada en el diario *El Eco*, titulada "Papás Nueva Ola" intenta sugerir la manera en que el nuevo modelo despertaba ciertas críticas y rechazos en algunos habitantes de la ciudad: "La rueda de comentarios castiga sin piedad a los jóvenes. Quienes le critican son personas mayores. Todos se escandalizan de la liberalidad de sus costumbres, de los excesos que parecen cometer. De que las chicas van solas a cualquier hora y a cualquier parte. De que los chicos disponen de dinero, beben y fuman. ¡Es la juventud de la "nueva ola"!... exclama alguien. No amigo –corrige un sacerdote que escucha– son los papas 'nueva ola', los que han perdido el sentido de la autoridad, la prudencia y la facultad de decir 'no'". *El Eco de Tandil*, 19 de junio de 1970, p.7. No parece casual que el autor haya elegido a personas mayores y a un sacerdote como protagonistas de la anécdota. Los adultos y el sacerdote refuerzan la lectura en clave generacional, y en término de la dicotomía entre tradición

Hacia mediados de los años 70, el nuevo modelo de paternidad será promovido a través de una serie de notas en las que se les proponía a los padres una mayor participación en el cuidado de sus hijos (bañándolos, cambiándoles los pañales, dándoles de comer) y una relación más próxima, fluida y afectuosa entre ellos.¹⁹ Sin embargo, la presencia de este nuevo modelo de paternidad en las páginas de los diarios no implicaba la ausencia o el desplazamiento en ellas de sus formas tradicionales. Así, una nota de 1975 dirigida a los niños en ocasión del día del padre, definía las relaciones entre padre-hijo en términos de la corrección y la obediencia:

[...] cada uno conoce a su papá. Sabe de sus gustos y sus preferencias. Tiene conciencia además de que la mejor forma de brindarle alegría es con un comportamiento correcto, como él ha enseñado, en la escuela, en el trabajo, en el hogar. Es decir, cumpliendo con las obligaciones propias de todo hijo, según la edad y condición.²⁰

La publicidad, nuevamente, mostrará de manera explícita cómo ambos modelos convivían al menos en las percepciones de los publicistas que acudían a imágenes que implicaban mayor cercanía afectiva o un trato más distante. En algunos casos padre e hijo aparecían en un mismo nivel. Por ejemplo, en algunas imágenes el padre sostenía en brazos a su hijo o le demostraba afecto mediante un beso acompañado con leyendas que acudían al tuteo: “papá, necesito hablarte”; “en tu día... ¡gracias papá...!”. En otros casos, las imágenes mostraban asimetría: un padre y un hijo caminando, de espaldas, en donde la distancia se reforzaba por la altura del padre y su manera formal de vestir.

La pregunta es hasta dónde estas publicidades captaban sentidos generalizados y/o prácticas cotidianas. La posibilidad de que la publicidad pudiera apelar tanto a imágenes que evidenciaban relaciones paterno-filiales basadas en la proximidad y la amistad, como a la distancia y la

y modernidad del conflicto, entre modelos de autoridad. Se hace necesario señalar también la distancia entre lo que se puede ver en la lectura de notas, columnas, etcétera, sobre los modelos de autoridad propugnados y lo que según el autor de la nota, perciben las generaciones adultas de la época.

¹⁹ *Nueva Era*, 13 de junio de 1975; 16 de junio de 1975.

²⁰ *Nueva Era*, 11 de junio de 1975.

formalidad, sugiere que el nuevo modelo de paternidad podía encontrarse presente, sino en el plano de las prácticas, en el de los sentidos y las representaciones. Llama la atención además la ausencia del tema en los espacios cedidos por ambos diarios a los lectores y sus opiniones. Esto podría sugerir que el problema vinculado al modelo de paternidad ya no generaba controversias, bien porque en el plano de las prácticas éstos no parecían haberse transformado demasiado o mas posible aún la transformación se encontraba avanzada y comenzaban a naturalizarse.

En síntesis, a partir del análisis realizado, podemos inferir que durante las décadas de los 60 y 70 las relaciones paterno-filiales y los modelos de autoridad parental experimentaron (como dijimos, sino en el plano de las prácticas, sí al menos en de los sentidos y las representaciones), resignificaciones hacia formas más igualitarias y afectivas.

Estas resignificaciones, sin embargo, no actuaron oponiéndose al modelo anterior. Se trató más bien de un desplazamiento de modelos más distantes y jerárquicos a modelos más horizontales y afectivos de vinculación entre padres e hijos. En este desplazamiento no se negaba de manera absoluta la relevancia del papel adulto en su función de control, orientación y vigilancia, pero se postulaba la necesidad de que estos actuaran a través del diálogo, la comprensión y la temperancia. De esta manera, el nuevo modelo parece haberse constituido tanto en complementariedad como en tensión con el modelo tradicional.

En este sentido, si bien las nuevas formas de autoridad parental propugnadas no ocluían la posibilidad del tipo tradicional, sí abrían las puertas para pensar que no se trataba del único patrón válido y aceptable al momento de ordenar las relaciones entre padres e hijos.

Reflexiones Finales

Nuestros esfuerzos por ver en qué medida la conflictividad escolar se asocia a la co-presencia de diversos modelos de autoridad familiar en las comunidades escolares y la influencia recíproca entre ellos y las condiciones socioeconómicas, han demostrado que ese terreno merece ser explorado pero que también se requiere más investigación para terminar de captar la particular manera en que se asocian estos fenómenos.

El ejercicio que realizamos utilizando los datos provistos por una encuesta muestra la potencialidad del método y también sus limitacio-

nes. Por un lado, hemos encontrado que efectivamente se manifiestan en los datos de la encuesta asociaciones entre diversos modelos de autoridad familiar y distintas manifestaciones del conflicto en el medio escolar. En concreto, pudo verse que la pervivencia de modelos de autoridad jerárquicos en el medio familiar introduce conflictos en relación a los modelos más dialógicos que predominan en la escuela. Por otro lado, se puso en evidencia que quienes identifican en sus familias modelos jerárquicos de autoridad, además de manifestar en ocasiones menos conformidad con la normativa escolar también suelen ser más proclives a estar involucrados en agresiones físicas. En contrapartida, quienes participan de modelos más dialógicos de autoridad familiar también suelen practicar más una suerte de violencia social, estigmatizando y segregando a sus pares.

Ahora bien, si estos son en apretada síntesis algunos de los hallazgos que nos ha permitido la encuesta, están claras a su vez las limitaciones de esta aproximación. Las tendencias encontradas no son tan marcadas como para suponer que los factores encontrados puedan explicar por sí mismos el fenómeno de la conflictividad escolar, o como para suponer que hemos logrado una prueba definitiva del vínculo.

Quizá el instrumento utilizado, si bien permite confirmar en un cierto grado de generalidad que la asociación entre modelos de autoridad y conflictividad escolar existe, no es tan sutil como para poder mostrar en toda su profundidad cómo esos elementos se asocian. De todas maneras y con estos resguardos, los datos confirman que la hipótesis que sugerimos es plausible y que probablemente otras técnicas complementarias (como la etnografía o las entrevistas en profundidad) nos permitirían desentrañar más fluidamente dichos vínculos.

En ese sentido, nuestra exploración complementaria de fuentes históricas muestra que la presencia de modelos más jerárquicos de autoridad familiar y otros más dialógicos efectivamente se constituyeron históricamente como alternativas en el medio cultural nacional. Es decir, los modelos que propone la encuesta no constituyen una arbitrariedad del dispositivo metodológico que diseñamos, sino que poseen encarnadura histórica en la sociedad argentina. Mediante esta vía podemos suponer que la presencia actual de modelos de autoridad familiar diversos en el medio escolar, es resultado de un extendido proceso histórico que

no responde exclusivamente a la mutación de la estructura social, sino que obedece con cierto grado de autonomía a una dinámica de cambio cultural inducida por la capacidad de interpelación del discurso psicoanalítico y otras intervenciones profesionales que cobraron incidencia y respeto en amplios sectores de la sociedad argentina desde mediados del siglo XX, como lo expresa la proliferación de secciones específicas tanto en diarios nacionales como locales.

Ahora bien, si hemos hecho un particular esfuerzo para mostrar la posible incidencia de las formas de ejercicio de autoridad en la conflictividad escolar, con menos énfasis señalamos también que estos modelos rigen de manera diferenciada de acuerdo a los distintos sectores sociales. Así, mientras los modelos dialógicos son más frecuentes en los sectores medios y altos, los modelos jerárquicos son más comunes en los sectores socialmente más vulnerables.

Lo anteriormente expresado sugiere una perspectiva de análisis que también requiere mayor exploración de la que hemos podido dedicar aquí, pero que permite la postulación de una hipótesis productiva. Y esta es que si como lo ha mostrado (Noel, 2009), los niveles de conflictividad en escuelas con población con carencias materiales varían de acuerdo con los estilos de gestión institucional, es inferible que si bien la carencia material es un contexto que propicia el conflicto, no es por sí misma la productora del conflicto. Son las particulares *pautas de interacción* que los diversos actores de una comunidad escolar cogestionan en ese espacio las que dirimen los niveles de conflicto que tendrán lugar en él.

Es posible proponer que si bien la coexistencia de modelos diversos de autoridad puede ser una de las fuentes de conflicto de una comunidad escolar, es probable que esta situación evolucione de manera diferenciada en distintos sectores sociales, y que sea ésta mediación (los modelos de autoridad divergentes) la que explique la diversidad de formas de manifestación del conflicto, más que llanamente las condiciones de carencia y precariedad en sí mismas.

Bibliografía

- Adaszko, Dan; Kornblit, Ana Lía, 'Clima Social Escolar y Violencia entre Alumnos', en Míguez, Daniel. (comp.), *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Adaszko, Dan; Kornblit, Ana Lía; Míguez, Daniel, 'Manifestaciones de Violencia en la Escuela Media Argentina.' Paper presentado en la IV World Conference on School Violence, Lisboa, 2008.
- Benbenishty, Rami; Astor, Ron, *School Violence in Context. Culture, Neighbourhood and Gender*. Oxford, Oxford University Press, 2005.
- Benbenishty, Rami; Astor, Ron, 'Monitoring Indicators of Children's Victimization in School: Linking National, Regional and Site-Level Indicators'. *Social Indicators Research*, 2007, N° 84,
- Buri, John, *An instrument for the measurement of parental authority prototypes*. Ponencia presentada en la 61 Reunión Anual de la Midwestern Psychological Association. Chicago, 1989.
- Cosse, Isabela, *Pareja, sexualidad y familia en los años '60*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2010.
- Carli, Sandra, Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación (1955-1983), en Adriana Puiggrós (dirección). *Historia de la Educación en la Argentina VIII. Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Editorial Galerna: Buenos Aires, 2003.
- Corea, Cristina; Lewkowicz, Ignacio, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familiar perplejas*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Duschatzky, Silvia; Corea, Cristina, *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Gallo, Paola, "De cuando las maestras eran bravas". Un apunte sobre la violencia en las escuelas, en D. Míguez (compilador). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Gallo, Paola, *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Libros de la Araucaria. Buenos Aires, 2011.
- Kaplan, Carina, *La Violencia Escolar Bajo Sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.
- Kornblit, Ana Lía; Adaszko, Dan, "Factores Vinculados a Manifestaciones de Violencia en el Ambito de la Escuela Media", en *Espacios en Blanco* N° 17, 2007.
- Kornblit, Ana Lía; Adaszko, Dan; Di Leo, Pablo. "Clima Social Escolar y Violencia: Un Vínculo Explicativo Posible", en Kornblit, A. (coord.), *Violencia Escolar y Climas Sociales*. Buenos Aires, Biblos, 2008.
- Míguez, Daniel, "Lo privado en lo público durante la modernidad radicalizada. Las relaciones de autoridad y sus dilemas en las organizaciones socializadoras argentinas", en *Espacios en Blanco, Revista de Educación* 10. NEES-UNCPBA: Tandil, 2000.

- Míguez, Daniel, "Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar". En C. Kaplan y V. Orce (coord.) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires, Noveduc, 2009.
- Míguez, Daniel; Tisnes, Adela, "Midiendo la Violencia en las Escuelas Argentinas". En Míguez, Daniel (coord.). *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Noel, Gabriel, *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: Unsam edita, 2009.
- Previtali, Malena, "Violencias y Estrategias Institucionales. Análisis Comparativo en Dos Escuelas Medias de la Ciudad de Córdoba". En Míguez, Daniel (coord.). *Violencias y Conflictos en las Escuelas*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Reitman, David; Rhode, P.; Hupp, S.; Altobello, C., "Development and Validation of the Parental Authority Questionnaire – Revised" *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, Vol. 24, No. 2, 2002.
- Tenti, Emilio, "Civilización y Descivilización. Norberto Elias y Pierre Bourdieu Intérpretes de la Cuestión Social Contemporánea", en *Revista Sociedad* N° 14, 1999.
- Tenti, Emilio, "Viejas y nuevas formas de autoridad docente". *Revista Todavía* N° 7. Obtenido de www.revistatodavia.com.ar, 2004.
- Vezzetti, Hugo, Las promesas del psicoanálisis en la cultura de masas. En F. Devoto y M. Madero *Historia de la vida privada en la Argentina III. La Argentina entre multitudes y soledades. De los años treinta a la actualidad*. Buenos Aires, Taurus, 2000.
- Wainerman, Catalina, *Relaciones familiares en la Argentina. Diacronía y Sincronía. Cuadernos del Cenep* N° 4. Centros de Estudios de Población, Buenos Aires, 1978.
- Wainerman, Catalina, *La vida cotidiana en las nuevas familias. ¿Una revolución estancada?* Lumiere, Buenos Aires, 2005.

El movimiento estudiantil de 1968 en México y la resistencia multitudinaria

Jesús María del Campo

En 1968, en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, se cometió un crimen de Estado y comenzó a escribirse el epitafio del viejo régimen, autoritario y criminal. Ningún otro hecho se le equipara en entusiasmo, cuestionamientos, profundidad simbólica y producción de imágenes.

El trienio 1968-1971 no es el principio ni el fin de la historia pero sí un eslabón fundamental en la lucha permanente por las libertades democráticas. Es también el momento de irrupción del estudiantado como portador del malestar y la insatisfacción con el mundo industrial de la posguerra, y de las esperanzas libertarias y antiautoritarias expresadas de manera multitudinaria y multiforme.

Años de luces intermitentes en el grisáceo y represivo contexto de la Guerra Fría. Años del fantasma de la rebelión estudiantil recorriendo las escuelas y las plazas públicas, del acoso cotidiano de los jóvenes por las fuerzas del orden. Y años también de cárcel, de exilio y masacres para responder a la protesta.

Durante ese lapso, el en sí y para sí de los estudiantes se expresó en las gigantescas movilizaciones callejeras. Desde el principio, las consignas libertarias de los jóvenes rebasaban las demandas inmediatas tradicionales, reclamando o intuyendo de inmediato un mundo nuevo.

Para los gobernantes se trataba de molestos disturbios y así eran consignados en la prensa, peor aún de conjuras internacionales, del comunismo o de cualquier extremismo, lo cual para justificar la represión daba lo mismo.

En poco menos de tres años el gobierno mexicano cometió dos masacres terribles contra los estudiantes: una el 2 de octubre de 1968 y la otra el 10 de junio de 1971.

Una tarde, un crimen de Estado

Hace cuarenta y tres años en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco se cometió un crimen de Estado y con ello comenzó a escribirse el epitafio del viejo régimen autoritario y criminal dominante hasta entonces.

Hace cuarenta y tres años, la juventud estudiantil a contracorriente de la adversidad represiva, inició la construcción de la modernidad democrática y libertaria en México.

Quienes aquella tarde del 2 de octubre llegamos enjundiosos y alegres para participar en el mitin convocado por el CNH (Consejo Nacional de Huelga), veníamos de una intensa jornada de lucha que comenzó el 26 de julio. En ese lapso de poco más de dos meses vivimos una transformación acelerada de nuestra conciencia, ya no fuimos los mismos. Decidimos que México tampoco sería el mismo.

En un lapso breve sucedieron muchos acontecimientos y la gran capacidad de movilización del estudiantado, desafiante para el régimen, se hizo evidente en multitudinarias manifestaciones. El rector de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), en ese entonces Javier Barros Sierra, encabezó una manifestación el 1º de agosto en protesta por la intervención del ejército en un plantel de la institución. En ella participaron tanto estudiantes de la UNAM como del IPN (Instituto Politécnico Nacional) y eso no había sucedido nunca antes. Después vinieron las del 13 y el 27 de agosto, esta última con aproximadamente cuatrocientos mil participantes.

Y luego se organizó la manifestación silenciosa del 13 de septiembre durante la cual sólo se oía el eco de las pisadas de los marchistas y el leve

Jesús María del Campo

Maestro en Antropología Social. Profesor Titular de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional de México. Correo electrónico jmartinmex@hotmail.com

rumor de la respiración de todos conteniendo las consignas que serían gritadas hasta el Zócalo. Los carteles usados en esa tarde tenían las imágenes de los principales héroes nacionales. Se organizó así en respuesta a la campaña mediática del gobierno mediante la que decía que el estudiantado en lucha era irreverente, escandaloso y extranjerizante (por llevar carteles con la imagen del Che y ponerle los nombres del Che Guevara y Ho Chi Min a dos auditorios de la UNAM). A partir de entonces el ánimo creció, “la Manifestación Silenciosa fue el factor que decidió la trayectoria del Movimiento hasta el 2 de octubre...” (Álvarez, Raúl. 2002: 180).

Por otra parte, la contracara de las manifestaciones jubilosas fue la participación del ejército desde los primeros días del movimiento. El gobierno decidió que los soldados atacaran, cercaran y exterminaran a los estudiantes en distintas acciones. Por eso los integrantes del Segundo Batallón de Infantería volaron de un bazukazo la puerta histórica de la Preparatoria 1 en el centro de la ciudad (el edificio es parte del Patrimonio Histórico y sede de la primera universidad de México). Por eso el ejército tomó por asalto la Ciudad Universitaria el 18 de septiembre y el Casco de Santo Tomás (campus del IPN) el 23 de septiembre. ¿Cuáles fueron sus trofeos de guerra? Maestros y estudiantes detenidos. Y todo porque el movimiento exigía el cese a la represión y el diálogo público. Para el gobierno disentir de su política y expresarlo públicamente era un delito grave y a quienes lo cometieran había que someterlos o eliminarlos.

Además del acoso de la policía y del ejército, el movimiento se desarrolló bajo una campaña mediática en su contra. “No somos uno, no somos cien, prensa vendida cuéntanos bien” era una consigna coreada en las marchas referida a los medios. El control que el gobierno ejercía sobre los mismos era férreo.

Ante la desinformación, el movimiento generó miles de brigadas informativas que hicieron llegar las demandas del mismo a las barriadas, a los mercados, a las fábricas, a las oficinas públicas y a los camiones de pasajeros de todos los rumbos de la ciudad. Cada activista estudiantil era un informador provisto de su voz y de los volantes impresos en “papel revolución” (así se llamaba el papel más barato).

De esa manera se enteraron muchos que el movimiento exigía: el cese a la represión, el castigo y relevo de los jefes policíacos, la libertad de los presos políticos, la indemnización a los familiares de los heridos

o fallecidos y la derogación de los artículos 145 y 145 bis del Código Penal. Estos artículos hablaban del delito de *disolución social* que era utilizado por el gobierno para encarcelar disidentes.

El CNH (Consejo Nacional de Huelga), órgano de dirección del movimiento, convocó a una concentración para el 2 de octubre en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco. Aquella tarde, cuando apenas se iniciaba el acto y hablaba el primer orador, dos luces de bengala lanzadas desde un helicóptero fueron la señal de ataque. La plaza estaba sitiada por el ejército y la tropa avanzó y cumplió su cometido con fiereza. Como resultado hubo centenares de muertos y heridos que quedaron tendidos en la plaza y más de dos mil asistentes fueron llevados a prisión.

La terrible historia del México Bárbaro se hizo presente de manera trágica. El “mátalos en caliente”, frase que usaba el dictador Porfirio Díaz en relación a sus opositores, se convirtió en “Operación Galeana” para asesinar estudiantes en un mitin pacífico. Y todo con la frialdad de un crimen largamente planeado por las autoridades, un crimen de Estado.

La Escuela de las Américas, escuela del Ejército de EEUU que preparaba militares de algunos países de América Latina en tácticas de contrainsurgencia, fue el “alma mater” de los que ejecutaron la operación. Pero quienes la planearon fueron Gustavo Díaz Ordaz, Presidente de la República, y Luis Echeverría Álvarez, Secretario de Gobernación. El Batallón Olimpia y el guante blanco que usaron como contraseña para operar con libertad, al igual que los francotiradores y el triple cerco alrededor de la plaza, todo se hizo con el fin de producir muertos, heridos y prisioneros.

Al estupor producido por la masacre sobrevino otra barbaridad: los procesos contra los dirigentes del movimiento estudiantil. Siendo las víctimas, a muchos les acumularon más de veinte delitos. El Estado de Derecho fue quebrantado, prácticamente desapareció. En esas condiciones, ¿en qué instituciones podía creer o confiar la juventud?

10 de junio de 1971

En 1971 era Presidente de la República Luis Echeverría Álvarez, quien cuando llegó al cargo había ofrecido “apertura democrática” quizá para limpiar su imagen de corresponsable de la política represiva seguida en 1968. Las manifestaciones estudiantiles fueron canceladas y eran impedidas las

expresiones de protesta de cualquier sector de la población. Estaban en la cárcel todavía decenas de los dirigentes estudiantiles apresados en octubre de 1968.

En junio de 1971 no habían pasado tres años de la masacre de Tlatelolco, crimen reprobado nacional e internacionalmente, por lo que volver a ganar la calle con una manifestación pacífica era una idea y una necesidad para el estudiantado que vivía un proceso de reorganización. Ese mismo año, en los primeros días de mayo, regresaban de un exilio aberrante e ilegal impuesto por el gobierno los últimos dirigentes del CNH que habían estado presos.

Durante los primeros meses de ese año se gestó en las instituciones educativas de la ciudad de México un movimiento estudiantil en solidaridad con los universitarios del estado de Nuevo León, quienes peleaban por una Ley Orgánica de su universidad que permitiera una mayor participación de maestros y estudiantes en su Consejo de Gobierno. Al no resolverse el problema en la entidad, la inconformidad creció y se convirtió en un problema nacional. Es entonces que a finales de mayo se pronuncian en solidaridad con aquel movimiento los Comités de Lucha de la mayor parte de las escuelas del IPN, de la UNAM, y de las normales y surge la propuesta de hacer una gran manifestación en la capital.

La manifestación fue convocada para el jueves 10 de junio por la tarde. Acudieron aproximadamente diez mil jóvenes. La manifestación fue cercada, centenares de estudiantes fueron baleados, decenas de ellos muertos por las balas disparadas por los “Halcones”, grupo paramilitar patrocinado y cobijado por el gobierno de Echeverría. Los periodistas nacionales y extranjeros que cubrían la marcha también fueron agredidos y a muchos de ellos, además de golpearlos, les quitaron sus cámaras y sus rollos fotográficos para que no quedara huella de la masacre. Pese a ello, algunos reporteros gráficos corriendo muchos riesgos, salvaron las imágenes que dan cuenta de las acciones criminales que el gobierno ordenó aquella tarde. (Martín del Campo, Jesús, 2005).

La represión del 68 y del 71 y la utilización de todo el aparato de Estado que convirtió a las víctimas en culpables generó un ambiente de asfixia y desesperanza. Después de Díaz Ordaz y Echeverría, los siguientes gobernantes quisieron que el olvido lo borrara todo, que la verdad se ocultara y que la justicia nunca llegara.

Por contrapartida, con el esfuerzo de muchos, de toda una generación de luchadores por la democracia, se ha mantenido viva la memoria del 68 y del 71. Esa memoria es ya parte de la conciencia crítica y democrática de la sociedad mexicana contemporánea.

Por ese mismo esfuerzo se ha podido llegar a la verdad, la verdad histórica. En particular, las claves de la masacre del 2 de octubre de 1968 han sido esclarecidas con numerosos documentos y testimonios. Sobre el tema existen materiales fílmicos que son la base de varios documentales que ilustran claramente sobre el terrible acontecimiento.

Lo mismo sucede con la represión del 10 de junio de 1971 conocida como el “Halconazo”, tanto las fotografías de muchos reporteros, las escenas filmadas por el enviado de la NBC, lo mismo que testimonios con valor ministerial y documentos de archivos oficiales, nos llevan a la verdad sobre lo acontecido. (Martín del Campo, Jesús. 2011).

Pero si bien se ha conservado la memoria y llegado a la verdad histórica, la justicia ha sido aplazada y se encuentra en un punto muerto.

Por las insistentes denuncias del Comité del 68 se abrió una investigación sobre el caso al inicio del gobierno de Vicente Fox y se creó una Fiscalía Especial sobre Movimientos Sociales y Políticos del Pasado (Femospp). El cúmulo de pruebas testimoniales y documentales, sumadas al hecho de que se trató de un acontecimiento público y notorio, llevó a la propia Fiscalía a la conclusión de la responsabilidad principal de Luis Echeverría. Pero a la hora de las consignaciones todos los elementos legalmente válidos para aplicar justicia se han estrellado contra el muro conservador de las instancias judiciales. Tanto en los tribunales como en la Suprema Corte se han negado a sancionar a los responsables, escurriéndose por la puerta falsa de la prescripción de los crímenes de Estado cometidos por los gobernantes mexicanos, mismos que fueron creados como delitos imprescriptibles.

Durante el curso de las investigaciones exigidas por el Comité del 68 se ha ventilado en México el debate actual sobre la desaparición forzada de personas, la tortura, las ejecuciones y el genocidio y sobre la necesidad de que el Estado, al juzgar crímenes de lesa humanidad está obligado a respetar, proteger, prevenir y garantizar los derechos humanos.

Es importante destacar que el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) se comprometió a cerrar el círculo vicioso de la impunidad creando una

fiscalía especial a la que finalmente dejó a su suerte ya sea por una actitud premeditada o por abandono de la causa. La frase de Fox de “No habrá piadoso olvido para quienes delinquieron” se convirtió en lo contrario y durante el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012), la investigación se congeló.

El legado de una generación

Podemos afirmar que hace cuarenta y tres años la juventud estudiantil a contracorriente de la adversidad represiva inició la construcción de la modernidad democrática y libertaria en México.

Después de la represión a movimientos sindicales en la década anterior, especialmente entre 1956-1960 contra ferroviarios, maestros y médicos, el gobierno mexicano no esperaba el surgimiento de la protesta juvenil y menos aún que adquiriera tanta fuerza.

En los años inmediatamente posteriores al movimiento de 1968, algunos comenzaron a referirse al mismo como el *parteaguas* político y cultural de la historia moderna de México. El régimen político, se decía, perdió la poca legitimidad que le quedaba por la brutal represión que ejerció contra el estudiantado de la época. Ejemplo claro de que la intelectualidad mexicana rechazaba la política represiva del gobierno contra el movimiento fue la renuncia de Octavio Paz como embajador de México en la India. También contribuyó al desprestigio internacional del gobierno el testimonio de la periodista italiana Oriana Falacci, quien se hallaba como corresponsal internacional y cubría los preparativos de las Olimpiadas y el movimiento estudiantil. La tarde del 2 de octubre estuvo en Tlatelolco, y ella misma recibió un tiro en una pierna, demostración de la brutal acción del ejército mexicano.

Con el paso del tiempo se ha ido elaborando el concepto de generación histórica con el que se intenta abarcar la multiplicidad de los nuevos rasgos identitarios de la juventud estudiantil de aquel momento y de la asimilación que hay en la sociedad sobre el legado de la lucha durante aquel trienio.

Un elemento muy importante es el contrapunto existente entre la alegría, la irreverencia y el empoderamiento de los jóvenes y la brutalidad con que el gobierno respondió. “Son muchos. Vienen a pie, vienen riendo... muchachos y muchachas estudiantes que van del brazo en la

manifestación con la misma alegría con que hace apenas unos días iban a la feria...” son las primeras líneas del libro de la escritora Elena Poniatowska sobre el 68, *La Noche de Tlatelolco*, (Poniatowska, Elena. 1971: 13), y son una clave muy importante para referirse al movimiento. Por su parte, los presidentes sucesivos Díaz Ordaz y Echeverría profirieron tremendos discursos descalificando a los jóvenes.

Así, con todo el aparato represivo en contra y con el cerco mediático, cada acción del estudiantado adquirió una dimensión épica. Las más grandes manifestaciones hasta entonces realizadas en la capital; millares de brigadas informativas por toda la ciudad; la temeridad de los jóvenes poniéndose frente a los tanques del ejército y alegría, mucha alegría frente a un ambiente hostil.

Durante el movimiento se gestó y se desplegó entre los jóvenes un nuevo espíritu solidario. Lo que comenzó como una reacción inmediata ante una acción desmedida de la policía, se convirtió pronto en una protesta social multitudinaria. Y eso era un verdadero desafío a las costumbres de sometimiento ante la represión.

En el mismo sentido, el impulso inicial de la movilización adquiere gran consistencia con el pliego petitorio de seis puntos. Estos planteaban el cese a la represión, el desmantelamiento de los órganos policíacos encargados de la misma y la libertad de los presos políticos. La defensa de las libertades consagradas en la Constitución con la participación masiva de los jóvenes revela una radicalización de su conciencia. En un temprano análisis de aquel proceso, Ramón Ramírez señala que “[...] el movimiento adquiere dimensiones nacionales al situar su lucha inicial en planos más elevados y plantea al país reivindicaciones de carácter democrático popular”, (Ramón Ramírez, 1969: 21).

Desacralizar al Zócalo, la plaza usada exclusivamente para actos oficiales, y desacralizarlo con la presencia de la multitud juvenil organizada, de la multitud indignada e irreverente, constituye un hecho de gran relevancia. El Zócalo pasó a ser, después de 1968, la plaza de las libertades.

Defender las libertades democráticas ejerciéndolas y haciendo con las manos la “V” de la victoria, la “V” de venceremos que dejó su impronta en las protestas sociales posteriores.

El movimiento estudiantil de 1968 sacudió a la sociedad mexicana en muchos planos. Por ejemplo, las consignas coreadas en las marchas

ponen de relieve a una juventud que se niega a seguir callada, que se rebela frente a los abusos de los gobernantes y que los desafía y los pone furiosos con sus consignas:

Mé-xi-co Li-ber-tad Mé-xi-co Li-ber-tad
Únete pueblo – Únete pueblo
¡No queremos Olimpiada! ¡Queremos Revolución!
Che, Che, Che Guevara, Díaz Ordaz a la chingada
Ho, Ho, Ho Chi Min, Díaz Ordaz chin, chin, chin
Sal al balcón hoción

Y en algunas mantas se leían frases como las siguientes:

Estos son los agitadores: ignorancia, hambre, miseria
Nada con la fuerza, todo con la razón
Libros sí, bayonetas no

Carlos Monsiváis resume de la siguiente manera el legado del movimiento: “Con el 68 da comienzo y en forma multitudinaria la defensa de los derechos humanos en México. Es también el enfrentamiento más lúcido al autoritarismo presidencial, el desenvolvimiento de otra idea de juventud, la pérdida de respeto a la majestad del poder presidencial. Pero a la distancia, lo innegable a lo largo de esos meses y el mensaje esencial del movimiento es la defensa de los derechos humanos” (Carlos Monsiváis, 2008: 11).

Hasta ahora, ningún otro hecho se equipara al 68 en cuanto al entusiasmo, los cuestionamientos, las búsquedas, en profundidad simbólica y producción de imágenes. En una temprana elaboración, uno de los dirigentes del movimiento leyó un documento al final de la marcha silenciosa el 13 de septiembre, del que destacó algunas palabras: “Estamos viendo una luz negada por muchos años, hay que cuidar que esta luz, deslumbrándonos, no nos ciegue. Porque si eso sucede, perderemos el paso, y este momento será el instante que nuestro enemigo aprovechará para volver a amordazarnos y a poner cadenas. Pero algo no podrá lograr, las vendas quemadas no serán colocadas en nuestros ojos de nueva cuenta, porque algo importante hemos ganado, la con-

ciencia de la acción, ahora discutimos cómo romper las cadenas, no si se pueden romper... Hemos vivido libertad en las calles, hemos vivido democracia en miles de asambleas, de mítines y de manifestaciones. Cuando se conoce lo dulce de la libertad, jamás se olvida... y en este movimiento miles hemos sido libres, verdaderamente libres" (Gilberto Guevara, 2004: 257).

El impulso multitudinario produjo un cambio súbito de mentalidad en la juventud estudiantil de aquel momento convirtiéndose en la conciencia crítica de la sociedad mexicana. De una cosa podemos estar seguros, "lo que el 68 cambió nunca volvió a ser lo mismo" (Adolfo Gilly, 2002: 67). Una generación de jóvenes cambió y contribuyó de manera decisiva a la transformación de un México que es un poco más democrático. Para esa generación, "el 68 produjo gasolina épica para alimentar muchos años de resistencias" (Paco Ignacio Taibo II, 1991: 10).

¡2 de octubre no se olvida!

Bibliografía

- Álvarez. Raúl, *La estela de Tlatelolco. Una reconstrucción histórica del Movimiento estudiantil del 68*. México, Itaca, 2002.
- Guevara, Gilberto, *La libertad nunca se olvida. Memoria del 68*. México, Cal y Arena, 2004.
- Gilly, Adolfo, *El siglo del relámpago*. México, Itaca, La Jornada Ediciones, 2002.
- Martín del Campo, Jesús, "10 de junio de 1971. 34 años sin justicia". *Revista Conyuntura*, 2005.
- Martín del Campo, Jesús, *Halcones. Nunca más*. México, Miguel Ángel Porrúa, 2011.
- Monsiváis, Carlos, *El 68. La tradición de la resistencia*. México, Ediciones Era, 2008.
- Poniatowska, Elena, *La noche de Tlatelolco*. México, Ediciones Era, 1971.
- Ramírez, Ramón, *El movimiento estudiantil de México (julio/diciembre de 1968)*. México, Ediciones Era, 1969.
- Taibo II, Paco Ignacio, *68*. México, Joaquín Mortiz, 1991.

El default que nos quedó

Luciana Peker

En la siguiente ponencia, la autora señala algunas cuentas pendientes del Estado y la sociedad con los jóvenes, e invita a reflexionar —entre otras cosas— sobre el modo de abordar el tema por parte de los medios de comunicación.

En mi recorrido como periodista, una de las notas que más he cubierto especialmente en los noventa era sobre “los líos” que hacían los estudiantes cuando iban a Bariloche. Y estrictamente la prohibición, por ejemplo, en San Martín de los Andes, de que fueran los egresados para que no les arruinaran la ciudad con un turismo de mayor poder adquisitivo. Detrás de esa medida y de esas coberturas mediáticas, en realidad lo que había era un par de pibes o pibas que tomaban alcohol; alguno una cosas más —la verdad es que he estado bastante *in situ*: no mucho más ni de lo que hacían mis amigos en su momento, ni de lo que hacían otros periodistas, ni de lo que hacen los jóvenes ahora—, en definitiva, lo que había era una política de un “turismo selectivo” que prefería que fueran cinco personas y dejaran cinco mil pesos, y no que fueran cincuenta chicos, y dejaran cinco mil pesos.

De todos modos, lo interesante de la presentación de este problema (el caos de los viajes de egresados) era que se presentaba para instalar una campaña que restringía el viaje a sectores vulnerables (adolescentes). Una vez más podíamos ver que la imagen de los y las jóvenes es dicotómica. Los medios de comunicación hacen esta exposición sobre

los jóvenes: se los muestra angelizados o como demonios. No hay jóvenes reales en el medio. No hay pibes y pibas que tengan “agujeros” por situaciones propias, familiares, sociales y que entonces a partir de eso tomen más alcohol del que corresponda, por ejemplo como una de las conductas que se señala en calidad de culpables a los chicos y que no se ve como síntoma de las culpas sociales.

Los jóvenes que muestran los medios alternan entre los que hacen desmanes y los modelos de la pasarela que –se supone– nos gustaría tener a los padres y las madres. No hay pibes y pibas que sean reflejo de la sociedad en la que vivimos y de los años de los que venimos. En mi profesión, creo que esa idea de mandar a cubrir ese tipo de hechos para mostrar a los jóvenes como bandidos sin siquiera reflexionar sobre el descontrol, sus causas, sino como una forma de demonizarlos, es una parte del modelo de exclusión. Me parece que lo que viene pasando es que hay adolescentes que son incómodos, que son incómodos porque no son héroes, porque reflejan los agujeros sociales, porque son el *default* que nos quedó. Hemos pagado la deuda externa, nos queda la interna. Y hay que pagar una deuda con los jóvenes. Yo valoro las políticas de inclusión social que hay en este momento como la Asignación Universal por Hijo o los programas de becas. Pero sé que no se resuelve tampoco tan matemáticamente la inclusión después de años de una cultura de la marginalidad.

Hay otra experiencia periodística que me parece interesante compartir: hace unos años trabajaba en el diario *Crítica de la Argentina* que fue

Luciana Peker

Especialista en género. Se desempeña como relatora del suplemento “Las Doce”, del diario *Página/12*. Es columnista de *Radio Nacional* y *CN23*. Como docente dictó cursos de capacitación sobre los temas de género, comunicación y nuevas tecnologías. Y fue coautora del libro *La adolescencia en la Argentina. Sexualidad y Pobreza*. Este, entre otros textos, fueron reproducidos en el foro mundial de salud reproductiva de la Universidad de Harvard.

fundado (y fundido) por Jorge Lanata, que era supuestamente progresista y crítico del gobierno. Entonces un día llega a la sección sociedad el planteo de que hagamos una nota indagando sobre por qué si había bajado la pobreza no había disminuido el delito juvenil. Bueno, teníamos que hacer una nota horrible, en contra de los pibes, para concluir que lo que había que implantar eran políticas de mano dura. En ese momento era muy fuerte el debate sobre la baja de la Ley de imputabilidad y se pensaba (y se piensa) que los que no la defendíamos –estoy en contra de esa solución salvo que sea simplemente para otorgarle más garantías procesales a los menores–, suscribíamos un progresismo que solo encubría delinquentes. Entonces, fue un trabajo en equipo espontáneo, que rescato como de resistencia periodística, que hacemos muchos de los que nos dedicamos a esto estemos donde estemos, sea en un medio que nos representa como en uno que no nos representa (porque respeto a todos los que tienen ganas de trabajar bien), que se trató de impugnar la hipótesis de que los pibes robaban no porque fueran pobres sino porque eran chorros casi en su ADN.

En definitiva, el editor –que estaba en contra de la hipótesis que nos habían bajado desde la jefatura del diario– y los periodistas nos pusimos en la mesa a debatir (algo que no es habitual en el apuro permanente). Llamamos a todas las fuentes posibles para hacer una nota que después tuvo poco espacio, pero fue digna. Igualmente, lo valioso fue que no queríamos avalar lo que el diario nos quería hacer decir; eso que los medios vienen diciendo y haciendo, que ya se ha convertido en un mal show –porque ahora se usa la representación, el psico-drama televisivo bastante patético donde lo trascendente es la actuación– que muestra a unos pibes morochos como chorros y se sugiere que no roban por pobres porque ahora, con menos pobreza, siguen siendo chorros; esto es, lo hacen no porque necesiten robar, sino porque les gusta hacerlo. En cambio, en esa pequeña nota mostramos que en una sociedad de consumo se los incita a consumir objetos de clase media y alta, que falta cultura del trabajo, que necesitan tutores para volver a constituirse como trabajadores y que hay niveles de inequidad que no tienen que ver con una ecuación de pobreza sino con causas más profundas.

Por otro lado, está el caso de Lucila Frend acusada de matar a una amiga. Más allá de que no esté todavía el veredicto (N de la R: por ahora

fue declarada inocente), es evidente que cuando la imputada es de clase alta el tratamiento de los medios es diferente. Hay muchas pruebas en el expediente contra esta chica acusada. Sin embargo, en el video que pasan por todos los canales para mostrar la reconstrucción del hecho, aparece la acusada actuando, quebrada, para generar sin dudas la conmiseración popular. También está el caso de Carlos Carrascosa, condenado por la muerte de su esposa María Marta García Belsunce en el country El Carmel y cuyas entrevistas, por la forma en que están hechas, generan mucha empatía con el público.

Es decir, está muy claro cómo los medios de comunicación muestran una realidad absolutamente diferente según la clase social a la que pertenezca el acusado. Y no digo que los acusados no puedan defenderse, sino que cuando el imputado es un pibe morocho no tiene las oportunidades de defensa que tiene una chica de la alta sociedad en la Argentina, acusada de matar a una amiga. El otro día veía en un canal a un grupo de chicos que estaban festejando el patrón de Irlanda, San Patricio, y eran mostrados como “borrachos jocosos”. Sin embargo, cuando los borrachos son jóvenes bolivianos son considerados literalmente como peligrosos. Con esto quiero decir que si está mal que todos los pibes se emborrachen vale para todos y en tal caso, deberíamos preguntarnos por qué los pibes toman tanto alcohol, qué están diciendo, qué ayuda necesitan y qué hacemos nosotros los adultos. Sin embargo, no sólo no se miran las causas ni cómo ayudarlos sino que se distingue entre borrachos aceptables y borrachos inaceptables.

En el año 2001 escribí junto a otras autoras (la médica Mabel Bianco y la psicóloga Cecilia Correa), un libro que se llamó “Jóvenes, sexualidad y pobreza” y está editado por la Fundación de Estudios e Investigación de la Mujer (FEIM). En ese momento las cifras eran escalofrantes: el 70% de los jóvenes o niños estaban bajo la línea de pobreza en la Argentina, o sea siete de cada diez. También es impresionante el hecho de que hoy estemos por debajo del 50%; pero también me asombra cómo no se habla de esta deuda pendiente que sigue teniendo la sociedad con los jóvenes. Siempre parece que los jóvenes son los que se portan mal, no nosotros.

En estos años se ha formado (y ustedes lo saben mejor que yo), grandes capas de marginalidad: los pibes no solamente no tienen trabajo, sino que muchos de los que sí trabajan son explotados durante

doce horas en un supermercado, son maltratados, cobran una miseria. Por supuesto, sus padres también han quedado excluidos del mercado laboral producto de la política neoliberal implementada aquí sistemáticamente.

Hace algunos años entrevisté en un instituto en la provincia de Buenos Aires a un pibe al que le faltaba una pierna. Me contó que estaba en la ruta, salió a robar, le dispararon, le bajaron la pierna y a partir de ahí, de ese episodio, él siempre dijo: “son ellos o yo”. Si me preguntan a mí, si cuando veo un grupo de pibes cruzo, digo que sí porque me da miedo; ahora bien, ¿quién es el culpable del miedo? Yo, y todos los adultos que hicimos que esos pibes piensen que somos “nosotros o ellos”. Si fuéramos todos un nosotros se nos iría el miedo. Ellos son capaces de disparar, pero porque nosotros les disparamos antes.

También es importante subrayar que hay pibes que tienen la posibilidad de participar, como ocurrió cuando los chicos de secundaria tomaron las escuelas para reclamar entre otras cosas por las condiciones edilicias en las que tienen que aprender, por la defensa de la educación pública, entre otros motivos. Los escuchabas y escuchaba a las chicas (mucho más excluidas y burladas en los noticieros televisivos y radiales), y sus discursos eran muy lúcidos, hasta una de las alumnas le cerró la boca a Eduardo Feimann cuando la increpaba al señalar que “al colegio se va a estudiar”, tal como decían en la dictadura. Una de ellas también me contaba que los medios de comunicación, incluso los más progresistas, hacían entrar siempre a varones y no a las chicas, en una segregación a las adolescentes que son fácilmente señaladas como “peteras” pero poco escuchadas como referentes generacionales.

No quiero dejar de decir que a pesar de los grandes avances aún cuesta difundir que los chicos tienen derecho a pedir anticonceptivos a los 14 años, solos, sin los padres. La Senadora por San Luis, Liliana Negre de Alonso, dijo que esto era una barbaridad. Bueno, esa barbaridad existe y es una ley: el delito es no cumplirla. La Ley de Educación Sexual Integral no es una decisión, es una ley. Es una obligación y todavía no se cumple. Y ese es un derecho de los chicos y de las chicas para realmente cortar con los abusos sexuales, para decidir qué hacer con los embarazos no deseados, para sentirse respetados. Me he tomado el trabajo de dar clases de educación sexual y caer en la cuenta de que lo

difícil no era darlas, lo difícil era escuchar las cosas que tienen para decir los pibes con padres abusadores, golpeadores, una se queda con ese boomerang... Por eso lo difícil no es decir, sino escuchar.

Para cerrar, les propongo y me propongo en relación con la tarea periodística, escuchar a los pibes y a las pibas. Ahí está el *default* que nos quedó. Y es una deuda que también podemos pagar.

El papel de la formación docente en las transformaciones de la educación secundaria

Transformaciones organizacionales, un desafío en el nivel secundario
y en la formación docente, Graciela Lombardi

Entre reformas y realidades educativas. Maestros y escuela secundaria,
Etelvina Sandoval Flores

Formación de profesores y educación secundaria en Brasil: apuntes iniciales,
Magda Sarat y Reinaldo Dos Santos

La escuela media en su límite, Guillermina Tiramonti

Transformaciones organizacionales, un desafío en el nivel secundario y en la formación docente

Graciela Lombardi

Un repaso ferviente sobre la actualidad de la formación docente en el que se convoca a discutir experiencias de enseñanza y maneras de acompañar al profesional. Una invitación a romper con las formas tradicionales de la escuela secundaria, sin dejar de celebrar su actual carácter obligatorio.

La primera cuestión que quería mencionar era que una escuela secundaria obligatoria es algo absolutamente novedoso, diferente, que rompe todas las reglas del juego preexistentes. Siempre pienso qué maravilla vivir un tiempo histórico y un cambio cultural colosal. Lo que quiero decir es que la gente grande como yo se pone contenta porque la obligatoriedad y otras políticas por el estilo cuestionan la certeza que teníamos con respecto a toda nuestra historia.

Para pensar en la transformación de la escuela secundaria no alcanza con un cambio de materias o de contenidos, aunque tengamos que hacerlo, porque entre las primeras cosas que debemos diseñar está la organización por asignaturas, algo que sabemos desde hace mucho tiempo pero que no es tan sencillo de modificar. La pregunta es ¿por qué? ¿Es solamente un problema de organización epistemológica del saber? ¿Es una tozudez burocrática o administrativa? Creo que, en el fondo, el obstáculo más grande es que la estructura organizacional de las escuelas se corresponde, punto por punto, con la disposición laboral de los docentes. Cuando la docencia no tiene confianza en que sus gobernantes van a respetar sus derechos laborales adquiridos, se resiste

—hasta con cierta legitimidad— a cualquier transformación organizacional que genere dudas respecto a su derecho laboral.

Esto hay que situarlo en una justificada resistencia a la década del 90, cuando nuestro país vivía un enflaquecimiento del mercado laboral, donde los y las docentes se habían convertido en casi el único sustento familiar y, además, miles de profesionales que no eran docentes asistían a las escuelas porque era el único lugar donde había empleo, mal pago, pero trabajo al fin.

En los últimos seis o siete años la situación ha cambiado. Me parece que en la actualidad podríamos pensar otras formas de organización laboral que, sin lesionar los derechos, modifique la lógica de la escuela secundaria, la cual no pertenece solo a ella sino también a la de los institutos de formación docente. Por lo tanto, quiero contarles que la idea es trabajar integralmente en distintas cuestiones que refieren a política educativa. Algunas salen rápido y otras son bastante más difíciles de poder sostener.

El primer objetivo que nos planteamos fue meternos con el hueso duro del diseño organizacional de los institutos de formación docente que, en nuestro país, es heredero de las viejas escuelas normales sarmientinas, con todo el peso simbólico y el carácter de intocables que les cabe por la misión cumplida en la última parte del siglo XIX y la primera del siglo XX. Mencionar a Sarmiento, a la escuela normal, es un sacrilegio que se supone no deberíamos transitar si no queremos perder todo respeto y crédito.

Graciela Lombardi

Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de la Universidad de Villa María, Córdoba. Ex Directora de Capacitación Docente en MCBA. Ex Coordinadora del Programa Nacional de Capacitación Docente en el Ministerio Educación de la Nación. Fue directora del Infod en el Ministerio de Educación de la Nación en el período 2008-2011.

No obstante hecha esta aclaración, desde el Instituto Nacional de Formación Docente elaboramos un Plan Nacional en el año 2007 con recomendaciones para la modificación curricular de los profesorados de inicial y primaria. Además, elaboramos otra resolución el mismo año en la cual hablamos sobre la variación organizacional hacia una institucionalidad diferente. Quiero decir que, en el diseño de las modificaciones de la formación docente, no pensamos en hacer una cosa primero y otra después, sino encararlas al mismo tiempo, abrir todos los frentes de discusión desde un principio.

Han pasado cuatro años desde el 2007, debo decir que ha sido bastante sencilla y rápida la producción de nuevos planes de estudio, de diferentes diseños curriculares en los cuales se introdujeron muchas de las innovaciones propuestas por los docentes. Hay que tener en cuenta que es posible modificar los proyectos de cátedra dos veces al año, y eso genera dificultades, sobre todo si se quieren incluir nuevos enfoques o lograr una interacción entre los espacios y las cátedras.

¿Qué es lo que nos lo impide? Si no hay espacios pagos para poder juntarse con los compañeros a discutir, ya no un proyecto de cátedra, sino el plan integral de la formación docente, ¿cuál es el sentido político y social que ejecuta todas las normativas aprobadas y el trabajo hecho en estos cuatro años de formación docente? No capacitamos cualquier profesional, sino personas que van a llevar adelante prácticas sociales y que, por ser sociales, están sometidas a marcos de incertidumbre y transformaciones violentas como las que vivimos, pero que tienen como definición sustantiva la enseñanza. A esta palabra tenemos que agregarle algo, enseñanza es una intervención social transformadora que debe producir aprendizaje.

Escuchamos reiteradas veces que los docentes utilizan el conocimiento, tanto en la escuela media como en el nivel superior, como una manera de generar distancia con el estudiante. Esto muchas veces se debe a que sus preguntas incomodan y no hay forma de abordarlas. Resulta más fácil bajar la bibliografía más compleja, decirles que lean y después preguntar al respecto. Pero resulta que los jóvenes actuales, desde primer año, cursan la materia Acercamientos a la práctica institucional y no asisten a clase con las lecturas hechas sino también con inquietudes del tipo “sabe profe, vimos que los

chicos se tiraban del pelo y la maestra no hizo nada, yo no quiero ser maestra de ese modo”.

Para poder responder preguntas de la realidad que pueden llegar a generar incomodidad uno debe tratar al estudiante no como el supuesto lector de la biblioteca, igual que fue considerado en la escuela secundaria, sino que tiene que poder incentivar trayectorias y dar tareas que promuevan la autonomía, el movimiento como estudiantes adultos.

La primera lucha, entonces, es lograr sistemas académicos que faciliten la participación estudiantil y flexibilicen la circulación. Esta cuestión es clave junto con la discusión acerca de los regímenes orgánicos funcionales. Hace tres años que se debate qué es un instituto de educación superior. No queremos decir que un instituto es idéntico a la universidad, porque ya tendríamos otras voces críticas y alertas para absorber este conjunto. Somos 1200 institutos, 510 privados y 711 de gestión estatal, por lo cual no creo que ninguna universidad del país pueda integrar semejante tamaño organizacional. Por lo tanto, queremos un orden académico que respete la condición adulta y el futuro profesional de la docencia, además de regímenes orgánicos que reconozcan las cualidades de los institutos de formación superior y sean propios de este tipo de capacitación.

En consecuencia, un diseño organizacional diferente tiene que ser acompañado por una forma de contrato laboral distinto. Por ejemplo: si trabajo en la universidad y concurso por tanto número de horas al frente de estudiantes, pero también en el paquete de cargo dispongo de horas dedicadas a la extensión e investigación, esa situación debe ser similar en los institutos de formación docente.

No obstante estas dificultades, hay muchas cosas que hemos logrado: avanzamos rápido en la elaboración de diseños curriculares, invertimos 2600 horas reloj en la formación de maestros de nivel inicial y primaria e intentaremos modificar la formación de los profesores de secundaria conjuntamente con las universidades.

En ese orden, hicimos una convocatoria abierta, elaboramos un perfil deseable de quienes tenían que venir para discutir qué debe saber un profesor de Biología, Química, Matemática, Historia, Geografía, Lengua y Literatura, Lenguas extranjeras o la materia que fuera. Armamos comisiones mixtas y realizamos preguntas pedagógicas menos convencionales

que las habituales, porque el interés no era hacer un plan de estudios o discutir un tejido curricular sino saber cuáles son los núcleos organizadores más importantes del saber disciplinar de cada una de las asignaturas. La idea era superar esa lógica enciclopédica de enumerar todos los temas para poder encontrar una estructura que no excediera los seis grandes núcleos que organizan el saber disciplinar de ese campo.

Dado que a nosotros nos interesa la formación de profesores, también les preguntamos qué metas singulares deberían aprender dentro de cada uno de esos grandes núcleos, qué experiencias de aprendizaje debe atravesar un futuro profesor para luego ser capaz de enseñar ese contenido, porque la otra cuestión fundamental es que aprendemos en caminos únicos, enseñamos por senderos ideales a una población absolutamente heterogénea, que parte de saberes distintos. Queremos que todos aprendan matemática al resolver algoritmos cuando la matemática, como campo disciplinar, es mucho más que eso. En consecuencia, el esfuerzo mayor fue imaginar qué experiencias de aprendizaje tenían que atravesar esos futuros docentes para comprender la noción de número o medida, de cuántas maneras se aprenden y se enseñan estos conceptos.

Con un trabajo que realmente concitó mucho interés por parte de los colegas convocados, llegamos a armar matrices de progreso para que expresen qué debería saber de cada uno de estos núcleos conceptuales un estudiante que promedie el profesorado de Biología y, a la vez, aventuramos desempeños que nos parecían útiles para pensar qué podría haber aprendido un profesor después de tres o cinco años de enseñar esa materia. Si bien la formación inicial es definidora de la matriz con que luego se ejerce la tarea, no es esta la consagración de la perfección o de todos los saberes que se tienen que tener. Queremos que se vayan con la conciencia de que hay siempre algo que aprender y por eso nos animamos a imaginar el desempeño de los profesores una vez que hicieron sus primeros años en la docencia.

Estos documentos son interesantes porque constituyen una herramienta para dialogar, confrontar y cuestionar. Además, se los puede tomar como una recomendación para que una determinada provincia modifique todos sus planes de estudio, si esa fuera la voluntad política. Es una instancia que le permite a un director de instituto convocar a todos los profesores de una carrera para hacer una discusión de esos mate-

riales, sin necesidad de inmiscuirse en la estructura laboral ni curricular, sino predicar sobre cuestiones importantes como modos de aprendizaje, experiencias de enseñanza propuestas y futuros desempeños al finalizar la carrera. Es un contenido de democratización y de compromiso para el estudiante, porque evidencia y hace público lo que se espera de él.

El hecho de que los estudiantes del nivel superior, sean universitarios o pertenezcan a los institutos, no sepan por qué aprueban o desaprueban una materia es grave porque demuestra un modelo de apropiación del conocimiento transformado en una herramienta de poder que no se comparte con el estudiante. Un alumno que fue sujeto de ese tipo de sometimiento, cómo puede entender, por ejemplo, que él va a tener que enseñarles a jóvenes que ingresaron a la escuela secundaria debido a la Asignación Universal por Hijo. Es imposible que lo haga, ese profesor tiene una ruptura entre los códigos culturales que lo marcaron a fuego y la sociedad que le dice que todos los pibes tienen que estar adentro de los colegios.

Pensamos, en consecuencia, que hay que hacer un acompañamiento solidario al profesor que hoy está en la escuela secundaria, que se formó con esas matrices de apropiación sin compartir el conocimiento. Ese profesional tiene que hacer un aprendizaje diferente de lo que significa ser alumno, ese modelo de estudiante no se corresponde con el que tiene frente suyo, no pertenece a esa cultura del disciplinamiento en la cual él fue formado.

Por estas cuestiones se está incorporando en los institutos de formación docente el acompañamiento a los docentes. El formato es similar al del seguimiento de un recién egresado que entra a la institución con el miedo escénico bien justificado, dado que entra a una escuela secundaria poblada de caras nuevas, en medio de una transformación colosal de los contextos históricos habituales. Pero vale aclarar que también es necesario acompañar a los profesores quebrados, aquellos que han tirado la toalla, porque hay una parte de ellos –los menos– que lo hacen con una ideología que niega compartir el conocimiento e incluir a los estudiantes. Es cierto que muchos se dan por vencidos porque no tienen herramientas, pero cuando una escuela logra reponer el sentido de la importancia de la educación, ese docente le encuentra el interés a su tarea y se moviliza más fácil en la búsqueda de nuevos instrumentos, otros caminos y recursos.

En la actualidad el Instituto de Formación Docente tiene un compromiso activo con los formadores para incluirlos en el programa Conectar Igualdad y conseguir que en todos los profesorados que forman docentes de nivel secundario tengan las computadoras respectivas, una para cada uno. Además, abrimos seminarios que habilitan a los profesores a trabajar con tecnología, ya que tenemos una responsabilidad política con los colegas que van a tener en sus escuelas las máquinas y, por lo tanto, deben estar actualizados. Para los profesorados de nivel inicial y primaria habrá aulas digitales móviles, es decir, carritos con máquinas, novedosa modalidad que se va a implementar en los próximos años en las escuelas.

La intención es construir puentes. Los invitamos a visitar nuestra página www.infd.edu.ar para que si trabajan o son estudiantes de la formación docente se inscriban en la comunidad que les corresponde, participen y aporten ideas. Les aseguro que las cosas que nos escriben los estudiantes muchas veces valen más que un libro académico o una investigación, porque las narran desde la experiencia. Con el rigor de ser fieles a nuestras formaciones académicas, de darles a ellos la capacitación académica que les corresponde, queremos también que tengan la posibilidad desde que entran a los profesorados de ver cuáles son las realidades en las que van a tener que trabajar. Por lo tanto, hacemos grandes esfuerzos para acompañar a esos profesionales: nos va muy bien con muchos, más o menos con otros y muy mal con pocos, este es el estado de situación.

Entre reformas y realidades educativas: el rol del maestro y la escuela secundaria

Etelvina Sandoval Flores

La autora nos brinda una perspectiva sociocultural para estudiar el trabajo de los maestros de secundaria en México; analiza las condiciones y prácticas cotidianas de trabajo y repasa críticamente distintas reformas educativas.

Es evidente que la de maestro es una profesión sobre la que se habla mucho, un trabajo que se realiza bajo reflectores y que tiene sobre sí la mirada inquisitiva de muchos sectores: padres de familia, investigadores, autoridades, sindicatos, comunicadores, políticos, organismos internacionales, entre otros. En estas miradas, la imagen del maestro oscila entre “roca que da solidez a la construcción de las personas”¹ a “maestros reprobados responsables de la baja calidad educativa”². Bajo la perspectiva del “deber ser”, el trabajo docente es actualmente objeto de una serie de críticas y prescripciones que se materializan en reformas educativas y en múltiples proyectos para mejorar su formación, certificar sus habilidades, evaluar sus resultados y en síntesis, controlar su trabajo.

¹ Ponencia de la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato (SEG) en el Panel Inaugural del VI Encuentro Internacional de la Red Docente de América Latina y el Caribe Kipus “Aseguramiento de la calidad de la profesión docente”. México, Distrito Federal, UPN, 2010.

² Titular del periódico mexicano *El Universal*, septiembre de 2008.

Si bien siempre ha tenido un lugar preponderante, en la última década se ha puesto especial énfasis en el papel del docente para consolidar el cambio educativo y lograr una educación de calidad. Michael Barber y Mona Mourshed (2008) plantean que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”. En América Latina, la Organización de Estados Americanos señala como un desafío urgente atender la calidad de la formación y la práctica de los maestros (OEA, 2004).

En tanto, para esta misma región, la Unesco-Orealc (2011) afirma que “entre los factores internos que inciden en la calidad de la educación, ocupa un lugar decisivo la preparación y el grado de compromiso de los docentes”. Para el caso de México, un trabajo reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico considera que es necesaria la construcción de una política pública que impulse un sólido sistema que permita “seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas” (OCDE, 2010).

En ese marco, la tendencia ha sido el diseño de políticas públicas que ponen énfasis en la formación, práctica, certificación y evaluación docente como aspectos fundamentales y estrechamente vinculados a la mejora educativa, además de desarrollar marcos de competencias y características deseables del profesor (Preal, 2006). La profesión docente se ha visto inmersa en políticas públicas que privilegian las mejoras cuantificables del trabajo docente y proponen diversos proyectos para incidir en su formación.

Etelvina Sandoval Flores

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1999 y socia fundadora del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Actualmente desarrolla una línea de investigación que desde una perspectiva sociocultural etnográfica se centra en el análisis de los procesos de construcción de la profesión docente de niveles básicos.

Otra corriente de pensamiento más vinculada a la investigación, ha estudiado el oficio docente en el contexto de las transformaciones sociales, tecnológicas y de los sistemas educativos a nivel mundial. Pone el acento en la construcción de nuevas identidades docentes y la manera en que la formación de maestros debe considerar los actuales desafíos educativos (Tenti, 2010). En esta postura se analiza la constitución de la profesión docente desde distintos ángulos: político, social, histórico y cultural.

En este artículo nos ubicamos en una perspectiva sociocultural para analizar el trabajo de los maestros de secundaria de México en la actualidad, las condiciones que enfrentan y las prácticas que construyen desde la cotidianidad de su labor. Se parte de la idea que “ser maestro es, primero que nada, un trabajo, y como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su propio ámbito” (Rockwell, 1997).

Es en la experiencia escolar concreta donde se conforman las prácticas cotidianas de enseñanza, las relaciones y las formas de organización institucional en las que el maestro se inserta y en las que hace uso de sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, de manera diaria, a las exigencias que se le presentan en su quehacer.

Desde esta perspectiva es posible reflexionar sobre la potencialidad que los maestros tienen para influir en la transformación de la escuela secundaria desde su práctica cotidiana y el papel que en ello juega su formación, tanto la que reciben institucionalmente como la que de facto consolidan en la escuela misma.

Para este análisis recupero algunos elementos de dos investigaciones que realicé en periodos distintos. La primera de ellas, iniciada a mediados de los años 90, fue un estudio etnográfico enfocado en la dinámica de la escuela secundaria y sus sujetos. La otra, actualmente en desarrollo, aborda los procesos de aprendizaje de la profesión en que se insertan los profesores durante sus primeros años de ejercicio.³

³ Los resultados de la primera investigación se encuentran en Sandoval, Etelvina (2000). Fue la tesis doctoral de la autora en la cual analiza la vida cotidiana de la escuela y la acción de los sujetos en la construcción de la escuela. La segunda investigación, actualmente en proceso, es auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) [continúa en la página siguiente]

Ambos estudios refieren a escuelas y maestros de secundarias urbanas que trabajan en zonas de marginalidad en la ciudad de México. La posibilidad de ver la secundaria en dos momentos distintos, que a su vez coincidieron con el inicio de sendas reformas educativas para el nivel, nos da la oportunidad de pensar en los cambios que ha tenido el trabajo del maestro y la escuela secundaria, así como las continuidades en las prácticas escolares y sus tendencias. El escrito se divide en dos apartados. En el primero se presenta un panorama de la escuela secundaria en México, los problemas por los que atraviesa y las reformas que se han implementado para resolverlos, pone énfasis en la formación de docentes para este nivel educativo. Si bien no es posible asumir que las políticas normativas son determinantes en el trabajo de los maestros, sí es necesario considerarlas como un contexto referencial. En un segundo apartado se muestran los cambios y las continuidades que se han gestado en las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria a lo largo de quince años. La mirada está puesta en lo que los maestros concretan de acuerdo a las reales condiciones de trabajo.

La escuela secundaria y sus maestros en México: problemas y reformas

Hasta el año 1992 la escuela secundaria mexicana (nivel educativo que atiende a jóvenes entre 12 y 15 años) formaba parte de la Educación Media. Constituía el nivel inicial de tres años después de la primaria, llamado Educación Media Básica, y el bachillerato, siguiente escalón de estudios históricamente vinculado a la universidad, se denominaba Educación Media Superior. En 1993, en el marco de un acuerdo⁴ educativo

[viene de la página anterior] cuyo eje es la formación en la práctica de profesores principiantes en contextos desfavorecidos. El proyecto incluye a profesores de educación básica (primaria y secundaria). En este artículo se consideran algunos resultados referidos a los docentes de secundaria.

⁴ La referencia es al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (Anmeb) que se considera fundamental para la educación en México, ya que contempló la descentralización educativa, una modificación curricular y la creación de nuevos proyectos para la formación de los profesores en servicio y el reconocimiento diferencial de su trabajo.

nacional, la Ley General de Educación decretó la obligatoriedad de la secundaria y la ubicó, junto con la primaria –y años más tarde el preescolar– como parte de la Educación Básica Obligatoria.

Se fundamentó entonces que la secundaria representaba el mayor reto pedagógico de la educación básica y requería, con urgencia, una redefinición de su sentido educativo pues ofrecía una educación deficiente tanto en lo académico como en la formación para el trabajo productivo.

En efecto, la secundaria al ser creada como un nivel dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1925, tuvo como finalidad preparar a los jóvenes para continuar estudios de carácter superior, pero también para capacitarlos para el mundo del trabajo. Este último aspecto era de particular interés para un gobierno que surgía de un periodo revolucionario y requería jóvenes capacitados para contribuir a la transformación productiva que en ese momento apremiaba: “el país requería la urgente utilización de las actividades de sus ciudadanos y, por tanto, no podía encerrarlos largos años en las aulas [...] para que los hombres rindieran el fruto de sus energías se necesitaba utilizarlas desde temprano” (Meneses, 1986).

El sentido educativo de la secundaria, claro en el momento de su creación, fue difuminándose de manera paulatina en consonancia con los cambios económicos, políticos y sociales del país. Para 1993, la secundaria no se consideraba ya el nivel educativo más alto al que podían aspirar los jóvenes y la revisión de su utilidad y sentido se planteaba como impostergable en un momento en que el gobierno tenía como lema “la modernización educativa”.⁵

Por lo tanto, su ubicación como educación básica, implicó también un cambio radical en la concepción que sobre la secundaria se tenía: un desprendimiento de la educación media y una modificación en su plan y programas de estudio a fin de construir una articulación con la educación primaria. ¿El objetivo? Consolidar un ciclo básico “congruente y

⁵ Se trata del gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), cuyo principio se fundamentaba en la modernización del país en todos los aspectos. En educación su propuesta fue la “Modernización Educativa”, que implicaba una revisión del sistema educativo en general, pero que se centró en la educación primaria y secundaria.

continuo” integrado por la primaria y la secundaria que adquiría por ley el carácter de obligatorio.

No obstante, las prácticas escolares, la organización y muchas de las formas de operar de la secundaria continuaron intactas. Así, el trabajo docente centrado en la especialización disciplinar, la distribución de la jornada horaria por materia, un currículum sobrecargado (se consideraba que los jóvenes no continuarían capacitándose y era necesario darles el saber de la época), la contratación de los docentes por horas en lugar de jornadas, un examen de ingreso selectivo, la formación profesional heterogénea de los profesores, entre otras, todas ellas características de su histórica pertenencia a la educación media, se mantuvieron.

Diez años después de haberse iniciado la reforma de 1993, se volvió a reconocer que los problemas de la secundaria no habían sido resueltos con su transferencia a la educación básica y se propuso una nueva reforma. La justificación fue la persistencia del problema de la deserción, la alta reprobación, la eficiencia terminal de un ochenta por ciento, los bajos niveles de aprendizaje demostrados en pruebas nacionales e internacionales y, otra vez, la falta de definición del sentido de este tramo educativo.

Las causas de los problemas que en ese momento se esgrimieron fueron la organización y funcionamiento de la escuela y la gran cantidad de materias del plan de estudios, aspectos vinculados a prácticas del pasado que permanecían. Es decir, la transformación de la secundaria en un tramo de la educación básica no se había concretado porque permanecía un modelo educativo y de organización escolar que la obstaculizaba. También los maestros fueron responsabilizados por esta situación debido a diversos aspectos, entre ellos:

- Limitada posibilidad de interacción entre el maestro y los alumnos por el numeroso grupo que atiende. Los alumnos, a menudo, son anónimos y se pierden en la masa.
- Poco tiempo del maestro para profundizar en la tarea docente y organizar el trabajo en el aula.
- Desarticulación al interior de la escuela. El trabajo colegiado ocurre ocasionalmente. Prevalece la fragmentación del trabajo docente y el aislamiento. Rara vez los maestros que atienden a un

mismo grupo intercambian puntos de vista sobre sus alumnos, incluso algunos no se conocen. (Miranda y Reynoso, 2006)

Con estas consideraciones se propuso una nueva reforma que empezó a impulsarse en el año 2003 y terminó de concretarse en el 2006. La apuesta se centró en “el currículum como dispositivo para el cambio institucional”.⁶ ¿La lógica subyacente? La manera en que el currículum se articula favorecerá la transformación del resto de las condiciones institucionales de funcionamiento de las escuelas. A diferencia de lo que investigadores del nivel habían señalado, es decir, la necesidad de una reforma estructural, los reformadores argumentaron que esta podría gestarse con base en una modificación curricular.⁷

En consecuencia, se intentó que los programas de estudio de las distintas materias compartieran temas para impulsar el trabajo interdisciplinario de los profesores, se propuso una modalidad curricular por áreas en lugar de asignaturas para disminuir el número de materias y se buscó liberar a los docentes de horas de docencia para emplear ese tiempo en trabajo académico colegiado y atención a los estudiantes. Para esto último se creó un espacio de tutoría con los grupos a fin de poder atender de cerca los problemas que se presentaran.

Sin embargo, la contratación por horas de los profesores, generalmente en distintas escuelas, dificultó impulsar proyectos colegiados y se convirtió en el principal problema. Además, la heterogénea formación profesional de los docentes no siempre se correspondía con las características curriculares de la reforma.

Algunos especialistas señalaron que existían contradicciones evidentes entre los contenidos de los programas de las materias y el discurso

⁶ Esta propuesta se denominó en un inicio Reforma Integral de la Educación Secundaria, ya que pretendía atender de raíz la problemática de la secundaria. Su desarrollo fue conflictivo, requirió una serie de ajustes y negociaciones con sectores tanto académicos como gremiales. En este proceso cambió de nombre hasta quedar solo en Reforma de la Secundaria.

⁷ De hecho, quienes estuvieron a cargo de la reforma, aceptaron que inicialmente pensaron en una reforma estructural, pero ante las dificultades políticas y financieras para instrumentarla, decidieron apostar por modificar el currículum para que fuera el detonador de los cambios.

pedagógico del plan de estudios, que la reforma carecía de una visión integral para la formación del estudiante y no consideró en su elaboración las prácticas educativas vigentes, entre otras cosas (Sandoval, 2007). Todas estas situaciones dificultaron la construcción de “comunidades educativas”, base de la nueva propuesta de transformación, por lo cual cada escuela asumió la reforma con sus propios recursos y fue adaptándola a sus condiciones particulares.

A seis años del inicio de esta nueva reforma que, al igual que la anterior, buscaba articular los niveles de la educación básica y mejorar la formación de los estudiantes (ahora con un enfoque basado en el desarrollo de competencias), podemos decir que en términos generales la educación secundaria sigue presentando problemas similares a los señalados en los años noventa, si bien hay diferencias en regiones y escuelas puntuales.

Pensar en la educación que la secundaria brinda a los jóvenes no es un asunto trivial, pues de acuerdo con distintos estudios sobre la juventud mexicana, es posible afirmar que la secundaria, espacio educativo que atiende a jóvenes de entre 12 y 15 años, es en México la última posibilidad de contacto con la escuela para un buen número de ciudadanos. Las encuestas nacionales sobre la juventud realizadas en 2000, 2005 y 2010 muestran datos coincidentes y verdaderamente alarmantes, casi la mitad de los jóvenes de 15 a 19 años se encuentra fuera de la escuela.

Estos mismos análisis afirman que “el aumento significativo de la deserción o abandono escolar se da a partir de los 15 años” (Encuesta Nacional de Juventud 2005). Las cifras anteriores demuestran que el gran problema educativo en México es la carencia de una oferta suficiente y de calidad que permita la retención de los jóvenes. Esta información nos señala, además, que la educación escolarizada mayoritaria para nuestra juventud la constituye la escuela secundaria.

Sin embargo, la secundaria se encuentra sumida en un marasmo del que no ha podido salir pese a las reformas que se han instrumentado para mejorarla. Sus principales problemas, reconocidos oficialmente, son el bajo aprovechamiento mostrado en los exámenes nacionales estandarizados que se han convertido desde hace pocos años en el parámetro para valorar la calidad educativa.

La reforma de 2006, pensada como la solución para modificar las prácticas institucionales y de gestión en la escuela, se encuentra estan-

cada ya que no se generaron las condiciones mínimas para su desarrollo. De esta manera, cada escuela y maestro en particular enfrentan desde sus propias condiciones y concepciones el reto de resolver de la mejor manera posible su misión educativa.

Los maestros de secundaria y su formación

Un rasgo distintivo de los docentes que trabajan en secundaria es la heterogeneidad de su formación profesional.⁸ A diferencia de sus colegas de primaria cuya raíz formativa está en las escuelas normales, entre los profesores de secundaria siempre han existido maestros con distinto origen profesional junto a profesores formados en la Escuela Normal Superior, institución surgida en los años cuarenta para formar a los maestros de secundaria.

En sus inicios esta institución recibía como estudiantes a maestros de primaria y preescolar en servicio que, después de haber estudiado la “normal básica”, acudían para cursar una especialización en algún campo de conocimiento, con lo cual adquirirían un nivel escolar similar a la licenciatura y el rango de especialista en alguna de las disciplinas que integraban el currículo de secundaria.

Por ello, los estudios del normal superior ponían énfasis en la profundización del conocimiento disciplinario y daban por supuesto que la práctica pedagógica y la comprensión del ámbito educativo eran elementos con los que ya contaban los estudiantes a partir de su experiencia frente al grupo.

En 1999, en el marco de una reforma a la educación normal, la formación de maestros de secundaria tuvo un giro importante, ya que la orientación de generar especialistas se transformó por la de darle énfasis a la enseñanza directa en el aula. En consecuencia, la observación y la práctica profesional de los estudiantes normalistas en las escuelas, apoyados en este trayecto por un profesor experto (tutor), se consideraron desde entonces el ámbito formativo por excelencia.

No obstante, el desconocimiento de las condiciones reales de la escuela secundaria y la pervivencia de viejas concepciones sobre la formación de maestros que prevalecen, aunado a la falta de precisión del

⁸ En un trabajo reciente sobre los maestros mexicanos se indica que el 57,4% de los maestros de secundaria poseen un título docente, mientras que el resto tiene créditos universitarios sin vínculo con la docencia (Tenti, 2011).

papel del tutor, parecen mostrar dificultades e incluso contradicciones que no siempre favorecen la reflexión y el análisis de esta realidad para la mejor capacitación de los futuros maestros.

El equilibrio entre la especialidad y la práctica son aspectos no resueltos que todavía entran en conflicto, pues constituyen rasgos de identidad histórica de las normales superiores. En estas condiciones, los jóvenes maestros ya en servicio egresados de la normal superior siguen como antaño, expresan que la realidad educativa es muy distinta a los conceptos con que fueron formados. Es decir, se mantiene la idea de la existencia de una escisión entre la formación inicial y las exigencias de la profesión en sí.

Lo paradójico es que en México la formación de los maestros en servicio opera en ámbitos e instituciones distintas que no mantienen ningún contacto y tienen criterios en ocasiones divergentes. Igualmente contradictorio es que las normales superiores siempre han estado a la zaga de las reformas que se desarrollan para la secundaria.

En ese sentido es posible decir que si bien en los últimos años ha existido un acercamiento entre las instituciones encargadas de la formación inicial y las escuelas secundarias, las lógicas de trabajo de cada una tienen caminos paralelos. Son los sujetos, primero en su calidad de estudiantes y posteriormente como profesores los que adquieren conocimientos y construyen saberes de la profesión en la práctica misma y ante las demandas del contexto educativo.

En tanto, los que ingresan a trabajar sin tener una formación en la escuela normal, pasan directamente y sin ninguna asesoría a hacer frente a las exigencias de la docencia, en una circunstancia similar a la que Vonk (1995) define como el modelo *swim or sink* (nada o húndete).

Los proyectos y programas para la formación en servicio de los docentes de secundaria parecieran poco pertinentes para atender las necesidades de su práctica. En la investigación que realicé hace quince años señalaba que los maestros carecían de apoyos académicos para su trabajo, cuestión que se agravaba en razón de que una buena proporción no tenía como antecedente una formación pedagógica o para la enseñanza.

La situación actual no es tan distinta, pues bajo la premisa de que debe existir un interés personal para su desarrollo profesional (vinculado generalmente a estímulos económicos), las autoridades impulsan ofer-

tas de cursos varios a los que los docentes asisten por decisión propia y en su tiempo libre sin que esta oferta tenga una correlación con los requerimientos de su práctica.

El contexto de trabajo del maestro de secundaria: cambios y continuidades

De acuerdo con Viñao (2006) las reformas educativas “fracasan porque ignoran la existencia de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo”. Así, la última reforma que pensaba que una modificación al currículum sería el factor que apoyaría una serie de cambios en las prácticas institucionales, no consideró la situación real de trabajo de los maestros de secundaria, las formas específicas en que resuelven su práctica en esas circunstancias y las concepciones compartidas sobre lo que es importante en este nivel, es decir, lo que Viñao denomina la “gramática escolar”. Este autor sostiene que las reformas que se plantean desde el poder político y administrativo se adaptan y transforman a las exigencias que provienen de dicha gramática.

Las condiciones de trabajo de los docentes de secundaria forman parte de la experiencia escolar en la que participan los sujetos y que se constituye en un ámbito formativo. En los años noventa afirmaba que estas eran las más complejas de toda la educación básica. Su contratación por horas implicaba la atención a varios grupos y por ende un alto número de alumnos, además de propiciar una organización del trabajo segmentada que contribuía al aislamiento.

Es posible afirmar que los maestros de secundaria enfrentan las condiciones de trabajo más difíciles de todo el ciclo básico: un alto número de alumnos que por su edad presentan mayores exigencias hacia el trabajo del maestro y por lo tanto un mayor desgaste emocional y físico de los docentes, un precario apoyo institucional tanto en lo material como en lo pedagógico, una inestabilidad laboral que crece a medida que ha venido cambiando el perfil profesional de los que se insertan a esta actividad, un bajo salario producto del acelerado proceso de desvalorización social de su trabajo. Todas estas condiciones se dan en el contexto de una organización institucional que apuntala la fragmentación del cuerpo docente en las escuelas, como es el caso de los nom-

bramientos en distintos planteles y el agrupamiento por especialidades que dificultan un trabajo colectivo (Sandoval, 2000).

¿Qué ha cambiado de este panorama? En la actualidad es posible apreciar que si bien los docentes atienden varios grupos, estos han disminuido en número de estudiantes. Los grupos de 45 o 50 estudiantes, comunes en los años noventa, existen en las escuelas más solicitadas, por lo general también las más prestigiosas. En la mayoría de los colegios los grupos oscilan entre 30 y 35 alumnos, lo que de cualquier manera implica para los docentes de tiempo completo atender más de 350 estudiantes a la semana. No obstante, hay algunas escuelas, sobre todo las que funcionan en el turno vespertino que trabajan con mucha menos cantidad de matriculados.

En la Ciudad de México, la disminución de la población en edad de cursar la secundaria, ha ocasionado el cierre de los turnos vespertinos, medida impulsada por la autoridad educativa para, además, recortar las contrataciones de docentes, a pesar de que con ello se saturan los grupos en las escuelas matutinas. La defensa del espacio de trabajo ha llevado a que en muchas escuelas “conseguir alumnos” sea una actividad extra de los docentes para tener al menos quince estudiantes por grupo (cantidad mínima exigida por la autoridad para permitir la apertura de un conjunto).

Como resultado de la disminución de grupos e incluso el cierre de escuelas, los maestros tienen que trabajar en varios planteles en ocasiones muy alejados entre sí, para poder cumplir el número de horas contratadas. De esta manera, cada vez se dificulta más la posibilidad de conformar cuerpos docentes estables en la educación secundaria, a fin de impulsar trabajo colegiado y proyectos educativos contruidos desde la escuela, como lo contempla la propuesta de reforma, pues la dispersión docente va en aumento.

En este mismo sentido se ha agudizado la inestabilidad laboral, pues anteriormente a los egresados de escuelas normales públicas se les otorgaba una plaza de base inicial de 19 horas, las cuales podían incrementarse al paso del tiempo hasta obtener tiempo completo. Los profesionales universitarios, en cambio, ingresaban a trabajar con contratos temporales (interinatos) de duración variable.

A partir del año 2002, se inició una política institucional que modificó radicalmente la práctica de contratar a los egresados de escuelas normales de manera automática, pues en algunos estados de la república se inauguró la aplicación de un examen por parte de las autoridades educativas estatales como requisito para el ingreso al servicio. En 2008, esta práctica se oficializó a nivel nacional en el marco de un acuerdo firmado entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El pacto se denominó “Alianza por la Calidad de la Educación” (ACE), que bajo la premisa de contratar a los mejores desalentó la demanda en las escuelas normales.

Actualmente, cada año escolar se concursan un determinado número de plazas y pueden participar en él egresados de las escuelas normales (públicas o particulares) de distintas generaciones, así como también profesionales formados en otras instituciones. La demanda siempre supera a la oferta, ya que los participantes son tanto maestros en servicio (normalistas y no normalistas) que cubren interinatos y buscan un puesto de trabajo permanente, como egresados de recientes generaciones de la normal que no han podido obtener contratos. A ellos se anexan jóvenes sin trabajo con estudios de licenciatura provenientes de diversas instituciones no necesariamente ligadas a la educación.

Pocas plazas, muchos aspirantes, tardanza en los resultados del examen e injerencia sindical producen falta de maestros en las escuelas y la proliferación de interinatos de corto tiempo para cubrir los distintos grupos. Así, la inestabilidad laboral que antes afectaba a los profesionales no normalistas que ingresaban a trabajar en secundarias, hoy se ha extendido a todos, en detrimento de los estudiantes que quedan sin maestros por largos plazos.

Una tendencia es evitar la reprobación de estudiantes. Esto no necesariamente está relacionado con un mejor aprendizaje, sino con la recomendación de elevar calificaciones para mejorar las estadísticas, lo que lleva a los maestros a bajar sus exigencias con los alumnos y “hacer cuentas mágicas”, como suele llamarlo una maestra al hecho de considerar aspectos no importantes en la calificación a fin de cumplir con la indicación de no reprobado.

La relación con los padres de familia es otra de las condiciones del trabajo docente que se ha modificado. Tras años de desprestigio a la labor del maestro, realizado a través de medios de comunicación que

adjudican a los docentes las fallas educativas y los malos resultados obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas nacionales o internacionales, es posible percibir en los padres un cierto prejuicio hacia los docentes. Los reclamos por diversas causas van en aumento e incluso en algunas escuelas se ha tomado la decisión de suspender las reuniones entre padres y maestros que antes se hacían cíclicamente para la firma de boletas de calificación. Son las autoridades quienes asumen ahora esta actividad, como una medida para evitar confrontaciones.

Nuevas demandas y aprendizajes docentes

México cuenta con un sistema educativo amplio, diversificado y con grandes inequidades que impactan en el servicio educativo y su calidad: infraestructura, prestigio, tamaño de los planteles, maestros que los atienden.

Además, en la sociedad se han generado cambios sociales, culturales, políticos, demográficos, económicos y tecnológicos que están presentes en las escuelas y exigen nuevas respuestas educativas a los administradores y a los docentes. La población urbana mayoritaria, la migración a otros estados del territorio nacional y de manera preponderante a Estados Unidos se ha incrementado y modificado sensiblemente a las comunidades rurales. Es decir, la educación enfrenta como desafío fundamental el “cruce de fronteras culturales” (Rosaldo, 1991), derivado de la diversidad del estudiantado.

Incluso en el Distrito Federal, capital del país y zona urbana por excelencia, el fundamental reto educativo lo constituye la diversidad social creciente y sus manifestaciones: niños migrantes indígenas, niños de familias desintegradas, que trabajan, adolescentes en riesgo, población con discapacidad, entre otras.

Es posible afirmar que las condiciones del trabajo para los maestros de secundaria se han complejizado y que ahora se encuentran en medio de nuevas demandas desde distintos ámbitos, esto ha llevado a que construyan otras prácticas de trabajo y relaciones con los estudiantes (pese al difícil contexto laboral y a las tradiciones escolares del nivel).

Destacan aquellas vinculadas a la presencia de nuevas tecnologías y la manera como las enfrentan. Si bien hay condiciones diferenciales en las escuelas secundarias en la posibilidad de contar con equipos tecnológicos para el trabajo formal, es notable que la tecnología está presente a través de los estudiantes que llevan a la escuela su cultura digital por medio

de distintas formas de comunicación (chats, videos, mensajes, teléfonos, música, entre otras). Los maestros enfrentan estos nuevos retos desde sus propios recursos y es posible decir que aun cuando la escuela pretende ignorar su presencia e incluso impedir su ingreso, éstos están ahí y los profesores van integrándolos a su relación pedagógica con los estudiantes.

Una investigación reciente sobre la participación de los estudiantes en la construcción de la vida escolar (López, 2011) muestra el rezago que la escuela secundaria tiene en relación con los conocimientos tecnológicos de los jóvenes y que, pese a ello, se considera que el espacio escolar es el único donde los estudiantes aprenden al respecto. Pero mientras las computadoras en la escuela empiezan apenas a formar parte de la dinámica de las clases, los jóvenes mayoritariamente dominan su uso e incluso los maestros recurren a ellos como consultores y apoyo.

Es posible apreciar que los profesores jóvenes se adaptan más fácilmente a la posibilidad de integrar las ventajas de la enseñanza digital que los que tienen mayor antigüedad, quienes las siguen utilizando como instrumento de control (“si se portan mal no vamos a la sala de cómputo”) o como un medio para liberarse de la responsabilidad de impartir clase.

Se aprecia también una diferencia entre lo que la escuela intenta promover como aprendizaje por este medio y lo que los jóvenes ya conocen. Las escuelas, generalmente mal equipadas, tienen un espacio limitado para incorporar realmente las nuevas tecnologías a la enseñanza, a lo que se agrega que los maestros recién se inician en su manejo y que muchos no están dispuestos a modificar formas tradicionales de trabajo basadas fundamentalmente en la comunicación verbal. ¿La razón? Implica más esfuerzo y responsabilidad.

No obstante, puede observarse (aun con el estrecho margen de uso de tecnología en la escuela) que se construyen nuevas formas de comunicación entre los alumnos y con el maestro, se genera una mejor posibilidad para poner en juego los conocimientos previos con los que cuentan los sujetos (maestros y estudiantes) en un plano más horizontal. La autoridad formal que tiene el maestro, si bien se mantiene, toma otras formas al abrir la posibilidad de aprendizajes compartidos.

Las dificultades del entorno social de las escuelas también han modificado algunas prácticas y relaciones escolares. Los problemas que rodean a

los estudiantes y sus familias (pobreza, violencia, inseguridad, delincuencia, entre otros) se han recrudecido en los últimos años, se filtran a los planteles a pesar de que estos intentan construir blindajes. Si bien muchos maestros mantienen la concepción de un adolescente de “manual”, cuyos cambios son fundamentalmente físicos y psicológicos, sin considerar la influencia de los contextos sociales y culturales que lo rodean, nuevos temas se han incorporado en la manera de concebir a los estudiantes. Algunos son impulsados por las autoridades educativas a través de programas como “Mochila segura” o “Escuela segura-Sendero seguro”.⁹

En ese sentido, un tema de moda es el acoso escolar (*bullying*) sobre el que la autoridad manda hacer estudios estadísticos y da noticias a la prensa, además de imprimir grandes carteles que se encuentran pegados en las escuelas, aunque en lo concreto los docentes carezcan de apoyos institucionales para atender estos asuntos cuando se presentan.¹⁰

En nuestro trabajo de campo reciente en escuelas ubicadas en barrios marginales en la ciudad de México con profesores noveles, ha sido posible ver que los maestros son conscientes de que los estudiantes tienen dificultades por el debilitamiento del tejido social del entorno y la respuesta que dan es la de intentar mejorar el trato al interior del plantel, así como la educación que les brindan.

En consecuencia, buscan estrategias y nuevas formas de trabajo para lograr respuestas positivas en sus alumnos. Si bien persiste la tradición de mantener el control y la disciplina del estudiantado característico de la secundaria, lo intentan lograr a partir de una relación de exigencia en el trabajo: “aquí a nosotros nos toca ponerles sus límites, ser estricta. Se necesita mucha rigidez con estos niños, porque estamos en una zona complicada, pero no imposible”.¹¹

Pese al interés mostrado hacia los niños y su aprovechamiento, desconocen mucho del contexto externo en el que estos se mueven. De he-

⁹ Programas que, con la participación de los padres y/o la policía local, buscan dar seguridad al interior o en los alrededores de la escuela. En realidad, es una vigilancia intimidatoria que poco ha contribuido a atender el problema desde una perspectiva social.

¹⁰ El manejo que se le ha dado al tema y su difusión cae en lo que Kaplan (2009) denomina “visión judicializante y estigmatizante”.

¹¹ Declaraciones de maestras de ingreso reciente al servicio en la escuela secundaria.

cho, la escuela parece una burbuja impermeable al entorno. Si bien los maestros hacen referencias a que la colonia es peligrosa, que asaltan, que hay narcomenudeo, o incluso se habla, como si fuera leyenda, de alumnos que participan en bandas de delincuentes, nadie refiere tener casos concretos de esta índole.

En la escuela son alumnos y como tales, los asuntos que interesan son los referidos a su aprendizaje escolar. El barrio, los amigos, los problemas de la pobreza y la marginación son ignorados, a ellos les corresponde la enseñanza y nada más, pareciera ser ese el planteamiento. La cantidad de alumnos que atienden puede ser una de las explicaciones. Los docentes estudiados que trabajan 19 horas a la semana (medio tiempo) tienen un promedio de 200 estudiantes (aproximadamente 35 por grupo) lo que hace difícil conocerlos más allá de su categoría de buenos o malos alumnos.

Para concluir

Es evidente que la secundaria requiere mucha mayor atención institucional. En las actuales condiciones es posible afirmar que para muchos jóvenes será el último tramo de escolaridad y por ello es importante mejorar la calidad de su oferta. Pero es evidente que esto no es posible únicamente a través de reformas que, como hemos visto, tienen un impacto limitado en las prácticas escolares, pues no consideran las condiciones reales en que la educación se gesta desde el aula.

Las políticas educativas en la actualidad compartidas a escala internacional, ponen en el centro del debate para la mejora al maestro, sus características deseables, su formación y la evaluación permanente de su trabajo, pero lo hacen al margen del sujeto real y de las condiciones concretas en que desarrolla su oficio. Recuperar las particularidades locales y la heterogeneidad de contextos en que los docentes realizan su labor podría permitir, con toda seguridad, pensar en programas y proyectos que efectivamente incidan en sus prácticas.

Bibliografía

- Barber, Michael y Mourshed Mona, *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal), 2008.
- Instituto Mexicano de la Juventud, *Encuesta Nacional de Juventud 2005*. México, Distrito Federal, SEP-IMJ, 2005.
- Kaplan, Carina, *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.
- López Garcés, María, *Ser estudiante de secundaria. Un estudio de la dinámica cultural en la construcción de la vida escolar*. Bloomington, Palibrio, 2011.
- Meneses, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*. México, Distrito Federal, Centro de Estudios Educativos, 1986.
- Miranda López, Francisco y Reynoso Angulo, Rebeca, "La reforma en la educación secundaria en México. Elementos para el debate", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, Distrito Federal, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), 2006.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México, Distrito Federal, OECD Publishing, 2010. Disponible en http://semsys.sev.gob.mx/documentos/MejorarEscuelasEstrategias_Mexico.pdf, sitio consultado en agosto de 2012.
- OEA/Unidad de Desarrollo Social y Educación, *Diagnósticos, desafíos y lecciones aprendidas en formación docente*. Washington, OEA, 2004.
- Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal), *Evaluación de la formación docente. La experiencia Europea*. Washington, Preal, 2006.
- Rockwell, Elsie, "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela", en Rockwell, Elsie (Coord.), *La escuela cotidiana*. México, Distrito Federal, FCE, 1997.
- Rosaldo, Renato, *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México, Distrito Federal, Conaculta-Grijalbo, 1991.
- Sandoval, Etelvina, *Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*. México, Distrito Federal, SEP/SEB/Conacyt, 2010.
- — — "La reforma que necesita la escuela secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, Distrito Federal, Comie, 2007.
- — — *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México, Distrito Federal, Plaza y Valdés, 2000.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)/Subsecretaría de Educación Superior (SES), *Los Jóvenes y la Educación. Encuesta Nacional de la Juventud*. México, Distrito Federal, SEP/SES, 2010.

- Secretaría de Educación Pública (SEP)/Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), *Encuesta Nacional de Juventud 2000. Resultados Generales*. México, Distrito Federal, SEP/IMJ, 2000.
- Tenti, Emilio y Steinberg, Cora, *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México, Distrito Federal, Siglo XXI Editores, 2011.
- Tenti, Emilio, *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México, Distrito Federal, Siglo XXI Editores, 2010.
- Unesco, *Estado de arte sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe*. México, Distrito Federal, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc), 2011.
- Viñao, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata, 2006.
- Vonk, Hans, "Teacher Induction: An Essential Element at the Start of Teachers' Careers", en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, 1995.

Formación de profesores y educación secundaria en Brasil: apuntes iniciales

Magda Sarat | Reinaldo Dos Santos

A través del análisis de las relaciones entre la familia y la escuela en el actual Brasil, se señalan coincidencias y divergencias entre los dos principales actores del sistema educativo y se pone de manifiesto el fracaso de la legislación vigente.

En los últimos diez años, Brasil ha sufrido transformaciones significativas en todos los sectores de la vida social, especialmente en la economía. Estos cambios provocaron nuevos modos de vida y patrones de comportamiento social, modificaron la relación entre las familias y las instituciones educativas. Tales cambios no son recientes y aunque sean un fenómeno del presente tienen su historia desde un tiempo atrás.

En este aspecto, queremos señalar el proceso de socialización que incide directamente en la relación de los jóvenes con sus familias y con la institución escolar. Tal proceso, históricamente, nos remite al fin del período medieval, caracterizado como la génesis de las transformaciones en el proceso de socialización, que empieza a acentuarse en el interior de las familias y que Norbert Elias (1994) llama “proceso civilizatorio”.

Según el autor, se caracterizaría por la aprehensión de normas y patrones de conducta sociales representadas por etiquetas, pudor, decoro, protocolo, cortesía, trato social, comportamiento en público, control de emociones y búsqueda de la abstención del uso de la violencia como recurso. Inicialmente fue dirigido por la iglesia y después se extendió a toda la sociedad, imprimió modos de conducta y formas de relacionarse (Santos, 2009).

En consecuencia, tenemos algunos elementos para indicar que esta carrera de socialización –iniciada en espacios no formales de educación doméstica o religiosa– apunta a la necesidad de aprendizajes contruidos en contextos primarios que, según las corrientes sociológicas basadas en la teoría de la “socialización primaria” (Oetting y Donnermeyer, 1998), sería realizada por la familia. Si esta es la responsable de la educación inicial, al comenzar la escuela, el individuo ya ha aprendido una gama de conocimientos que le posibilitan convivir socialmente.

Por otro lado, la institución escolar –junto con su obligatoriedad fenómenos de la modernidad– tendría como función enseñar al individuo los contenidos acumulados por la humanidad, los conceptos referentes a la técnica y a la ciencia que no son posibles de enseñar en el espacio doméstico. Cada institución tiene expectativas sobre la formación del individuo, conviven y actúan en la misma sociedad.

En este contexto, la escuela espera recibir un individuo formado y poseedor de conocimientos básicos de socialización y tendría el rol de dar continuidad al proceso formativo iniciado en la familia. Esta premisa de los estudios sociológicos y de la comprensión del funcionamiento de la socie-

Magda Sarat

Profesora Graduada en Pedagogía e Historia. Doctora en Educación. Profesora del Programa de Posgrado-Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal da Grande Dourados, MS/Brasil. Es investigadora del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos con sede en la UBA, dirigido por la Dra Carina V. Kaplan. Investigadora del Proyecto de Fortalecimiento de Posgrado CAFP 031/12 SPU – UBA / UFGD. Res. 224/SPU. Coordinadores Victoria Orce y Ademir Guebara.

Reinaldo Dos Santos

Profesor Graduado en Historia. Doctor en Sociología. Director de la Facultad de Educación y Profesor del Programa de Posgrado-Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal da Grande Dourados, MS/Brasil. Investigadora del Proyecto de Fortalecimiento de Posgrado CAFP 031/12 SPU-UBA/ UFGD. Res. 224/SPU. Coordinadores Victoria Orce y Ademir Gebara.

dad se presenta en los dos espacios en los cuales niños y jóvenes participan. La propuesta es pensar cómo estos procesos de aprendizaje se establecen.

Al trabajar con la perspectiva de proceso nos fundamentamos en Norbert Elias (1994) que entiende a los individuos como sujetos nacidos en un determinado grupo del cual no pueden prescindir para sobrevivir, es en una sociedad de individuos que las relaciones se construyen y permiten que tales aprendizajes sean vivenciados.

Solamente en los grupos sociales que frecuenta es que el niño adquiere las condiciones de existencia, pues al nacer los individuos no tienen su propio comportamiento autorregulado, necesitan del otro para tornarse psíquicamente adultos: “el individuo humano, el niño, no pueden prescindir de la relación con seres mayores y más poderosos” (Elias, 1994).

En este sentido, entendemos las relaciones que se establecen en la escuela como un proceso de formación que, teóricamente, debería complementar la acción de la familia y su participación en la satisfacción de la necesidad social que los individuos tienen de autorregulación. El propio Elias (1994) señala que “el niño necesita del modelaje social para convertirse en un ser más individualizado y complejo, la individualidad del adulto solo puede ser entendida en términos de las relaciones que le son otorgadas por el destino y solo en conexión con la estructura de la sociedad en la que crece”.

Considerándose los espacios de regulación de la sociedad occidental, la escuela es un ámbito fundamental de socialización y actúa de manera privilegiada junto a niños y jóvenes, torna el período de la infancia y la juventud como algo primordial para la formación del individuo, de la personalidad, de la cultura, de los valores y de las relaciones con el grupo. Es a lo largo de estas fases que el individuo puede incorporar en su personalidad los modelos sociales de regulación del comportamiento, empleándose para eso “instancias controladoras, el superego y el ego, y los impulsos de la libido” (Elias, 1993). Dichas formas de control tienen sentido y se muestran eficientes desde los primeros años de vida del individuo.

En estas franjas etarias, la necesidad de regulación de las pulsiones es muy fuerte e instituciones como la escuela, la familia, la iglesia, los grupos sociales de convivencia recíproca, se vuelven responsables del control de dichas pulsiones y de los afectos, pues tal aspecto de la formación humana no es

natural, sino un proceso en construcción que se establece desde los aprendizajes desarrollados en el contexto social. Según Elias (2006), “aunque los seres humanos no sean civilizados por naturaleza, tienen por naturaleza una disposición que permite, bajo ciertas condiciones, la civilización”.

Tal proceso se presenta marcado por una relación de interdependencia entre adultos, pero, sobre todo, de los niños en relación a los adultos, pues “el cambio en el control de las pasiones es una conducta que denominamos ‘civilización’ y guarda estrecha relación con el entrelazamiento e interdependencia creciente de las personas” (Elias, 1993).

Esta relación con los adultos es visualizada bajo la perspectiva del papel de las instituciones como la familia y la escuela en el proceso de educación / civilización / socialización de los niños en nuestra sociedad, que se muestra de forma cada vez más compleja, pues, aun inspirados en Elias, podemos decir que cuanto más intrincada sea la sociedad, más importantes y necesarias serán las formas de regulación de las conductas y los niveles de control y autocontrol de los individuos para vivir en grupo.

A partir de tales reflexiones llegamos a la educación formal de adolescentes y jóvenes, punto crucial de este trabajo. La educación formal está representada por una escolarización que se extiende por varios periodos de la vida del individuo (infancia, adolescencia y juventud), si consideramos que en Brasil se denomina Educación Básica.¹

En Brasil, llamamos Enseñanza Secundaria al nivel de capacitación encargado de la formación de adolescentes en la franja etaria de 15 a 18 años y Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) al escalón que abarca a jóvenes que no consiguieron concluir los estudios en el periodo regular y buscan este acceso escolar de manera tardía.

En este contexto, señalamos la formación de profesores en los cursos de licenciatura que atienden a la Educación Secundaria, con alumnos de la franja etaria representada por adolescentes y jóvenes.² Estos individuos llegan a la escuela socializados y civilizados por grupos cada vez más diversificados. A partir de una legislación inclusiva (Constitución Fe-

¹ En Brasil, según la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBN), la Educación Básica comprende la Educación Infantil (0 a 5 años), la Enseñanza Fundamental (6 a 14 años) y la Enseñanza Secundaria (15 a 17 años).

² En Brasil, cursos de licenciatura constituyen carreras universitarias de formación de profesores.

deral de 1988, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional/LDBN, Estatuto del Niño y del Adolescente, Ley que dispone la Lengua Brasileña de Señales/Libras, entre otras circulares y decretos que regulan la inclusión) en Brasil llega a la escuela un número cada vez más grande de personas de los más diversos contextos sociales, culturales y étnicos.³

Además de la diversidad, estos adolescentes y jóvenes están sujetos a los altibajos de las transformaciones sufridas en los contextos político, económico, cultural y biológico, que plantean innumerables retos a las instituciones como la familia y la escuela, cuestionan su contribución y su participación en el proceso de la formación social de esos grupos. Las demandas de las instituciones –familia y escuela– en gran medida no corresponden a las expectativas y necesidades de los grupos de adolescentes y jóvenes.

Al considerar las diferentes expectativas de la familia y de la escuela respecto a los grupos citados, podemos afirmar que ambas cargan una estrecha relación de interdependencia que se muestra en el espacio escolar, tornándolo un ámbito de conflicto donde divergencias, convergencias y contradicciones delinean aspectos cotidianos.

En el espacio de la escuela la presencia del profesor o profesora es fundamental. Sin embargo, podríamos señalar que su formación profesional no lo prepara para lidiar con las demandas y expectativas familiares, y de este modo, el docente encuentra muchas dificultades para alcanzar los objetivos esperados por la familia en la formación del individuo. Por otro lado, los profesionales y la institución, no aceptan y tienen dificultades para resolver las demandas de la formación del sujeto y de su histórico núcleo familiar.

Así, al pensar en las relaciones de interdependencia necesarias a los dos grupos, encontramos, de ambos lados, diferencias que desafían el trabajo docente y comunitario. La familia espera que la escuela consiga educar al adolescente y al joven, prepararlo para la vida profesional futura, mientras que la escuela espera recibir a un individuo civilizado, socializado, que tenga control y autocontrol de sus pulsiones, que haya adquirido un comportamiento social aceptable, de acuerdo con las reglas que el propio grupo valoriza e incentiva.

³ Legislación disponible en <http://portal.mec.gov.br>, sitio consultado en agosto de 2012.

Como tales expectativas no son concretas, observamos una gran crisis en la escuela de la Educación Secundaria, la cual presenta índices de deserción, repitencia, serias dificultades en el vínculo entre profesores y alumnos, aumento de la violencia juvenil y consecuentemente, un desequilibrio social cuando vemos grupos de jóvenes que son noticia cotidiana en los medios de comunicación, envueltos en problemas diversos, además de los relacionados con el aprendizaje.

Frente a esta situación, el gobierno brasileño estableció políticas de educación para disminuir los problemas en la formación de este nivel de enseñanza y apuntó a una legislación que se acerque a ese segmento, a partir de la discusión de temáticas que interesarían a los jóvenes y adolescentes, con espacios para que los profesionales reflexionen sobre los diferentes contextos y necesidades de estos grupos.

Así, con la promulgación de la legislación titulada Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), se señala la necesidad de reformas curriculares, centrándose en una actualización profesional que haga énfasis en la formación humana general y en contenidos de aprendizaje más amplios.⁴ En esa reforma curricular (criticada, entre otras cosas, por su ineficiencia) aparecen los llamados temas transversales, como opción para ser implementados en la Educación Secundaria.

La propuesta de los PCN fue implantada en la escuela brasileña a finales de los años noventa, con el objetivo de ser trabajada a lo largo del siglo XXI y proponer un cambio curricular para alumnos y profesores.

Los Parámetros Curriculares Nacionales para el Nivel Medio fueron hechos para auxiliar a los equipos escolares en el desempeño de sus puestos de trabajo. Servirán de estímulo y apoyo a la reflexión sobre la práctica diaria, la planificación de clases y, sobre todo, al desarrollo del currículo de la escuela, contribuyendo a la actualización profesional. La formación del alumno debe centrarse en la adquisición de conocimientos básicos, la preparación científica y la capacidad de utilizar diferentes tecnologías relativas a las áreas de actuación. Se propone, en el nivel de educación secundaria, la formación general, en oposición a la

⁴ Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria, disponible en <http://portal.mec.gov.br>, sitio consultado en Agosto de 2012.

formación específica; el desarrollo de capacidades de investigar, buscar informaciones, analizar las selecciones; la capacidad de aprender, crear, formular, en lugar de simples ejercicios de memorización (Congreso Nacional de Brasil, 1999).

Los temas transversales serían los responsables de esa formación general. Se constituirían por la discusión de temáticas que atravesarían todos los contenidos escolares, con la mirada puesta en las tendencias educativas de los países europeos, principalmente España, que fomenta diversas investigaciones en ese ámbito. La propuesta fue hacer reformas educativas con énfasis en el trabajo pedagógico. Al respecto, Spencer (1998) señala que “en esta estructura, los temas transversales son los ejes generadores de conocimientos, a partir de las experiencias de los alumnos, así como los ejes de unión entre los materiales tradicionales. Estos temas estarían presentes, por lo tanto, de diferentes maneras, en la totalidad de materias de la estructura curricular”.

La propuesta pedagógica brasileña se basó en las siguientes temáticas: *Ética* y sus subtemas (respeto mutuo, justicia, diálogo, solidaridad); *Salud, orientación sexual* y sus subtemas (autocuidado, cuerpo, sexualidad, relaciones de género y prevención de las enfermedades de transmisión sexual y vida colectiva); *Medio Ambiente* y sus subtemas (educación ambiental, sociedad, manejo y conservación ambiental); *Pluralidad Cultural* y sus subtemas (constitución de la pluralidad cultural en Brasil, el ser humano como agente social y productor de cultura y ciudadanía) y *Trabajo y Consumo* y sus subtemas (relaciones de trabajo, consumo, medios de comunicación de masas, publicidad y ventas, derechos humanos y ciudadanía) entre otros. Además de temas de interés regional o local que tendrían la función, apuntada en el documento, de una formación generalizada y humana.

Las temáticas tenían el objetivo de fomentar reflexiones que hiciesen frente a las necesidades de las instituciones, velen por la relación entre todos los grupos y segmentos que frecuentan la escuela, principalmente, en la búsqueda de mejorar el contacto con la comunidad y las familias que componen la institución escolar.

En ese contexto, toda la legislación preveía que la escuela como espacio de educación sería capaz de llevar a la reflexión dichas temáticas,

pues considerándose el objetivo primordial de la escuela como espacio de formación del individuo, de acceso al conocimiento y a los diferentes procesos de aprendizaje, sería importante aprender sobre la convivencia entre los diferentes grupos que la frecuentan. Sin embargo, es importante resaltar que, si bien ese fue el objetivo y lo que estaba en el discurso del documento, no significa necesariamente que se concretó en acciones de la escuela o en cambios en las comunidades.

Otro aspecto de las discusiones de los temas transversales implicaba concebir la institución escolar como un lugar de convivencia de los individuos en situaciones de interdependencia con sus necesidades de ser aceptados, comprendidos y respetados en sus diversidades y diferencias. Así, es interesante apuntar que tales procesos de socialización que están presentes en la institución, exponen diferentes intereses, perspectivas, conflictos y expectativas que forman parte del crecimiento y de la formación del ser humano.

La escuela puede ser un lugar para aprender a convivir y a civilizarse, pues como mencionamos anteriormente, nuestra individualidad se constituye a partir de las relaciones que mantenemos a lo largo de la vida en el grupo social donde nacemos y crecemos (Elias, 1994).

No obstante, aunque haya una legislación favorable e interesada en esas reflexiones, quedan algunas preguntas: ¿Cuáles son los motivos que nos llevan a continuar con esas dificultades del proceso educativo, formativo y de aprendizaje? ¿Por qué se falla como individuos educados y civilizados en la sociedad? De acuerdo con algunas investigaciones sobre la temática, tenemos indicadores que señalan el descontento de los adolescentes y jóvenes con la escuela –fenómeno que no ocurre solamente en Brasil–. Deserción, repitencia, falta de estímulo en el aprendizaje, entre otros factores, que alejan a la institución de las necesidades de los jóvenes y señalan una gran necesidad de continuar en la indagación del tema.⁵

⁵ En Brasil fueron divulgados en septiembre de 2011 los resultados de la evaluación de la Enseñanza Secundaria del año anterior –Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM)– y se instauró una polémica discusión sobre los resultados en las instituciones. La evaluación señaló las grandes diferencias entre la escuela pública y la escuela privada, además de mostrar las deficiencias del Estado como gestor de la educación del país.

Otro aspecto de este trabajo lo constituyen los problemas de la formación de los profesionales que se preparan para actuar en esta esfera y se enfrentan a una situación desalentadora. La formación inicial de los profesores en Brasil, en su mayoría, se realiza en universidades, en los cursos de licenciatura en las diferentes áreas del conocimiento. Podemos adelantar que tal formación no permite a los profesionales atender las demandas y exigencias de los nuevos modos de aprendizaje y los intereses de adolescentes y jóvenes.

La capacitación de profesores en las licenciaturas sufrió, a lo largo de los años, cambios en sus propuestas pedagógicas. Perdió énfasis en los contenidos del área de humanidades y de la formación general, a la vez que optó por la especialización de conocimientos, fragmentándolos en disciplinas y áreas de formación. De ello resultó un profesional que posee una supuesta especialización en determinado tema, pero con grandes insuficiencias para actuar en contextos escolares diversos que constituyen la realidad social actual.

Este orden profesional en las licenciaturas fue acortada y compactada, adecuándose a las nuevas políticas económicas y sociales que tuvieron su apogeo en la década del noventa, inspiradas en experiencias y organizaciones internacionales. Tales cambios fueron objeto de críticas por parte de los investigadores de la temática (Lüdke, Moreira y Cunha (1999); Lopes (2002); Dias y Lopes (2003); Freitas (1999); André (1999), entre otros autores) que relacionan el mantenimiento de las recientes reformas a una estrecha vinculación entre la educación y los intereses del mercado.

Cabe a la educación de calidad la formación de capital humano eficiente para el mercado. El currículum para la formación de profesores también es parte de ese conjunto de reformas. Una serie de reglamentaciones del ámbito legislativo, intensificadas en el período 1999 a 2001, vincula toda y cualquier modificación en la calidad de la educación a una modificación en la formación de profesores (Dias y Lopes, 2003).

Destacamos los documentos centrales que señalaron tales cambios: Referencias para la Formación de Profesores (RFP), el Proyecto de Estructuración del Curso Normal Superior (Pecns) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica (DCN).

Ese nuevo ordenamiento legal cumplirá las exigencias de una política de acortamiento de la formación. No obstante, las propuestas curriculares de estos cursos de licenciatura son malogradas en la formación general, con pocos fundamentos de la educación, concentrándose en la especialización del área pretendida. Los cursos de licenciatura van en dirección contraria a la reforma curricular de la Educación Secundaria, que en el mismo periodo, propone los temas transversales con el intento de recuperar la formación general de la misma.

Al evaluar la política de formación de profesores, podemos reafirmar que la mejora de la escuela y de la educación de nuestros niños, jóvenes y adultos se encuentra comprometida con el desarrollo de las directrices legales que privilegian el acortamiento de la formación con cursos de menor carga horaria en relación a aquellas profesiones más valoradas socialmente, privilegian la formación descomprometida con la búsqueda, la investigación y la formación multidisciplinar sólida (Freitas, 1999).

En ese contexto, los egresados de los cursos de licenciatura tienen cada vez menos contenidos de educación (Psicología de la educación, Estructura y funcionamiento de la educación, Didáctica, Filosofía, Sociología, entre otros). Por otro lado, las propuestas curriculares también quitaron estos contenidos de la formación del adolescente y del joven que ingresa a la Educación Secundaria. De esta manera, con una formación deficitaria se vuelve muy difícil exigir del profesional docente las competencias para realizar un proceso educativo que incluya la necesidad de socializar y civilizar individuos, así como formarlos profesionalmente, con condiciones de asumir la sociedad en la que vive.

Los contenidos en las escuelas de Educación Secundaria no permiten una capacitación general que esté aliada a la formación profesional, pues su organización está centrada en las especializaciones del proceso educativo y el énfasis está en la preparación del adolescente y del joven para la aprobación de los exámenes de ingreso a la Enseñanza Superior.

Es importante señalar que la oferta no atiende a toda la demanda de jóvenes respecto a la Enseñanza Superior y el ingreso a las Instituciones de Enseñanza Superior (IES). Por el contrario, es en buena medida veda-

da a jóvenes pertenecientes a las clases menos favorecidas. Hacemos un paréntesis para señalar que en los últimos diez años el ingreso de los jóvenes a la Enseñanza Superior creció gracias a las políticas gubernamentales y los programas de acceso y permanencia en la universidad –Programa Universidad para Todos (Prouni); Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM); Programa Nacional de Asistencia Estudiantil (Pnaes)–; las cuotas y reservas de plazas para indígenas, afrodescendientes y estudiantes con orígenes en escuelas públicas.

En este escenario, respecto a la discusión de la formación de profesores en los cursos de licenciatura, se percibe que la misma se ha vuelto hacia los contenidos específicos y fragmentados que no permiten la adquisición de una experiencia más sólida en el trato y en la experiencia del trabajo con las diferentes comunidades de donde provienen los adolescentes y los jóvenes que están en la escuela pública brasileña.

Algunas experiencias exitosas de instituciones públicas en los últimos años, señalan la necesidad de adherirse a programas gubernamentales como el de la Reestructuración de la Universidad Brasileña (Reuni), que tiene el objetivo de ampliar el número de plazas, el acceso y la permanencia en la Enseñanza Superior. El plan está administrado para favorecer una formación sólida con cursos de licenciatura de cuatro o cinco años, disciplinas de formación general que permitan la movilidad académica e inversiones en experiencias docentes y prácticas remuneradas.

Estos cursos de licenciatura mantienen el acento en la formación específica y sus propuestas curriculares poseen solamente tres disciplinas básicas (con carga horaria de entre 68 y 72 horas) con énfasis en la docencia. Las materias son Didáctica, Psicología y Estructura y funcionamiento de la educación. Con esta ínfima cantidad de tiempo y la práctica supervisada, el licenciado recibe el título de Profesor de Educación Secundaria y luego es tirado, por decirlo de algún modo, en el mercado de trabajo y en la institución escolar. En la escuela, este profesor recibe a alumnos de todos los segmentos, con diferentes procesos de socialización, diversas experiencias y necesita esforzarse para suplir no solo la formación general, sino también la experiencia específica de cada alumno.

Bajo ese aspecto nos enfrentamos una vez más al fracaso del orden legal, que propone perspectivas pero no garantiza las condiciones para concretarlas. Frente a esa situación, en el año 2011 pasamos por una nueva reforma en la Educación Secundaria de nuestro país, legislación que prevé cambios en la formación de adolescentes y jóvenes con enfoque en los abordajes curriculares. Esta ley, aprobada y sancionada en mayo último por el gobierno brasileño considera modificaciones curriculares, organizacionales y en la gestión del curso secundario en Brasil.

El documento *Nuevas Directrices Curriculares para la Educación Secundaria* (Aprobado el 4 de mayo de 2011), cuenta con una serie de características:

- Flexibilización del Currículum: permitir que las comunidades escolares puedan poner énfasis en los aspectos de mayor interés de su grupo social.
- Ampliación de la carga horaria que actualmente es de 3 años: atender la demanda regional y las especificidades de las propuestas curriculares de las instituciones.
- Posibilidad de veinte por ciento de clases a distancia para los cursos nocturnos: considerar las condiciones de adolescentes y jóvenes trabajadores en diferentes contextos sociales.
- Perspectiva de trabajos con proyectos diferenciados: atender las demandas de cada comunidad y los intereses de la propuesta curricular local.
- Organización del trabajo en cuatro grandes áreas: trabajo, tecnología, ciencia y cultura.

Tales propuestas de cambios tienen el propósito de atender las demandas de los diferentes contextos sociales, especialmente si consideramos las perspectivas de socialización y civilización en la relación entre familia y comunidad presentada al inicio del presente documento. No obstante, aunque la propuesta sea anunciada con carácter innovador en el ámbito de la legislación, en la práctica presenta dificultades para establecer de forma concreta las necesidades de la escuela pública.

Las *Nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria* que apuntan a la ampliación de la carga horaria y a la fle-

xibilización curricular representan, sin duda, un avance en dirección a una educación básica con capacidad para atender a las demandas de la sociedad brasileña, sobre todo a las que provienen de las novedosas configuraciones de la familia, de la escuela y de la relación entre ellas.

Sin embargo, estos cambios en las directrices exigen modificaciones en los cursos y prácticas de formación inicial de profesores, en los cuales las áreas de fundamentos pedagógicos están prácticamente ausentes, lo cual ocasiona deficiencias en los futuros docentes para trabajar con niños, adolescentes y jóvenes. Continuar con estas reflexiones representa un paso fundamental para la construcción de una educación para adolescentes y jóvenes más adecuada a la realidad contemporánea.

Bibliografía

- André, Marli et al, "Estado da Arte da Formação de Professores", en *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, *Revista Educação & Sociedade*, 1999. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Congresso Nacional, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Congresso Nacional, 1988.
- *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, Congresso Nacional, 1990.
- *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Congresso Nacional, 1996.
- Dias, Rosanne Evangelista y Lopes, Alice Casimiro, "Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo", en *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, *Revista Educação & Sociedade*, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Elias, Norbert, *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.
- *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.
- *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- Freitas, Helena Costa Lopes, "Formação de professores no Brasil 10 anos de embate entre os projetos de formação", en *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, *Revista Educação & Sociedade*, 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Lopes, Alice Casimiro, "Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização", en *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, *Revista Educação & Sociedade*, 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Lüdcke, Menga; Moreira, Antonio y Cunha, María Isabel, "Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores", en *Revista Edu-*

- cação & Sociedade. Campinas, *Revista Educação & Sociedade*, 1999. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Ministério da Educação do, *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, MEC/Semtec, 1999.
- – – *Programa de melhoria e expansão do ensino médio: projeto escola jovem*. Brasília, MEC/Semtec, 2001.
- Neiburg, Federico y Waizbort, Leopoldo, *Escritos e Ensaios: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro, Zahar, 2006.
- Santos, Reinaldo, "O papel da família e da escola no processo contemporâneo de socialização primária: uma reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais", em Goettert, Jonis y Sarat, Magda, *Tempos e espaços civilizados: diálogos com Norbert Elias*. Dourados, UFGD, 2009.
- Souza, Maria Thereza, "Temas transversais em educação. Bases para uma educação integral", em *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, *Revista Educação & Sociedade*, 1998. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Weiller, Vera, *La civilización de los padres y outro ensayos*. Bogotá, Norma, 1998.

La escuela media en su límite

Guillermina Tiramonti

La autora analiza los cambios culturales que incidieron en el desarrollo de los proyectos educativos de las últimas décadas y propone una mirada histórica del sistema escolar para entender el rol de la escuela secundaria actual.

Introducción

La escuela media se ha constituido en los últimos años en una cuestión central de las agendas de políticos y expertos de la región. En consecuencia, existe una demanda generalizada por aumentar los años de escolarización de la población hasta llegar a completar el nivel medio. De hecho, una de las metas educativas para el 2021, acordadas por los ministros de educación de la región en la XVIII Conferencia Iberoamericana, establece “universalizar la educación primaria y la secundaria básica y ampliar el acceso a la educación secundaria superior” (Cepal/OEI/SGI, 2010).

En la década del 90 los propósitos de intervención y reforma sobre el sistema estuvieron anclados en una racionalidad economicista que destacaba el valor de la educación para el mercado productivo. Braslavsky (1995) señala que las necesidades y demandas provienen de la exigencia de nuevas tendencias de desarrollo, las cuales hacen imperativo incrementar la productividad de las economías y la competitividad de las naciones.

Actualmente, los estudios que plantean la necesidad de la permanencia de los alumnos en las escuelas trasuntan una racionalidad más

cercana a lograr la articulación, cohesión y control de la población que la de los propósitos económicos (si bien la cohesión social es una exigencia del mercado). El documento de las metas educativas para el 2021 evidencia este objetivo: “la permanencia de los alumnos en la escuela durante doce años no puede alcanzarse si no se aborda al mismo tiempo la colaboración activa de la familia, su formación y motivación, así como el cuidado de la salud y de la alimentación de los discentes” (Cepal/OEI/SGI, 2010).

En este trabajo nos proponemos analizar el sentido que se construye cuando se articulan estos mandatos con las condiciones socioculturales en que estos se producen y las posibilidades existentes en el nivel medio de educación.

Las condiciones en que se genera el discurso por la ampliación

En la segunda mitad del siglo xx se sucedieron una serie de cambios que han ido reconfigurando casi todas las dimensiones de la sociedad. La conceptualización de este proceso de modificación ha sido la temática central de muchos de los trabajos intelectuales de fin de siglo pasado e inicios del actual (Beck, Bauman, Wallerstein, Lipovetsky, García Canclini, Barbero, entre otros). Son múltiples los aspectos de la realidad que son afectados por el cambio, difíciles de ser escindidos unos de otros y, por supuesto, imposibles de ser abordados en este texto. En relación

Guillermina Tiramonti

Lic. en Ciencia Política (Universidad del Salvador) y Mg. en Educación y Sociedad. Coordinó el Área Educación y Sociedad de la Flacso entre los años 1993 y 2000. Es Coordinadora Académica y profesora de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de Flacso. A su vez es Directora Académica del Seminario virtual La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana, también de Flacso. En la docencia universitaria se desempeña como Profesora titular regular de la cátedra Políticas Educativas de la Universidad Nacional de La Plata.

con el tema que nos ocupa es necesario explicitar dos procesos que afectan claramente a la escolarización en general y, en particular, a la escuela secundaria o media.

El primero es una transformación planetaria que podemos ubicar dentro del rubro cambio cultural pero que afecta al conjunto de las instituciones y modos de vida moderna. Mucho se ha escrito sobre este tema sin alcanzar a transformar aún la reflexión general que da cuenta de las grandes tendencias pedagógicas de la actual configuración cultural.

No obstante, dentro del amplio campo de lo cultural nos interesa hacer hincapié en lo que ha dado en llamarse “la metamorfosis del conocimiento” (Tobeña, 2011). En ella se inscribe el impacto sobre el tradicional mapa epistemológico que es el fundamento de la actual organización curricular de las escuelas medias. Lyotard (1987) mostró en la década del 80 el impacto que sobre la valoración de ciertos saberes tenía la utilización de nuevas tecnologías de producción y difusión. A partir de esta observación marcó la primacía del valor de cambio sobre el tradicional valor de uso de los conocimientos. En cuanto al mapa epistemológico, autores como Ludmer (2010) o Guasch (2005) han señalado el desdibujamiento de las fronteras del conocimiento y la consiguiente erosión de la autonomía de las disciplinas.

Del mismo modo, en los últimos tiempos han proliferado los estudios de juventud que exploran la actual subjetividad de los jóvenes, sus consumos y gustos culturales. Autores como Bifo (2007) hablan de la generación pos alfa para nombrar a aquellos que se desarrollaron en un medio organizado por las tecnologías de comunicación, cuyas formas de percibir y articularse con el contexto, así como de aprender y procesar lo que de él reciben, han sufrido modificaciones con respecto a las generaciones precedentes. A pesar de estas consideraciones estamos lejos de saber qué alumnos son estos jóvenes o si podemos o no pensarlos dentro de la categoría mencionada.

Asimismo, para algunos analistas culturales como Martín Barbero (1997), la tendencia a futuro es la desaparición de las instituciones escolares y, se puede deducir también, de esta categoría de alumno, de igual modo que la modernidad transmutó la categoría aprendiz por la de alumno.

Por último, hay una crisis del supuesto universal que sostiene la concepción moderna del conocimiento. La relativización de la verdad uni-

versal del conocimiento moderno está íntimamente relacionada con la pluralidad de imágenes y referencias culturales que posibilita la actual sociedad de medios.

En general, las cuestiones relacionadas con el cambio cultural han sido enunciadas en términos de una reconformación de una nueva sociedad organizada en base al eje del conocimiento y la información. En la década del 70, el sociólogo Daniel Bell, en su libro *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, introdujo la noción de sociedad de la información, caracterizada por su estructuración alrededor del “conocimiento teórico”, en base al cual se organiza la economía.

En el contexto de los años noventa, las expresiones “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento” se constituyeron en conceptos centrales de la globalización neoliberal, presentados como portadores de una exigencia que justificaba la reestructuración económica y social que se estaba operando. En el campo educativo se hizo una lectura economicista de estos conceptos y se los adecuó a las necesidades y demandas que provienen de las nuevas tendencias de desarrollo, las cuales hacen imperativo incrementar la productividad de la economía y la competitividad de las naciones (Braslavsky, 1995). Esta perspectiva fue hegemónica en las reformas de los noventa, pero aún sigue presente en los discursos que legitiman el aumento de la escolarización de la población (Fernández Enguita, 2010).

Hay un segundo proceso que nos interesa señalar por su impacto en la construcción de sentidos para la demanda de mayor escolarización de los jóvenes. En este caso se trata del impacto que sobre las sociedades de la región ha tenido la mundialización de los mercados y el cambio en el modelo de acumulación que, en términos generales, se nombra como “políticas neoliberales”, aplicadas en nuestros países en la década del 90.

La referencia a este tema es permanente de modo que nos limitaremos a señalar que la reestructuración a la que fueron sometidas las sociedades latinoamericanas, como consecuencia de la adopción de las políticas neoliberales, fue acompañada de una redefinición de la cuestión social, la cual dejó de estar basada en la problemática del trabajo y la respectiva integración de las personas por medio de esta actividad, a ser definida en torno a la consigna de la lucha contra la pobreza.

Este giro en la concepción de la problemática social modificó de modo sustancial las orientaciones de las políticas públicas, tanto en el terreno de las recomendaciones dadas por los organismos internacionales como en el de la formulación de propuestas a nivel nacional. Las intervenciones del Estado en el campo social cambiaron de perfil. En el ámbito específicamente educativo esto se tradujo en la implementación de una serie de programas destinados a compensar las carencias de los sectores más desfavorecidos del continente. Los ejemplos más claros fueron el plan de las 900 escuelas en Chile y el *Plan Social Argentino*.

A fines de esa misma década, la nueva cuestión social, fue la base de la redefinición sustancial de las políticas educativas transformándolas en estrategias de integración e inclusión. En la demanda por una mayor incorporación de la población al sistema educativo juega un papel fundamental la necesidad de los estados de proveer a los jóvenes de alguna red institucional que los articule a la sociedad y, a la vez, neutralice la amenaza que proyecta sobre el orden social una población vacante que no estudia ni trabaja. Por estas cuestiones es que en las últimas dos décadas las naciones de la región han desarrollado una política agresiva en materia de incorporación de nuevos sectores sociales al beneficio de la educación.

Las condiciones del sistema para dar respuesta a las nuevas exigencias

La escuela básica se instituyó en las sociedades modernas con el propósito de socializar al conjunto de la población en los principios, valores, saberes y comportamientos que requería el orden moderno. La escuela secundaria por el contrario, fue creada con un propósito selectivo y por tanto de inclusión elitista destinada a formar un grupo reducido proveniente de los sectores altos de la población o a conformar este grupo y prepararlo para ocupar lugares de jerarquía en el sector público o privado.

A pesar de este original propósito selectivo, la educación secundaria se expandió en las últimas décadas como resultado de la universalización de la escuela primaria y la mayor demanda por educación de los diferentes sectores sociales, las exigencias del mercado, la necesidad de retardar el ingreso al trabajo de los jóvenes y la búsqueda de espacios de contención y anclaje social para las nuevas generaciones.

El proceso de expansión se inició en los años sesenta con el impulso de las teorías desarrollistas del Capital Humano, adquirió nuevos bríos en los noventa como consecuencia de las reformas y las exigencias de competitividad que estas motorizaron, a las que hoy se suma (con diferentes combinaciones según los países) la lucha contra la exclusión. El crecimiento se realizó al reproducir las tendencias históricas de desigualdad entre los diferentes sectores sociales, entre población rural y urbana o por etnias; solo han tendido a la igualdad las discriminaciones de sexos.

Las reformas se centraron fundamentalmente en la diversificación de las orientaciones, en el desarrollo del circuito técnico profesional, en la actualización curricular, en la modificación de la gestión de las instituciones y en la introducción de nuevos mecanismos de regulación y control como las evaluaciones de instituciones, docentes y alumnos.

Además, se ampliaron los dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares a través de la introducción de tutores y clases complementarias, se establecieron apoyos a las instituciones mediante una serie importante de programas especiales de mejoramiento de la calidad educativa o de reforzamiento de la capacidad de las instituciones para cohesionar y regular a sus agentes. En los últimos años se han agregado proyectos destinados a introducir las nuevas tecnologías en el aula.

El resultado es, entre otros, una expansión considerable de las matrículas, acompañado de nuevos fenómenos que marcan el agotamiento de la propuesta de la escuela moderna, la cual debe asumir esta exigencia de incluir a todos en un contexto de cambio cultural como el que se atraviesa en este comienzo de siglo.

Un fenómeno que se repite en casi todos los contextos nacionales es el de la pérdida del sentido de la escolarización para los jóvenes. La demanda social por educación media estuvo fundada en gran medida en que esta institución brindaba una posibilidad cierta de integración al mundo laboral, al intercambio cultural y para algunos de pase a la universidad. Esta funcionalidad de la escuela media está hoy en crisis. La escuela secundaria es un nivel necesario, pero no suficiente, para el ingreso a un mercado de trabajo cada vez más restrictivo, que utiliza la credencial educativa como criterio de selección y aumenta sus exigencias en proporción directa a la disminución de las oportunidades laborales. La inclusión en el mercado formal exige

en la actualidad titulación y, además, un capital social que provea a los aspirantes de redes de allegamiento y contactos que le permitan la mencionada inserción.

Del mismo modo, pareciera que los jóvenes hoy son capaces de obtener fuera de la escuela y en base a la alfabetización adquirida en la escuela elemental, los instrumentos que se requieren para el diálogo cultural, a través de otras agencias no escolares, fundamentalmente mediante el uso de las tecnologías de comunicación electrónica. La pérdida de relevancia cultural de la escuela se traduce en las reiteradas quejas de los docentes por la falta de interés de los alumnos por lo que se enseña y por la ausencia de compromiso con la tarea. El escaso interés suele estar asociado a la antes explicitada pérdida de valor de la seguridad laboral de la credencial escolar.

No solo los alumnos parecieran haber perdido el sentido de la escolarización, sino que este mal se ha instalado también en el cuerpo docente, el cual presenta síntomas de agotamiento expresados en tasas altas de inasistencia a los lugares de trabajo, utilización desmedida de las licencias laborales y en el descreimiento del valor cultural y social de su tarea.

El fenómeno del crecimiento del nivel de deserción y bajo rendimiento en cuanto a logros de aprendizaje da cuenta de las dificultades que tiene el sistema para sostener la escolarización secundaria de grupos socioculturales que hasta ahora le eran ajenos. Estos sectores acceden a la escuela desde mundos culturales y sociales extraños para los patrones escolares diseñados con referencia a las clases medias y altas de la población.¹

Cuando hablamos de patrones escolares aludimos, entre otras cosas, al tipo de familia de la que proviene el alumno, mandatos familiares, consumos culturales, modos de presentación y utilización del cuerpo, patrones lingüísticos, utilización del tiempo, valoración de la escolarización y modos de relacionarse con los otros.

La invariabilidad de los formatos

A pesar de haber transcurrido más de un siglo de la institucionalización de la escuela media en la región y de las transformaciones que se fueron

¹ Esta brecha cultural resultante del origen social de los alumnos se suma y se combina con las diferencias existentes entre las culturas juveniles y aquella sostenida por la escuela.

realizando a lo largo de ese siglo, hay núcleos que han permanecido invariables y que conforman lo que algunos autores denominan el formato o la gramática escolar. La obra de Tyack y Cuban (1995) propone el concepto de “gramática escolar” para designar la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, fragmentan el conocimiento por materias y dan calificaciones o créditos como prueba de que aprendieron”.

Del mismo modo, Vincent, Lahire y Thin (1994) desarrollan el concepto de forma escolar con el que remiten a una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos ^{xvi} y ^{xvii} que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros existentes en la época. En esta misma línea, Viñao Frago (2002), define a la cultura escolar como un conjunto de teorías, inercias, hábitos y prácticas sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego.

Cuando hablamos de forma escolar hacemos referencia a aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, que se constituye y tiende a imponerse en otros espacios socioculturales (Southwell, 2011). Anderson (2006), al hablar de la idea de nacionalismo y de las democracias plantea que si bien la creación de estos artefactos se hizo en Europa a fines del siglo ^{xviii}, estos se volvieron modulares, capaces de ser trasplantados a una gran diversidad de terrenos sociales. Lo que llamamos forma escolar es un módulo que se generó en la Europa moderna y que fue imitado en nuestros países.

Sin duda, el sistema medio de educación tuvo un desarrollo propio en cada país en que se implantó. Esta diversidad está relacionada con las diferentes configuraciones culturales que en cada uno de estos espacios nacionales se conformaron a lo largo de su historia. Entendemos una configuración en el sentido en que lo hace Elias (2001) y lo retoma Grimson (2007), es decir, una sedimentación generada a través de la experiencia histórica que construye campos de posibilidades y espacios de interlocución inteligibles para quienes interactúan.

Como resultado del análisis de las actuales características del nivel medio de educación, es posible decir que más allá de estas diferencias de configuraciones nacionales se puede identificar un núcleo invariable

que ha sido esencial a todos y, por lo tanto, permanece casi sin cambios, a pesar de las sucesivas reformas a las que ha sido sometido el nivel. Es este formato el que hoy está en cuestión sobre la base de las exigencias que provienen del contexto cultural y social.

Los puntos que se detallan a continuación constituyen aspectos invariables de formato que pueden identificarse en el nivel medio:

- La clasificación de los alumnos por edades y su inclusión en grupos diferenciados (esto lo comparte con el nivel elemental).
- El diseño de un currículum clasificado en distintas disciplinas cuyas fronteras están definidas y representan el conjunto de saberes considerados legítimos en determinada rama del conocimiento.
- La incorporación segregada de los diferentes grupos sociales. En casi todos los países la ampliación de las matrículas de nivel medio se hizo a través de la construcción de circuitos diferenciados que permitieron incluir y, a la vez, construir para los alumnos destinos asociados a su origen social. Las distintas configuraciones nacionales operaron de modo particular la segregación de su población educada.
- La organización de los cursos por bloques de disciplinas que deben ser aprobados para poder acceder al año siguiente.²
- La asociación entre disciplina y cargo docente. Por tanto, entre caja curricular y organización del trabajo docente.³

² Southwell incluye una referencia a un plan de reforma de la escuela media en 1915, donde Ernesto Nelson, quien fundamenta la propuesta, señala que “sería irritante y absurdo el que una biblioteca escatimase los libros a quienes acudiesen en demanda de lectura; que obligase a leer por estantes completos, en los que se hubieran agrupado libros de asuntos inconexos, no permitiendo el paso de uno a otro estante al que no hubiera terminado el precedente. Pues esto exactamente, es lo que ha venido haciendo el colegio”.

³ Según Terigi (2008) “la educación secundaria, la clasificación de los currículum, el principio de la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase, se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas del nivel y que es difícil de modificar”.

Con estas regularidades la educación media se configuró y amplió a lo largo del siglo xx en base a las historias y tradiciones particulares de cada país. Estas formas peculiares de desarrollo generaron una matriz nacional de educación media.

Las nuevas alternativas y los límites de la institucionalidad moderna

La mayor dificultad para avanzar en la ampliación de las matrículas de nivel medio está sin duda en la incorporación de los sectores marginados caracterizados por su extrema pobreza y una historia de pertenencia a los sectores excluidos. En este contexto, los diferentes países ensayan nuevos dispositivos destinados a posibilitar el acceso de estos grupos a la escuela y aumentar sus posibilidades de concluir su escolarización.

Entre los dispositivos más difundidos se encuentran las becas escolares que otorgan a los beneficiarios un subsidio económico, mediante el cual se espera incentivar el compromiso personal y familiar para sostener la escolarización. Otro intento lo constituye la elaboración de una serie de programas destinados a mejorar la articulación entre la escuela y la comunidad. Se realiza un seguimiento de los posibles alumnos, contactan a las familias y facilitan el acceso.

Por último, existen algunas experiencias que modifican en parte el formato escolar y generan trayectorias personalizadas según las posibilidades de los alumnos. Incorporan la figura del tutor, destinados a hacer el seguimiento y apoyar la escolarización de los estudiantes. A pesar de la flexibilización de algunos componentes de la organización escolar, estas experiencias no han modificado sustancialmente los formatos preexistentes.

En el resto de los sistemas, escuelas privadas en su mayoría, se implementan una serie de actividades complementarias al currículum tradicional, las cuales se dictan fuera de turno. En estas jornadas se ensayan otras formas de enseñar y aprender, se generan nuevos vínculos entre docentes y alumnos, se hace una utilización innovadora de las tecnologías y se incluyen otros saberes o conocimientos (se destacan las artes y la comunicación). Constituyen espacios de ensayo donde la escuela se anima a abrir la puerta a cuestiones nuevas de la cultura (lenguajes, soportes, saberes, modos de relación y acercamiento al conocimiento).

Hay a nuestro criterio, en definitiva, una institucionalidad moderna que está forzada para responder a un contexto que se ha modificado de manera sustancial en las últimas décadas. El forzamiento resulta de la presión que ejercen los estados por universalizar un dispositivo destinado a la selección, sin que medien modificaciones importantes en el formato original de la escuela.

A lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de este, el nivel medio encontró un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su función selectiva. Segregó la población que debía incorporar y la incluyó en diferentes circuitos escolares, cada uno de los cuales fue dotado de un determinado patrón de admisión que permitió contener y promover a ese grupo sociocultural y expulsar al resto. Este efecto permitió sostener en simultáneo la función de incorporación y selección.

Aun al instrumentar esta estrategia de incorporación segregada el dispositivo escolar moderno presenta limitaciones para incorporar y contener a los sectores que por su condición sociocultural están más alejados de las exigencias escolares. Son aquellos cuyo hábito social y cultural no encuentra puntos de contacto con los supuestos a partir de los cuales se organiza la escuela media. Se trata de jóvenes que provienen de familias que organizan la vida en el día a día y no incluyen estrategias de largo plazo, como puede ser incluirse en una trayectoria escolar para la obtención de un título. Tienen vidas que no siguen una sistemática organización de los tiempos diarios, anuales o vitales, como exige la escolarización moderna.

Es por esta razón que en los últimos años los estados han comenzado a generar cambios en el dispositivo escolar para hacer posible esta inclusión. Las experiencias que hay en este sentido flexibilizan trayectorias y exigencias sin alcanzar a producir una alternativa válida para el conjunto de las instituciones. En esta medida resultan ser formatos para pobres que el Estado ensaya en los espacios públicos, los cuales se han transformado de manera paulatina en eso, circuitos para atender pobres.

Cada país da respuesta a esta exigencia de inclusión acorde a una matriz educativa que construyó históricamente a través de un diálogo que incluyó, de modo peculiar, a los operadores del mercado, las exigencias del campo político y una determinada configuración cultural, la

cual posibilitó estrategias diferentes para incluir y a la vez diferenciar a la población agregada.

En tanto, hay un forzamiento de la institución media que proviene de la presión que provoca un medio cultural que no puede ser procesado por un formato que supone otra cultura. Esta dificultad es resuelta con la generación de una serie de suplementos destinados a dar cabida a lo nuevo sin conmover el currículum tradicional. Estos son esfuerzos dispersos realizados por cada institución en razón de los recursos con que cuentan y por tanto que beneficia a los sectores medios y altos de la población.

Avanzar en explorar la posibilidad de otra institucionalidad para la escuela media pareciera ser un camino fructífero para la construcción de una alternativa diseñada a la luz de la cultura contemporánea y analizar las posibilidades que ella abre para incluir al conjunto de los jóvenes.

Bibliografía

- Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas*. México, Distrito Federal, FCE, 2006.
- Almeida, Ana María Fonseca, *As escolas dos dirigentes paulistas. Ensino medio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte, Argumentvm, 2009.
- Barbero, Jesús Martín, "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en *Revista Nómadas*. Bogotá, Revista Nómadas, 1997.
- Bifo, Franco Berardo, *Generación post-Alfa*. Buenos Aires, Tinta Limón, 2007.
- Braslavsky, Cecilia, "La Educación Secundaria en el contexto de los cambios de los sistemas educativos latinoamericanos", en *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, Revista Iberoamericana de Educación, 1995.
- Cepal/OEI, *Metas Educativas 2021*. Madrid, Cepal/OEI, 2010.
- Elias, Norbert, *El proceso de las civilizaciones: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, Distrito Federal, FCE, 2001.
- Fernández Enguita, Mariano, "El desafío de la educación en la sociedad del conocimiento", en *AAVV, Educación y trabajo: articulación y Política*. Buenos Aires, Unesco, 2010.
- Grimson, Alejandro (comp.), *Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires, Edhasa, 2007.
- Grupo Viernes, "Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las escuelas de reingreso en la ciudad de Buenos Aires", en *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires, Flacso, 2008.
- Guasch, Anna Maria, "Doce reglas para una nueva academia: la nueva historia del arte y los estudios audiovisuales", en Brea, José Luis (comp.), *Estudios visuales*.

- La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid, Akal, 2005.
- Ludmer, Josefina, *Literaturas postautónomas*. Buenos Aires, <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v17/ludmer.htm>, sitio consultado en agosto de 2012.
- Lyotard, Jean Francois, *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, 1987.
- Southwell, Myriam, "La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre un Formato", en Tiramonti, Guillermina (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario, Flacso/Homo Sapiens, 2011.
- Terigi, Flavia, "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires, Flacso, 2008.
- Tobeña, Verónica, "La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural", en Tiramonti, Guillermina (comp.), *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario, Flacso/Homo Sapiens, 2011.
- Tyack, David y Cuban, Larry, *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, Harvard University Press, 1997.
- Vicent, Guy, Lahire, Bernard y Thin, Daniel, "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", en Vicent, Guy (comp.), *l'éducation prisonier de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Universitair de Lyon, 1994.
- Viñao Frago, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata, 2002.

Trayectorias de jóvenes, judicialización, estigmatización y estrategias biográficas

Construcción de sentidos culturales en la escuela secundaria,
Flora M. Hillert

Trayectorias laborales de jóvenes e incidencias de las instituciones de formación profesional:
algunas reflexiones para la escuela secundaria, Claudia Jacinto

El delito, los delitos, la pena, las no penas,
Juan S. Pegoraro

Las "maras". Las pandillas callejeras en Centroamérica,
Wim Savenije

Construcción de sentidos culturales en la escuela secundaria

Flora M. Hillert

En la siguiente ponencia se reflexiona sobre el contenido de los sentidos culturales que construye y transmite la escuela, sobre su refracción ideológica y sobre los cambios que podrían fortalecer su sentido democrático.

Vigencia y ampliación de la democracia

Nuestro país y nuestra educación se desenvuelven desde fines de 1983 en un marco democrático, profundizado incesantemente a partir de mayo de 2003. El juicio a las Juntas militares primero, y la asunción de la política de derechos humanos como cuestión de Estado después, nos permiten avanzar en el camino de verdad, justicia y castigo a los responsables del genocidio vivido en nuestro suelo. Pero el ejercicio de la democracia trasciende la mirada sobre el pasado, es un eje vertebrador de nuestro presente.

En lo político asistimos por primera vez en nuestra historia a la vigencia ininterrumpida de la Constitución y a la efectivización de la división de poderes. Esto es especialmente apreciado por las generaciones que atravesamos sucesivas y permanentes violaciones del Estado de derecho.

En este marco pueden alcanzarse muchas otras conquistas, antes apenas imaginadas, como la aprobación de la Ley de Matrimonio Igualitario y los proyectos de Ley de Medicamentos, actualmente en debate, o la Ley de Tierras próxima a ingresar al Parlamento.¹

¹ La Ley de Medicamentos fue aprobada por el Congreso Nacional a fines de junio de 2011. La Ley de Tierras, en diciembre de 2011.

El movimiento que impulsa la democracia hacia adelante permite además avanzar en el empoderamiento de nuevos sujetos sociales: así sucede con la Ley de Medios y con la promoción de la política de seguridad democrática. Podemos ver, con distintos grados de protagonismo, cierta redistribución democrática de la cultura y la palabra, y con ello cierta redistribución del poder. Tiene plena vigencia el derecho a manifestarse y reclamar por el salario, la vivienda, la salud y son incesantes las expresiones en esta dirección. Incluso parece factible que la democracia comience a extenderse a otras esferas de las relaciones sociales, por ejemplo a la vida sindical, ámbito en el que empieza a limitarse la impunidad en el uso de la fuerza.

Por todo esto, y por la ampliación de los horizontes posibles, nunca será suficiente la valoración que podamos hacer de la vida democrática.

Sin embargo, esta realidad que se extiende desde hace 28 años, aparece naturalizada para amplios sectores de las generaciones nacidas en los 80, en los 90, y en lo que va del siglo XXI. Y es necesario que pueda ser apreciada especialmente por estas nuevas generaciones, y no solo por quienes podemos compararla con el pasado.

Democratización de la escuela secundaria

En educación, y en la escuela secundaria específicamente, esta renovación democrática tiene una gravitación singular. La educación secundaria fue y es el nivel más crítico del sistema educativo. Mientras la

Flora M. Hillert

Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Profesora Titular de "Educación I" en el Departamento de Ciencias de la Educación e investigadora del IIICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación) de la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Autora de *Educación, ciudadanía y democracia*, y *Políticas Curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*.

enseñanza básica y la educación universitaria tuvieron su propia legislación desde fines del siglo XIX, en relación con la escuela secundaria se sucedían históricas controversias sobre sus objetivos –preparación para los estudios superiores vs. preparación para el trabajo–, plasmadas en diversos intentos de reforma. El nivel no tuvo más normativa propia que el Decreto Jorge de la Torre dictado en la década del 30, que eliminaba los centros de estudiantes, autorizaba solo clubes colegiales para desarrollar actividades culturales o deportivas con expresa prohibición de actividades políticas, e impedía llevar el diario a la escuela.

Durante los 90, la Ley Federal de Educación desarticuló totalmente la escuela secundaria reemplazándola por los Ciclos EGB y Polimodal. En 2006 el nivel fue rescatado y establecido como obligatorio por la nueva Ley de Educación Nacional, y a fines de 2009 la Resolución N° 84 del Consejo Federal de Educación propuso una profunda reforma estructural y curricular de la escuela secundaria.

La reforma sostiene que la enseñanza secundaria, a la que describe como fragmentada, desigual, selectiva y excluyente, debe pasar a ser integradora e inclusiva, igualadora, con los objetivos de formar para el ejercicio de la ciudadanía activa, el trabajo y la continuidad de los estudios.

La obligatoriedad y universalización plantean el problema de abordar simultáneamente la renovación de los contenidos, el interés de los adolescentes y de los docentes por la escuela y los aprendizajes, y la democratización de la vida escolar, es decir, la participación protagónica de estudiantes y profesores en distintas actividades e instancias de gobierno institucional.

En la línea de ampliación de la democracia a que hicimos referencia en la esfera nacional, la democratización alcanza también a la escuela secundaria. El Decreto Jorge de la Torre fue definitivamente derogado durante la presidencia del Dr. Alfonsín, y las organizaciones estudiantiles resurgen actualmente con fuerzas renovadas. En la Ciudad de Buenos Aires, el movimiento de los centros de estudiantes secundarios pone en evidencia la existencia de nuevos componentes en la subjetividad estudiantil. En la provincia de Buenos Aires, ha habido una política proactiva de estímulo a la formación de organismos estudiantiles: de 57 organizaciones en 2008, se llegó a 761 organizaciones estudiantiles reconocidas en 2010, y a 1800 en 2011.

Relevamiento de opiniones estudiantiles sobre la democracia

Sin embargo, en relación con la democracia, una encuesta llevada a cabo por el Ministerio de Educación arroja una alta indiferencia de los jóvenes: el 40% de los adolescentes de segundo y tercer año de secundarias públicas de Buenos Aires y alrededores cree que la democracia es el mejor sistema político, pero un 5% piensa que no, un 30% cree que “a veces sí, a veces no” y el 25% dice que no sabe; solo el 50% cree que deben gobernar el país los políticos que vota la gente y solo el 40% considera preferible que existan muchos partidos políticos (*Clarín*, 11 de mayo de 2011).

No obstante, creemos que hay otros datos de la realidad que se detectan en el contacto con las instituciones, en actividades que también promueven y registran las autoridades, y que perciben y destacan distintos estudios.

Podemos citar algunos ejemplos:

Sobre el tratamiento de temas de DDHH en la escuela secundaria:

En Melincué, Provincia de Santa Fe, los estudiantes de 5º año de la Escuela Nº 425 Pablo Pizzurno, coordinados por la profesora de Ética Ciudadana, Juliana Cagrandi, y la directora, María Cristina Farioli encontraron en 2003, pistas de una pareja de jóvenes desaparecidos durante la última dictadura. Los estudiantes continuaron la búsqueda de la verdad aun después de egresados, se vincularon con la Secretaría de Derechos Humanos de Santa Fe, la que acudió al Equipo Argentino de Antropología Forense. Finalmente seis años después, en 2009, se pudo conocer la identidad de los desaparecidos, un joven francés y una joven mejicana. (*La Capital*, Rosario, 30 /07/2010).

Sobre el tratamiento de temas de Ciencias Naturales en la escuela secundaria:

El Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) Nº 23 “Lino Enea Spilimbergo” de Unquillo, Provincia de Córdoba, realizó el diseño y construcción de cocinas solares para familias rurales, e investigó su contribución a la mejora de la calidad de vida de la zona. En la zona rural montañosa de la localidad falta el acceso a la red de gas natural, lo que sumado a la pobreza y la desocupación genera serios problemas ali-

mentarios a la población. Los docentes que coordinaron la experiencia recibieron asesoramiento, capacitación y supervisión del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Asociación Técnico Científica de Córdoba. La institución pasó de ser “la escuela de los negros”, a ser “la escuela que fabrica las cocinas solares” (Experiencias ganadoras del Premio Presidencial “Escuelas Solidarias” 2009, en http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2010_exp_pp2009.pdf).

Sobre el tratamiento del tema de “lo público” en la escuela secundaria:

En el colegio Nicolás Avellaneda, de Palermo, Ciudad de Buenos Aires, el centro de estudiantes y una docente organizaron una jornada de protesta consistente en trabajo voluntario: pintaron las aulas y limpiaron los bancos como forma de manifestarse contra la paralización de obras de infraestructura en esa escuela. La consigna fue “Haciendo lo que (Mauricio) Macri no hace”. Trabajaron más de mil alumnos y casi trescientos docentes de la escuela. “Por un lado, queremos educar a los chicos en el cuidado de lo público e ir así construyendo ciudadanía y, por otro, reclamar por el incumplimiento en los trabajos edilicios en los que incurre el gobierno de la ciudad al paralizar hasta 2011 una obra que dejó inutilizadas cuatro aulas, dos baños y la única salida de emergencia del Avellaneda”. Dijo la profesora de Educación Cívica que promovió la protesta. (*Página 12*, 3/10/2009).

Estos ejemplos muestran una nueva “educación cívica y democrática” practicada como ciudadanía ampliada y activa.

Nuestra investigación

En el planteo de nuestra propia investigación, consideramos que para la renovación del nivel un problema de la mayor importancia es el de los sentidos que transmite y construye la escuela: los sentidos culturales que los docentes y los estudiantes elaboran y sostienen en sus representaciones y en sus prácticas, como subjetividad colectiva e individual; el sentido que tiene la escuela secundaria para el alumno y el docente, la implicación personal, subjetiva, de alumnos y docentes con la escuela secundaria.

Movidos por esta problemática, desarrollamos entre 2008 y 2010 un proyecto Ubacyt titulado “Los sentidos culturales en las representaciones

sociales y en las prácticas curriculares de docentes de Enseñanza Media en territorios de desigualdad social”, que continuamos con un nuevo proyecto a desarrollarse entre 2011-2014 titulado “La educación secundaria en un escenario de reformas: los sentidos culturales en las representaciones y las prácticas de docentes y estudiantes en espacios formativos escolares”.

Los sentidos culturales son composiciones heterogéneas de elementos de cosmovisiones de diversas clases y grupos sociales, que pueden estar en continuidad o reproducir construcciones sociales ideológicas generales, pero pueden también generar quiebres y dar lugar a la producción de nuevos sentidos (Guber, R. y, R. Díaz, 1986). Los sentidos refractan las ideologías y construyen orientaciones en el universo de significados de sujetos sociales concretos, en contextos históricos –coordenados de tiempo y espacio– también concretos.

Entendemos que la educación es una forma de producción cultural y un aspecto de la política cultural de una nación. Por eso la lucha por los sentidos de la cultura que se enseñan, se transmiten, se producen, se viven en la actividad educativa, es parte de la lucha por los sentidos de la cultura.

La escuela es uno de los ámbitos de construcción de sentidos culturales sobre la ciencia, el arte, la democracia o la diversidad, expresados en discursos o cristalizados en prácticas.

En el trabajo escolar con el conocimiento, como comprensión de la realidad y/o como transformación de la misma, se construyen sentidos relativos a las identidades, el pensamiento crítico, la actitud humana activa. Metodológicamente, ambos proyectos se encuadran en una estrategia cualitativa, intentando recuperar las perspectivas de los sujetos particulares.

En el primer proyecto, focalizamos el estudio en las representaciones y las prácticas de los docentes de escuela secundaria.

Entendemos que las representaciones y las prácticas son portadoras de matrices de sentidos contruidos por sujetos sociales concretos, en contextos concretos, atravesados por significaciones e ideologías macrosociales.

Entendemos las prácticas no como el opuesto de la teoría, ni como la aplicación de una teoría, tampoco como conductas o acciones, sino como un hacer pensando y una actividad totalizadora que reconoce momentos de anticipación, de objetivación interactiva, de reflexión (Schöon, D., 1992; Hillert, F.M., 1991; Bourdieu, P., 1975 y 1991 y, Sánchez Vázquez, A., 1967).

Las fuentes de información indagadas fueron:

- Los discursos de los docentes
- Los registros de observaciones
- Los documentos elaborados o utilizados por docentes y alumnos (planificaciones, guías, bibliografías, producciones)

Indagamos dos áreas escolares de trabajo con el conocimiento: Comunicación y Expresión, y Ciencias Sociales.

En el área de las Ciencias Sociales, se incluyen crecientemente contenidos significativos acerca de la realidad global, latinoamericana, local, el deterioro ecológico, la guerra, la discriminación o los derechos humanos, impulsados por el Estado o promovidos por los docentes, temas que en otro registro son trabajados también en Lengua y Literatura.

A través de las representaciones y las prácticas buscamos reconstruir sentidos culturales referidos a los siguientes aspectos:

- El conocimiento, la ciencia y el arte
- Los derechos humanos y la democracia
- La formación de ciudadanos gobernantes o soberanos
- Lo popular
- La igualdad y la inclusión

Desde estos elementos referenciales, en el proyecto 2008-2010 realizamos observaciones en seis escuelas (dos técnicas, dos bachilleratos, dos escuelas municipales de Educación Media) y catorce divisiones, asistiendo a clases de ochenta minutos, salvo algunas pocas excepciones.

En el proyecto 2011-2014 nos proponemos realizar un trabajo etnográfico en dos escuelas.

Algunos primeros resultados

En los casos estudiados, hemos hallado que en las representaciones y las prácticas de los docentes:

- Hoy parece predominar una sólida condena del terrorismo de Estado y una acendrada defensa de los derechos humanos; estos

parecen ser contenidos y sentidos fuertemente arraigados en la cultura escolar actual.

- Se introducen temas candentes de la realidad nacional en el aula, como por ejemplo el tratamiento de la Ley de medios audiovisuales.
- Se resignifican contenidos históricos en un sentido progresista, por ejemplo, vinculando el pasado con el presente al tratar los contenidos del Bicentenario.
- Se vinculan los contenidos de la enseñanza con situaciones coyunturales de los alumnos, en relación con la discriminación y los derechos de los jóvenes, la violencia, la aceptación de la diversidad.
- Se generan espacios cívicos y culturales extra áulicos, por ejemplo de reclamos, mantenimiento y refacción de la escuela.

Pero también,

- Encontramos docentes que intentan justificaciones al golpe de Estado en la teoría de los dos demonios.
- Mantienen diferencias entre representaciones y prácticas en relación con distintas aristas de la discriminación: social –hacia los pobres–, de género –hacia la diversidad–, étnica –hacia los jóvenes–.
- En algunos casos son notables las distancias culturales generacionales entre docentes y alumnos: existen situaciones en que los mismos términos remiten a referentes muy distintos, o temas que interesan al docente pero no interesan necesariamente a los adolescentes.
- Las modalidades de la escuela media –bachiller, técnica– marcan diferentes expectativas de los profesores acerca de los contenidos que pueden o no interesar a los estudiantes.
- La persistencia de la desigualdad educativa banaliza el tratamiento de los temas en los sectores más vulnerables, en los que continúa primando el vínculo afectivo.
- En el trabajo con sectores socioculturales medios los docentes preparan más sus clases que para contextos socioculturales bajos.

En general, encontramos que la defensa de la democracia y los derechos humanos se ha consolidado en la escuela secundaria, en las clases sobre la memoria, en los sentidos de los docentes y los estudiantes. El trabajo sobre la memoria moviliza e involucra, implica a docentes y estudiantes, en muchos casos en forma activa.

En cambio, resulta mucho más difícil el trabajo pedagógico acerca de la discriminación: en nuestras observaciones hemos encontrado un solo ejemplo de una docente que elaboró una clase teniendo en cuenta una problemática específica de discriminación entre los alumnos. En otros casos, encontramos que se puede enseñar “la conquista” sin tener en cuenta la presencia de estudiantes de ascendencia aborígen, de países vecinos, o nuevos inmigrantes de otras latitudes; o el embarazo adolescente en general, sin pensar en los adolescentes concretos. La misma ausencia de referencias concretas se encuentra en el abordaje de diferencias sociales y de género. A falta de preparación específica de los docentes, temas cruciales suelen abordarse solo formalmente.

Entonces cabe preguntarse: ¿cuál es el alcance de los contenidos democráticos, si no se trabaja sobre el problema de la diferencia? ¿Se está limitando la democracia solo a su aspecto político? ¿Cómo trabajar temas de igualdad–desigualdad–diversidad? ¿Es posible generar cambios en esta dirección? Evidentemente no mediante el control, no mediante “vigilar y castigar”, sino solo mediante un trabajo de formación continua de los docentes, un trabajo pedagógico y cultural, de ampliación de horizontes, conversaciones, debates, polémicas.

La “formación continua” de los docentes

Como sabemos, los contenidos en educación atraviesan escenarios distintos que responden a lógicas distintas, irreductibles unas a otras:

1. En el escenario político, suelen tomarse grandes decisiones, como la Ley de Educación Nacional que fija las grandes orientaciones y direcciona los contenidos de la educación, la Ley de Educación Sexual, la Ley que establece el Día de la Memoria. En estos casos las iniciativas suelen partir del Poder Ejecutivo, tomadas por funcionarios electos por mayoría o designados por quienes han sido electos, y debates parlamentarios que se dirimen por votación, de

acuerdo con la regla de mayoría. Constituyen decisiones políticas, para la Formación Docente Inicial y Continua, los lineamientos y prescripciones de la Ley de Educación Nacional y el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2011 aprobado por el Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N° 23/07).

2. Más allá de las grandes orientaciones, los contenidos formativos son recortados, seleccionados del amplio campo del conocimiento; en este escenario tienen un peso fundamental los contenidos científicos. En el caso de la ciencia, no se decide por mayoría y minoría ni por voto; en este campo deberían prevalecer el libre pensamiento y la crítica. Desde la ciencia, la condición principal para la selección de los contenidos de la enseñanza en la educación estatal consiste en orientarse hacia aquel conocimiento que pueda ser sometido a prueba pública, criticado públicamente, imperfecto, inacabado, del que se puede y se debe dudar. Estos son los rasgos que caracterizan al conocimiento científico, que se distingue por ser crítico y no dogmático. Claro que al momento de dirimir los conocimientos aceptados o rechazados, sus matices y su elaboración, inciden los paradigmas propios de cada época, las escuelas científicas, las miradas de las corporaciones, las del mercado y el Estado, las cosmovisiones de la intersubjetividad compartida.
3. El escenario de la reelaboración pedagógica se incluye en el mundo de la elaboración del conocimiento. Esta reelaboración es intencional, reflexiva y crítica, toma en cuenta para la selección de contenidos educativos su papel formativo, cultural, lógico, axiológico, atiende a las condiciones que permitan la problematización y apropiación de los contenidos.
4. A diferencia de los procedimientos científicos y políticos, en el escenario de la cultura los procedimientos giran en torno del diálogo, la conversación y la charla, que dejan constancia de las distancias y diferencias y permiten construir puentes y universos comunes entre significados.

Los contenidos de la formación docente atraviesan todos estos escenarios: el de las decisiones políticas, el de la selección curricular, el pedagógico y el cultural, tanto en la formación inicial como continua.

Creemos que en los cambios necesarios de concepciones, representaciones y prácticas de los docentes es necesario trabajar mucho más en el escenario cultural, que permite la aproximación a diversas épocas y sujetos, no en forma esquemática sino en su complejidad; no reducidos a nociones y conceptos sino incluyendo la presencia de las pasiones, la sensibilidad, los prejuicios, los medios tonos, el diálogo, las negociaciones, el autoconocimiento. Sin abordar el amplio campo cultural parece imposible transitar desde las grandes orientaciones prescriptas a la práctica pedagógica diaria, en temas de igualdad, desigualdad, diversidad. Por eso nuestro aporte tiende a profundizar en el estudio de los sentidos culturales de estudiantes y profesores de enseñanza secundaria.

Bibliografía

- Bourdieu, P., y M. de Saint Martin, "Las categorías del juicio profesoral", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 3. París, 1975.
- Bourdieu, P., 1991, *El sentido práctico*. Taurus, Madrid.
- Guber, R., Díaz, R., Sorte, M., Visacovsky, S., *La producción de sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales*. Nueva Antropología, Vol IX, N° 31, México, 1986.
- Hillert, F.M., *Representación Social de la Educación en adultos de la Ciudad de Buenos Aires: padres y docentes de escuela primaria*. Proyecto de investigación Ubacyt, FI 063, 1988-1990, y Conicet 1989-1991 (mimeo), 1991.
- Sánchez Vázquez, A., *Filosofía de la praxis*. Grijalbo, México.
- Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Buenos Aires, 1992.

Trayectorias laborales de jóvenes e incidencias de las instituciones de formación profesional: algunas reflexiones para la escuela secundaria

Claudia Jacinto

A través del análisis de experiencias que lograron incidir en las trayectorias laborales de los jóvenes, la autora reflexiona acerca de la necesidad de que la escuela articule con otros espacios de participación social y laboral, y encuentre un mecanismo genuino que contribuya con los procesos de inclusión social.¹

1. Los modos de comprender las trayectorias laborales

A grandes rasgos, dos abordajes teóricos han prevalecido en el análisis de las trayectorias y primeras transiciones laborales de los jóvenes. Una larga tradición sociológica se apoya en señalar fuertemente el peso de las determinaciones estructurales sobre los sujetos. En términos de Bourdieu, a cierto volumen de capital heredado corresponde un conjunto de trayectorias más o menos probables que conducen a posiciones más o menos equivalentes, constituyendo el campo de los posibles objetivamente ofrecidos a un agente determinado (Bourdieu, 1988). Habría entonces un fuerte enclasmiento de las trayectorias que se desarrollan, desde estas perspectivas, como predeterminadas. Sin embargo, estos autores también señalan la presencia de fuertes desclasamientos en las últimas décadas. Estos desclasamientos, en términos de Bourdieu y de Castel, afectan tanto a las jóvenes de las clases trabajadoras como de las clases medias.

¹ En particular, esta ponencia se nutre del proyecto *"Trayectorias educativo-laborales de jóvenes. Incidencia de políticas y programas de inclusión social"* que contó con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina (Jacinto, 2010).

Podemos ubicar en este abordaje general a los estudios que muestran los procesos de la transición como un movimiento con destinos claramente diferentes: en un extremo, algunos jóvenes se dirigen hacia la estabilización profesional, y en el otro extremo, otros jóvenes no llegan nunca a acceder a un empleo de calidad y estable, y están más cerca de la exclusión que de la integración social (Drancourt y Rolletau-Berger, 2001; Agulhon, 2006; Alaluf, 2003; Salvia, 2008).

Aun reconociendo esos márgenes de posibilidades, algunos estudios se apoyan en el enfoque biográfico, interpretando los hechos de la biografía en el contexto del pasado y de las expectativas de futuro. Dan así voz a las dimensiones más subjetivas introduciendo razones y sentidos subjetivos de los jóvenes en la construcción de sus propias trayectorias. Ahora bien, las trayectorias (desde “el éxito precoz a las trayectorias de exclusión”) son reconocidas como de baja reversibilidad e impactadas por la desigualdad de oportunidades (Casal y otros, 2006).

Otro paradigma interpretativo dará más énfasis a la individualización de trayectorias y a sus características yo-yo (Bois-Reymond y López Blasco, 2004). Ubicándose en las discusiones sobre la posmodernidad, los fuertes procesos de individualismo, la crisis de los marcos de referencia colectivos, van a enfatizar la experiencia subjetiva, los posicionamientos subjetivos frente a las diferentes experiencias, la capacidad de toma de decisiones sobre la propia existencia, y esto va a aparecer al mismo tiempo como un valor y como un riesgo. Desde

Claudia Jacinto

Dra. en Sociología con especialidad en América Latina de la Universidad París III, Francia. Coord. de Prejet, Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo en el IDes, Investigadora del Conicet. Docente de posgrado de las Universidades de Bs. As., y de la República de Uruguay. Ex miembro del Comité Editorial de la revista Estudios del Trabajo (Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del trabajo, ASET), del Comité Técnico de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, y representante suplente de la Argentina de Alast.

esta perspectiva, el desclasamiento implica que las trayectorias juveniles ya no puedan determinarse; dada la creciente desestructuración social resultan relativamente indeterminadas en el sentido de que su curso futuro ya no puede predecirse con suficiente certeza a partir del origen de clase (Gil Calvo, 2004). Algunos autores van a enfatizar aquí el peso del pasaje por las instituciones como mediadoras de las transiciones. Subrayan así que la ruptura de las trayectorias predeterminadas se pone especialmente de manifiesto en la organización social de los ciclos de vida, es decir, en las trayectorias escolares, en el pasaje de la educación al trabajo, en las movilidades en el curso de la vida activa y en el proceso de salida.

Estos momentos claves de los procesos de socialización están en crisis desde el doble punto de vista de las instituciones y de los individuos (Dubar, 1996). La individualización, la desestandarización del trabajo y la fragmentación de trayectorias vitales y laborales desdibujan la construcción de certidumbres en torno al trabajo y a las formas de pasaje a la vida adulta (Peres Islas y Urteaga, 2001). A partir de esta perspectiva, es preciso estudiar las trayectorias en su individualidad para observar cómo se articulan sus lógicas endógena y exógena a lo largo del tiempo. Algunos autores finalmente van a poner fuertemente el acento en la interdependencia de factores y en el hecho de que las trayectorias no son recorridos cerrados y están llenas de sucesos imprevisibles (Longo, 2008). A pesar de ello, no dejan de reconocer que ante la desigualdad social en los recursos y oportunidades, las trayectorias se desarrollan frente a opciones biográficas más amplias o más estrechas. La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del capital social y cultural, del apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género, el origen social y étnico (Walther y Pohl, 2003). En efecto, al mismo tiempo en que se abren posibilidades para la agencia humana, para la creatividad e iniciativa personal en la construcción de la propia identidad (Beck, Giddens y otros, 1997), la falta de recursos y soportes colectivos reduce para muchos al mínimo los márgenes de maniobra, la posibilidad de desplegar estrategias y proyectos personales. La individualización deviene en "individuación forzada" (Robles, 1999).

Nutriéndonos de unos y otros aportes, en nuestro propio abordaje interpretativo, concebimos las trayectorias como resultantes de interacciones complejas que se sitúan tanto a nivel estructural e institucional macrosocial como a nivel microsocial institucional e individual. Como hemos planteado con anterioridad (Jacinto y otro, 2007) los elementos estructurales conforman la matriz de relaciones objetivas por la cual los individuos transitan, pero no explican en su totalidad las particularidades de cada trayectoria. Voluntad personal y condicionantes estructurales, contextuales e institucionales se conjugan dinámicamente y diversifican los recorridos laborales. En el caso de los jóvenes con menores oportunidades, las trayectorias se configuran a partir de un interjuego entre las carencias estructurales respecto del acceso a los mecanismos institucionales de inclusión social (educación, salud, vivienda, etcétera) y a los circuitos específicos, en general deteriorados, a los que se logra acceder; a las formas de gestión institucional de la formación y de la inclusión laboral y/o a sus omisiones, que en conjunto se reflejan en debilidades en el acceso a recursos a nivel individual y por ello, en el encaminamiento hacia un “mundo de la inserción laboral” deteriorado.

Sin embargo, los procesos no son tan lineales porque aun entre los sectores de menores recursos las trayectorias se diversifican por factores subjetivos y por la particular articulación de las diferentes esferas de la vida (familiar, escolar, laboral), porque las experiencias subjetivas en torno a las instituciones de la inserción (escuelas, centros de formación profesional, universidad, empresas, organizaciones de la sociedad civil) pueden ser bien diferentes (cuestión que profundizaremos); nuevas formas de participación social pueden implicar el acceso a circuitos alternativos de inclusión social. En efecto, otras marcas se inscriben subjetivamente además de los pasos (muchas veces inconclusos y precarios) por las instituciones tradicionales. Marcas ligadas al territorio y, sobre todo en el caso de los jóvenes, a los grupos de pares y bandas, y en algunos casos, el paso por nuevas institucionalidades. Como sostiene Merklen (2005), los nuevos patrones de identificación frente al debilitamiento de los soportes colectivos e institucionales a veces no se encarnan en las instituciones tradicionales sino en nuevos marcos identitarios ligados a los espacios de residencia y a los grupos de referencia. Estos espacios permiten la construcción de lenguajes y esquemas de percepción que

se transforman en recursos –a modo de un capital social– que se hacen necesarios para habitar condiciones de desafiliación.

2. Entre lo estructural y lo institucional en la trayectoria

Tres grandes indicadores muestran una ampliación de las oportunidades de inclusión social de los jóvenes en tiempos recientes: la mayor inclusión escolar y las disminuciones del desempleo y la precariedad. Sin embargo, estos fenómenos no alcanzan a la inclusión de todos. Cerca de 50% de los adolescentes no terminan la escuela secundaria en el periodo previsto, y los jóvenes siguen duplicando el desempleo de los adultos y accediendo a los empleos más precarios (OIT, 2011).

La persistencia de la desigualdad de oportunidades es evidenciada aun en el marco del mejoramiento de las condiciones. Estudios recientes muestran que a quienes más les cuesta “hacer valer” el título de nivel medio en el mercado de trabajo es a los que provienen de hogares con menos recursos o menos capital educativo (Salvia, 2008; Jacinto y Chitarroni, 2009). Tomemos, por ejemplo, cifras de la Encuesta Permanente de Hogares (2006). Se observa que los jóvenes no pobres con título secundario son los que presentan una tasa más baja (33%) de acceso a empleos no registrados. Pero en los jóvenes pobres que terminaron el secundario, esa tasa asciende al 81%, lo cual es muy similar en los pobres que no lo terminaron (89%). Respecto a la desocupación, terminar el secundario para los pobres lleva a tasas de desocupación mayores que no haberlo terminado: 49% los primeros y 30% los segundos. Esto seguramente está vinculado a que los pobres que terminan el secundario tienen mayores expectativas y probablemente menores urgencias que aquellos que no lo terminaron y deben aceptar sin remedio empleos de bajos niveles de calificación. Sin embargo, esta situación es bien distante de la tasa de desocupación que presentan los no pobres (en torno al 11%), hayan terminado o no el secundario. Estas cifras muestran que el esfuerzo educativo que realizan los pobres está lejos de reflejarse en mejores condiciones de inserción laboral. Las tendencias reproductoras priman por sobre las credenciales educativas. La devaluación de la credencial educativa de nivel medio afecta especialmente a los jóvenes provenientes de hogares pobres y va configurando, en términos de Bourdieu, una generación engañada entre las expectativas puestas a la educación y las realidades.

En síntesis, por un lado los jóvenes siguen siendo quienes tienen mayores dificultades en una inserción de calidad al mercado de trabajo, y al mismo tiempo son el grupo que más ha mejorado su inserción si se los compara con los adultos. Pero esto último no alcanza para superar los peores indicadores de inserción que los caracterizan desde hace décadas. Entonces, como primera conclusión tenemos un fuerte condicionamiento de las posibilidades de construcción de trayectorias biográficas para los jóvenes, un progreso relativo que no alcanza a producir una mejora general de sus condiciones, pero además una señal de alarma en torno a que los más beneficiados en el mercado de trabajo por terminar el secundario son los que provienen de hogares no pobres, y los que provienen de sectores pobres no logran quebrar las dificultades de inserción con el título de nivel secundario.

¿Puede una particular experiencia institucional modificar lo que parece ser un fuerte condicionamiento macro-estructural? Este es uno de los interrogantes que asumimos en la línea de investigación que venimos desarrollando en Prejet desde hace algunos años.²

Para ello, asumimos la perspectiva de que los actores institucionales y colectivos que intervienen y median entre las estructuras socioeconómicas y sistémicas y los individuos, tienen un papel relevante en los procesos de transición (Verdier y Buechtemann, 1998). Desde nuestra perspectiva, la dimensión institucional es central para comprender los alcances de un “dispositivo de inserción” y su peso sobre las subjetividades y trayectorias (Jacinto y Millenaar, 2009).

Las instituciones han sido, a lo largo de la modernidad, no sólo dispositivos de control y socialización, sino espacios de subjetivación (Dubet y Martucelli, 1997). Conforman los soportes organizadores de los tiempos y dinámicas en las trayectorias, y al mismo tiempo se constituyen en recursos que permiten orientar las estrategias y decisiones.

Puede percibirse un proceso paradójico en torno al lugar de las instituciones que acompañan o deberían acompañar la transición. Por un lado, se asiste sin duda a la crisis y debilitamiento de las grandes instituciones de integración social de la modernidad (Dubet y Martucelli,

² Lo que sigue en este punto se basa en desarrollos efectuados en Jacinto y Millenaar, 2009; y Jacinto y Millenaar, 2010.

1997; Bauman, 2003, entre otros). Esto refuerza los procesos de individualización y, en su aspecto negativo, deja a los individuos angustiados, sin soportes protectores, en particular en el marco de modelos sociopolíticos liberales. De hecho, la exclusión social se asocia con una situación de desafiliación institucional muy vinculada a los problemas de empleo y al hecho de que los derechos sociales han tenido en la segunda parte del siglo veinte una fuerte vinculación con el hecho de contar con un empleo (Castel, 1997).

Pero aun en un marco de declive de las instituciones tradicionales, la forma en que se conforman las trayectorias individuales está articulada con los pasajes y experiencias institucionales y es necesario comprender las articulaciones y procesos que éstas despliegan en las biografías individuales. Algunas instituciones tradicionales como las escuelas, aun ante el debilitamiento, se configuran como espacios de inserción social (Jacinto y Freytes Frey, 2004; Tiramonti, 2007). También las organizaciones de la sociedad civil cubren un nuevo papel, desde una perspectiva de construcción de lo público no estatal.

Las intervenciones en apoyo a la transición implican tanto la participación de las instituciones tradicionales como la construcción de nuevas institucionalidades y nuevos actores institucionales. Muchos de ellos, justamente en relación con la creación de los puentes entre los jóvenes y el empleo como los servicios de intermediación. Cuando los modelos sociopolíticos asumen enfoques basados en los derechos ciudadanos, se despliegan en cierta medida nuevas formas de institucionalización que constituyen al mismo tiempo nuevas modalidades de movilización de las subjetividades y de las formas de control social.

3. La investigación: la incidencia de los dispositivos de inserción en las trayectorias de jóvenes de sectores populares

Este es el marco a partir del cual nosotros estudiamos una serie de centros de formación profesional (doce), es decir, un grupo de instituciones públicas no formales que dependen del sistema educativo, un segmento que ha tenido una importante inversión en los últimos años pero que no alcanza todavía a reflejar una formación profesional de calidad. Nuestra tarea fue, justamente, seleccionar algunas experiencias que podemos llamar de "calidad" en términos de la oferta, y ver cómo

esas experiencias incidían en las trayectorias de inserción de los jóvenes más vulnerables. Ahí nos encontramos con algunas buenas noticias que tienen que ver también con la mirada conceptual. Le dimos importancia a tres aspectos: uno tenía que ver con la calidad de la formación, otro con el papel de lo institucional, es decir, la escuela como lugar para la construcción de recursos individuales y colectivos, y otro con la construcción subjetiva que favorecían. ¿Qué es lo que vimos? Sintéticamente, observamos un papel fundamental de la institución como mediadora de lo estructural y lo subjetivo. Se trata de jóvenes que hasta ese momento habían tenido trayectorias laborales precarias, dentro de un conjunto de precariedades en torno a la inclusión social. En términos generales, estas instituciones se destacaron por fuertes incidencias en las subjetividades de los jóvenes, que se reflejaron tanto en la participación social como en el mejoramiento de sus condiciones laborales. ¿Qué estaba asociado a estas incidencias? En primer lugar, fuertes identidades institucionales, es decir, por un lado, centros de formación profesional ligados a sindicatos, que son probablemente lo mejor que hay en formación profesional en Argentina, orientados a formar en una familia ocupacional con sólidos vínculos con el propio mercado de trabajo. En los jóvenes se observa un fuerte movimiento en las trayectorias laborales: salen de la trayectoria condicionada estructuralmente y logran a partir de una cierta identidad ocupacional, y del certificado, mejorar su inserción, y también su participación social; otro tipo de identidad institucional fuerte aparece en centros de formación profesional, en muchos casos vinculados a ONG públicas o privadas sin fines de lucro, que tienen un gran trabajo barrial y al mismo tiempo un compromiso con la calidad de la formación. Esto se refleja en las trayectorias de los jóvenes hacia la economía social e incluso hacia emprendimientos institucionales ligados a los centros. También se evidencia la continuación de estudios superiores (en jóvenes que antes de pasar por el centro no tenían esa expectativa). Es también destacable la incidencia en las mujeres, promoviendo la activación y la participación social, configurando expectativas de desarrollo personal y social más allá del hogar.

Además de esta sólida identidad institucional como estructurante de trayectorias con mayores oportunidades, vemos una fuerte perso-

nalización de la relación joven-adulto, es decir, es muy importante en estas instituciones el trabajo con la subjetividad de los jóvenes, y sobre la reflexividad, y produce un fortalecimiento de la identidad subjetiva. De más está decir que el rol docente, y en algunos casos, el rol específico de docente tutor y en otros casos, el profesor del oficio, son centrales en esta cuestión vincular. Lo que observamos en las trayectorias posteriores de los jóvenes que estudiamos en esos vínculos son claves en el proceso de configuración de una identidad profesional y/o de la identidad social.

Otra cuestión importante tiene que ver con lo que llamamos la transferencia del capital social institucional. Imaginemos la situación: llega a las instituciones un joven en general estigmatizado, con una etiqueta, al que en el mercado de trabajo le dicen “si vivís allá, entonces acá no entrás a este puesto”. Por el paso por la institución, se observa que esa experiencia se suma no solo a su capital cultural sino también a su capital social y entonces ya no es “dónde vivís” sino “si venís de esa institución, te aceptamos”. Otra característica de estas instituciones es lo que llamamos el “efecto puente”, o sea, el establecimiento de puentes con el mercado laboral, en general, un mercado laboral de trabajo en blanco, donde el joven no entraría por sus propios medios. Por ejemplo, los jóvenes que hacen prácticas laborales, pasantías en una de estas instituciones, establecían un puente para la inserción en el mercado laboral en blanco. Sumado a ello, algunas instituciones fortalecían esa experiencia con la reflexión colectiva sobre la experiencia misma, sobre las condiciones de trabajo, sobre las reglas del juego en el trabajo y la reflexión crítica sobre eso, y esta cuestión es mucho más amplia que la simple valorización de un empleo en blanco.

Cabe aclarar que no estamos abarcando todas las instituciones de formación profesional sino un grupo especialmente seleccionado, con fuerte impronta en la inclusión social y en la reconstitución de identidades sociales, para mostrar el margen de posibilidades en términos de incidencias en pos de mayor inclusión social. Examinarlas permite abrir la reflexión sobre sus intervenciones en tanto soportes organizadores de las trayectorias como en cuanto a los recursos que se proponen brindar para orientar estrategias y decisiones de los jóvenes (Jacinto y Millenaar, 2009).

Reflexiones finales

Para cerrar, algunas de las reflexiones que acaban de hacerse pueden trasladarse a la escuela media. Esta tiene un rol central en estas trayectorias laborales y educativas posteriores. ¿Por qué no explorar las condiciones institucionales y pedagógicas para que la escuela revalorice las estrategias que aparecen en estas “nuevas institucionalidades” que acaban de mostrarse? Pensar la escuela como puente, la escuela como orientadora y la escuela acompañando trayectorias contribuiría claramente a reforzarla como un mecanismo de integración social. El valor de la escuela articulando con espacios de participación social y laboral aparece muy fuertemente en la generación de oportunidades de los jóvenes. En general, relegamos esa función solo en la escuela técnica y a veces tampoco aparece claro en la formulación institucional de la propia escuela técnica. Como decía, todas las experiencias de formación profesional nos mostraban que el joven solo, a pesar de la formación, no llegaba a insertarse laboralmente si no era a través de ese puente institucional. Sabemos que la escuela no alcanza ni alcanzará a lograr una sociedad mas igualitaria si no está acompañada por otros mecanismos sistémicos de integración social. Sabemos que muchos son los esfuerzos desde dentro de la escuela para lograr mayor inclusión. La mirada hacia estas experiencias alternativas puede generar nuevos aprendizajes en ese camino.

Bibliografía

- Agulhon, Catherine, “La formation professionnelle du Nord au Sud”, *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, introduction et coordination n° 4*. París, 2005.
- Beck, Ullrich, *La sociedad del riesgo*. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- Beck, Ullrich y Beck-Gernsheim, Elizabeth, *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales*. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Bidart, Claire, “Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques”, *Cahiers Internationaux de sociologie n° 120*. París, 2006.
- Bonfiglio J., A. Salvia, C. Tinoboras y V. Van Raap, “Más educación y trabajo ¿para todos los jóvenes por igual?”, ponencia presentada en XVIII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET, Buenos Aires, 8 a 10 de agosto de 2007.
- Bourdieu, Pierre, “La ilusión biográfica”, en *Historia y fuente oral n° 2*. Buenos Aires, 1989.

- Bourdieu, Pierre, *La distinción*. Taurus, Madrid, 1998.
- Castel, Robert, *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós, Buenos Aires, 1997.
- Castel, R., *La montée des incertitudes*. Seuil, Paris, 2009.
- Casal, J., M. García, R. Merino y M. Quesada, "Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo", *Dossier. Paradigmas laborales en debate, Año VII, n° 22*. 2006.
- Dávila, Oscar y otros, "Capital social juvenil y evaluación programática hacia jóvenes", *Última Década, n° 18* (pp. 175-198). Cidpa, Viña del Mar, 2003.
- Demaziere, D., C. Dubar y otros, "La insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire", *Documents synthese, n° 91*. Cereq, París, 1994.
- Du Bois-Reymond M. y A. López Blasco, "Transiciones tipo yo-yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos", en *Revista Juventud, Estudios de Juventud n° 65/04* (pp. 11-29). Madrid, 2004.
- Dubar, Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin Editeur, Paris, 1991.
- Dubar, Claude, "La construction sociale de l'insertion professionnelle", *Revue Education et Sociétés, n° 7* (pp. 23-36). 2001.
- Dubet, Francois y Danilo Martuccelli, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Buenos Aires, 1997.
- Filmus, D., A. Miranda y A. Otero, "La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la escuela secundaria" en Claudia Jacinto (coord.), *¿Educar para que trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina* (pp. 213 y 214). redEtis (IPE-IDES), MTEYSS, Mecyt, La Crujía, Buenos Aires, 2004.
- Gallart, María Antonia, *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*. Cinterfor/OIT, Montevideo, 2008.
- Gautié, J., *Transition et trajectoires sur le marché du travail. Quatre Pages, n° 59*. Centro d'études de l'emploi, Paris, 2003.
- Jacinto, Claudia, "Políticas públicas de capacitación laboral de jóvenes. Un análisis desde las expectativas y las estrategias de los actores", en *Boletín técnico interamericano de formación profesional n° 139-140* (pp. 57-88. 1997). Cinterfor/OIT, Montevideo, 1997.
- Jacinto, Claudia, "Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas", en de Ibarrola, M. (coord.), *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo* (pp.67-102); Herramientas para la transformación N° 18. Cinterfor, Montevideo, 2002.
- Jacinto, (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de los jóvenes*, Teseo, Buenos Aires, 2010.
- López Blasco, A. y A. Walther (coords.) *Revista Juventud. Estudios de Juventud n° 65/04. Políticas de juventud en Europa, un contexto de flexibilidad e incertidumbre*. Madrid, 2004.
- Martuccelli, Danilo, *Gramática del individuo*. Losada, Buenos Aires, 2007.

- Mauger, Gérard, "Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail", *Actes de la recherche en sciences sociales* (pp. 5-14). CAIRN, Paris, 2001.
- Miranda, Ana, *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Fundación Octubre, Buenos Aires, 2007.
- Morch, Mathilde y otros, "Sistemas Educativos en Sociedades Segmentadas: 'Trayectorias Fallidas' en Dinamarca, Alemania Oriental y España", *Estudios de juventud* n° 56. Madrid, 2002.
- Nicole Drancourt, C. y L. Roulleau-Berger, *Les jeunes et le travail: 1950-2000*. Sociologie d'aujourd'hui. Presses Universitaires de France, París, 2001.
- Pérez Islas, J.A. y M. Urteaga. "Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo", en E. Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social* (pp. 333-354). Coedición UIA, IMJI, Unicef, Cinterfor-OIT, RET y Conalep, México, 2001.
- Rambla I Marigot, Francesc Xavier, "Los instrumentos de la lucha contra la pobreza: una revisión de dos tesis sociológicas sobre las estrategias de focalización y activación", *Revista argentina de sociología* n° 5 (pp. 135-155). Buenos Aires, 2005.
- Rosé, J. "L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi", *Sociologie du travail*, XXXVIII, 1/96. París, 1996.
- Salvia, Agustín, "Introducción: La cuestión juvenil bajo sospecha" en *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en Argentina*. Buenos Aires, Miño Dávila, 2008.
- Tanguy, Lucie, "La recherche de liens entre la formation et l'emploi: une institution et sa revue – Un point de vue", *Formation et emploi*. París, n° 101, (pp.23-39). Cereq. La documentation française. 2008.
- Tedesco, Juan Carlos, "Desafíos de la educación secundaria en América Latina", en Claudia Jacinto (coord.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina* (pp. 325-334). La Crujía, Mecyt, MTEYSS, redEtis, Buenos Aires, 2004.
- Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Fundación OSDE – Altamira, IIPE, Buenos Aires, 2003.
- Tiramonti, Guillermina (comp.), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial-Flacso, Buenos Aires, 2004.
- Tiramonti, Guillermina, *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina*. Documento de Flacso, Buenos Aires, 2007.
- Walther, Andreas y Axel Phol, *Thematic study on policy measures concerning disadvantaged youth*. Iris, Tubingen, 2005.
- Weller, Jürgen, "Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias", *Boletín redEtis* n° 2. Buenos Aires, 2006.

El delito, los delitos, la pena, las no penas

Juan S. Pegoraro

En este trabajo se analizan las implicancias de los delitos en la conformación histórica del orden social; el mismo que instituye la violencia a través del control social y del sistema penal que operan preservando las desigualdades en todas las esferas de la vida de los sujetos.

Gracias por invitarme a participar en este evento. Podré así plantear algunas reflexiones e interrogantes sobre el delito, mejor dicho sobre los delitos y sus implicancias no solo en el campo jurídico-penal sino sobre otros aspectos más importantes como son sus efectos o consecuencias en el orden social, y aun en la vida cotidiana.

En particular me interesa señalar que el delito (evito denominarlo “crimen” por su connotación cruenta, que convoca a una de las prohibiciones fundantes de lo social), el delito, decía, es un fenómeno social existente en toda sociedad, e implica una violencia no solo sobre la ley sino sobre el o los derechos-subjetividades-afectividades de otra persona.

Si bien el abordaje sociológico de todo delito parte necesariamente de la forma jurídico-penal que lo define, no todos los delitos son un fenómeno social de la misma naturaleza; unos son perseguidos y castigados, otros no lo son; algunos delitos son realizados mayormente por pobres, por desesperados sociales, y otros por personas con poder social, poder que generalmente está asociado “al bolsillo”; algunos delitos son fuertemente repudiados y causan heridas en el entramado social, otros conmueven la sensibilidad colectiva, otros producen desorden social,

otros rechazan el orden social, otros producen miedo, otros pueden ser imitados, otros no son rechazados por la conciencia colectiva; todo orden social convive con el o los delitos y son un fenómeno social que, atento a su existencia tan generalizada, podemos considerar normal en toda sociedad y poner en duda su incompatibilidad con la existencia del orden social.

Es cierto que si la ley define lo prohibido la transgresión de ella es una posibilidad de la conducta humana, que por momentos llega por su generalización a negar en los hechos la existencia de dicha ley. Uno de los padres de la sociología, Émile Durkheim, en su obra capital *La división del trabajo social* sostiene que el delito se define en cuanto observable por la reacción punitiva que produce, su castigo; “se castiga porque hiera la conciencia colectiva”, y de tal manera se la refuerza, dice, y este castigo define qué es un delito y qué no lo es y por lo tanto asume un relativismo que niega toda esencialidad ahistórica y aun toda esencialidad. Lo que era delito, otrora uno de los más castigados como la blasfemia o la herejía, ahora es casi un recuerdo de tiempos pasados. Por otra parte sabemos que muy pocos delitos son castigados –la “cifra negra” de ellos es altísima– ya sea porque no se conocen, no se denuncian o no son considerados por la policía u otros organismos de control punitivo.

Algunos delitos, por ejemplo los delitos económicos y entre ellos

Juan S. Pegoraro

Máster en Sociología (Flacso-México). Profesor Titular de Delito y Sociedad. Sociología del Sistema Penal. Investigador Titular del Instituto Gino Germani. Dirige el Programa de Estudios del Control Social (Pecos), un Seminario Permanente de Control Social (de posgrado) y la publicación *Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*. Ha sido Director de la carrera de Sociología de la UBA. Profesor invitado en universidades nacionales y en el extranjero. Ha publicado numerosos artículos sobre el tema en Brasil, Ecuador, México, Italia, Venezuela, Colombia y España.

la evasión impositiva, son escasamente castigados y el orden social ha instituido, de manera singular o paradójica, paraísos fiscales para que haya lugares seguros donde refugiar el producto de ese tipo de delito, en especial los económicos. En general estos delitos son realizados por personas o empresas con poder social y con un *know how* que les permite realizar este tipo de operaciones. Por supuesto, con la necesaria participación de asesores jurídico-financieros, lo que expresa también un lazo social con diversos personajes como abogados, contadores, *traders*, economistas, financistas, banqueros y también familiares, secretarías, empleados diversos.

Por otra parte la historia muestra que la violencia delictiva ha tenido y tiene un papel determinante en la construcción del orden social, en especial en la estructura económica, y nuestro país no ha sido ajeno a este proceso, como fue el caso de la desposesión-apropiación de las tierras ocupadas y cultivadas por los pueblos originarios tanto en el norte como en el sur, tanto en el este como en el oeste del país, previa conquista –con su secuela– de las masacres de esos pueblos; como diría Amartya Sen, el problema para el orden social no son lo pobres sino los ricos.

Hace ya muchos años vengo trabajando acerca de la naturaleza del orden social y sus relaciones con el control social y el delito y se puede decir que en el imaginario colectivo, selectivamente construido, el delincuente aparece como un joven, pobre, marginal y generalmente también desocupado, cuestiones que casi parecieran retroalimentarse y operar como conclusiones lógicas: el que es joven y pobre, comete delitos, a punto tal que en algunos discursos es casi una tautología.

Me interesa señalar alguna relación entre la construcción del orden social por medio del delito y la estructura económica-social-política que lo logra institucionalizar y legalizar, y también “naturalizar”; para ello es necesario que se “olvide” la violencia originaria ejercida sobre otros seres humanos previamente deshumanizados o demonizados –o cualquier otra forma de interiorizarlos–, como lo relata Joseph Conrad en *El corazón de las tinieblas* o Tzvetan Todorov en *La Conquista de América* con el modelo del conquistador. Cuando se logran naturalizar las nuevas formas de propiedad, y a sus nuevos propietarios, tal naturalización transforma en incómodo o no pertinente preguntarse o rememorar sus orígenes. De todas maneras resulta casi sorprendente la escasa relevancia en el mun-

do académico sobre el modo en que se fue construyendo nuestro país, esta estructura de país, y sus implicancias en diversos aspectos de la vida social, no solo el campo económico, sino también en el político y aun en el cultural. En particular sorprende la omisión por el pensamiento sociológico de la decisiva importancia del delito en la construcción del orden social, en especial el delito económico y la violencia originaria con el que fue construido y de alguna manera preservado por las diversas herramientas que utiliza el control social, entre ellas el sistema penal.

Por otra parte se supone que la comisión de un delito produce en el actor una culpa ya que eligió obrar mal, violando las leyes, pudiendo haber obrado respetando las leyes. Debo señalar que por mis vivencias en sucesivas visitas a cárceles tanto de este país como de las mismas instituciones en otros países y en entrevistas a internos, muy pocos han manifestado arrepentimientos por haber cometido un delito y menos aquellos pocos, poquísimos, que están entre rejas por haber cometido delitos económicos; su poder social los inmuniza frente al sistema penal, que funciona respetando dicho poder social. Pensar que el sistema penal ha sido creado para perseguir a todos los que cometen delitos es simplemente una ilusión alimentada desde el propio poder social.

Para entender qué es realmente el orden social, podemos tomar la distribución de ingresos en el mundo, por regiones, y considerar la división de la población de cada región en 20% (por quintiles) por su acceso a mayores o menores ingresos:

Región	Africa del Norte y Medio Oriente	América Latina	Sur de Asia	Sudeste Asiático	Europa Oriental	OCDE y países con ingresos altos
Quintil 1	6,90	4,52	8,76	6,84	8,83	6,26
Quintil 2	10,91	8,57	12,91	11,30	13,36	12,15
Quintiles 3 y 4	36,84	33,84	38,42	37,53	40,01	41,80
Quintil 5	43,35	52,94	39,91	44,33	37,80	39,79

Fuente: Deininger, Klaus y Lyn Squire, *New ways of looking at old issues: inequality and growth*. World Bank, 1996.

Vemos así en este trabajo realizado por el Banco Mundial que el

20% de la población, por ejemplo en África del Norte y Medio Oriente más rico, se apodera del 43,5% de todos los ingresos y el quintil más bajo, o sea el más pobre, del 6,9%. En este cuadro América Latina aparece como la región más desigual, estoy hablando del orden social real, donde un 20% (el sector más alto) se apropia del 52,94%, casi el 53% de todos los ingresos y el quintil más bajo solo del 4,52%. Podemos ver Europa Oriental: allí, el quintil más alto se apropia del 37,80% y el más bajo del 8,83%. ¿Y en los países desarrollados? Se supone que allí debe haber una menor desigualdad en los ingresos de su población presuponiendo que un mayor desarrollo de sus fuerzas productivas implicaría un bienestar generalizado, pero el quintil más alto se apropia del 39,7%, casi el 40%, y el quintil más bajo, de un 6,2%. Es decir, las diferencias no son tantas en comparación con las otras regiones; entonces, ¿cómo puede pensarse que estas desigualdades son producto solo de conductas humanas morales y apegadas a la ley y no de las variadas formas de violencia delictiva? ¿Cómo se puede construir un orden tan desigual sin violencia delictiva? Todo orden social en la historia humana no se sostiene ni se funda en la moral. No se ha conocido en la humanidad un orden social sostenido solo por cooperación, altruismo, bondad, solidaridad o fraternidad.

El pensamiento sociológico acerca de la sociedad debe su subordinación a un particular referente que sostiene que sin ley y por lo tanto obligaciones de unos y derechos de otros, no hay sociedad. La indiferenciación, la ausencia de jerarquías y desigualdades no sostienen un orden social. De tal manera esta idea casi de sentido común, se impone en tanto no se indague acerca del origen de la justicia de la ley, que como sabemos –por lo menos desde el derrumbe del pensamiento teológico y su sustitución por la secularización en la Modernidad– tiene un origen humano, quiero decir, socialmente humano. La ruptura del orden teológico produjo una gran debilidad (un pensamiento débil dirían algunos) en la definición de justicia, porque a partir de ese momento (en realidad un largo y cruento proceso) no hay más referente (antes era Dios) que pueda decir esto es justo, esto es moral, esto está bien, esto está mal. Así por lo menos en el campo de la sociología ilustrada, laica, secular, se habla de que lo justo está decidido por los seres humanos con capacidad de dictar una ley que precisamente es la ley del conquistador. De aquí que llamar sociedad a lo

que existe es encubrir lo que existe en la realidad: un orden social.

En este proceso histórico social, decía, que podemos llamar Modernidad, la ley se impone al derecho. ¿Qué quiere decir esto? Que a partir de la modernidad solo la ley determina lo que es justo y lo que no lo es; en ella encontramos la justicia; bien, pero ¿es justa la ley?, en otros términos, ¿qué justicia puede expresar la ley?; ¿y el nacimiento de la ley es acaso un acuerdo de voluntades libres?

Michel Foucault dice que la ley no nace de la naturaleza; la ley nace de las batallas reales, de las victorias, las masacres, de las conquistas que tienen su fecha y su horror, la ley nace de las ciudades incendiadas, de las tierras devastadas, de los inocentes que agonizan mientras nace el día. Esta descripción de Foucault sobre el origen de la ley es una interpelación a aquellos que piensan que esta nace cuando se juntan dos o tres filósofos y juristas y deciden crearla “para el bien de todos”. O en todo caso es dictada por alguien que ha conquistado el derecho a dictarla, como sucedió con el Código Civil de Napoleón en 1804, por poner un ejemplo. Así, suponen que después de conquistar el poder y un territorio, Napoleón convocaba filósofos y juristas para que hicieran las leyes; es cierto que Napoleón se asesoraba o él mismo asesoraba a los juristas, pero para que estos le dieran una forma que pareciera más natural y que no mostrara la violencia originaria. También en nuestro país el Gral. Julio A. Roca continuó otras campañas anteriores, y en 1877 entraba a la Pampa Húmeda y a la Patagonia con el Ejército Argentino, y luego de masacrar a los miles de tehuelches, ranqueles o mapuches que la habitaban, tomar a otros prisioneros y confinarlos en la isla Martín García, repartir a las “chinas” y a sus hijos como sirvientes para las familias patricias, convocaba a juristas y filósofos para darle forma a las leyes que repartían las tierras entre los civiles y militares que habían contribuido –unos financiando la campaña, otros con el fusil Remington– a la desposesión de los habitantes del “desierto”; así a José Martínez de Hoz, bisabuelo del que fuera ministro de Economía de la dictadura cívico-militar entre 1976-83 le adjudicaron 2.500.000ha, y otras cientos de miles de hectáreas a miembros de la sociedad Rural. Esta es la Ley, la ley madre de nuestro orden social.

Y me parece que esa inteligente, lúcida y provocativa definición de Foucault que cité, habla de lo que puede referir la historia real de la

construcción de todo orden social. Así podemos afirmar que el campo de la justicia viene del campo de la ley que le otorga legitimidad; pero esta imposición humana nunca es definitiva y por ello el derecho antes de transformarse en ley es un campo de disputa del sentido de lo justo, que se define por medio de la violencia, de la violencia victoriosa. Pero la disputa no se termina y el orden social está siempre en equilibrio inestable, y se sostiene no tanto en la ley sino en el funcionamiento de ella; el poder es siempre el que hace funcionar la ley, la aplica o la suspende y por ello el “Estado de derecho” está siempre al borde del “estado de excepción” que es su estado natural, y como diría Dario Melossi “el Estado es el Estado del Control Social” que como ejercicio de poder crea instituciones para poder controlar el Orden Social.

De manera paradójica, entonces, la ley es la que expresa la desigualdad y por ello poco tiene que ver con el Derecho o la Justicia; las leyes en concreto, en la realidad son las que expresan, precisamente, las desigualdades. El pensamiento de la modernidad creyó que con la ley se imponía la igualdad y como advertimos en el cuadro sobre la distribución de ingresos, precisamente la ley y la violencia que ella expresa sobre el derecho de otros es la que expresa y reproduce esta desigualdad coexistiendo con las fórmulas declarativas de nuestra Constitución Nacional, en las que puede leerse que todo habitante tiene derecho a una vivienda digna, al trabajo, a la educación, a la salud.

Entonces, decíamos que la Ley (las leyes más importantes: la Constitución Nacional, el Código Civil y el Código Penal) funda la sociedad, el orden social, porque ordena las diferencias, las jerarquías, las desigualdades; y no me refiero solo a la ley en abstracto, al enunciado de la ley que dice, por ejemplo, que “todos los hombres son iguales ante la ley”. Como sabemos los seres humanos ni son iguales por naturaleza ni son iguales por lo tanto ante la ley, y no solo por sus características naturales, sino por las sociales y por lo tanto la ley se expresa en su funcionamiento y no en su enunciado. Bajo esta premisa tenemos la necesidad de analizar el funcionamiento de la ley, a la que debemos despojar de una supuesta esencialidad, de lo natural o normal, ya que en la ley está la dominación, el ejercicio del poder. Michel Foucault dice que si estuviera presente la ley en el fondo de uno mismo, no sería la ley sino la suave interioridad de la

conciencia; la ley no es natural y no está dentro de nosotros y ello explica la existencia de tantas violaciones o transgresiones que hacen a la realidad de la vida social y también el control social.

¿Cuántos delitos se comenten en Argentina? Según los registros del SNIP, el organismo que depende del Ministerio de Justicia que concentra toda la información sobre los delitos cometidos en el país, no llegan a dos millones en un año. ¿Y ustedes creen que en Argentina solo se cometieron esa cantidad de delitos en el año 2010? A ver, por ejemplo, ¿cuántos abortos se realizaron en 2010? El aborto, por lo menos hasta ahora, según la ley penal es considerado un delito; no digo que esté bien o mal, pero así lo dice la ley. Según la Organización Mundial de la Salud (organismo de las Naciones Unidas) se practicaron no menos de quinientos mil abortos en nuestro país en 2010 o sea que si le restamos a aquella cifra total del SNIP, quinientos mil delitos clandestinos, nos quedan alrededor de un millón y medio entre hurtos, robos, asaltos, estafas, defraudaciones, violaciones, lesiones graves algunos pocos homicidios (las estadísticas hablan de que la tasa de homicidios en Argentina es de 5,6% cada 100.000 habitantes), entre otros. Entonces, la ley produce un gran ocultamiento de su origen, de su genealogía y también de su funcionamiento selectivo, de su creación selectiva, porque la ley implica la existencia de un tercero que resuelve un conflicto entre dos, es decir, sin un tercero, el Estado en la edad moderna, no hay ley, sino que hay derechos asumidos por unos y por otros ya que cada uno en el conflicto cree que su derecho es justo. Y el Estado (el conquistador) resuelve esta aporía, esta contradicción insoluble. Thomas Hobbes dice que la mano que empuña la espada es la que dicta la ley.

Hay una cuestión más y es que el sistema penal cumple una función compleja en cuanto es selectivo, y lo es de dos maneras: persigue a los pobres y débiles y deja impunes a los poderosos. Esa doble selectividad del sistema penal funciona conforme a una estructura también compleja como es la corporación judicial, la gran familia judicial, y otra gran familia, que es la corporación policial. El funcionamiento real de estas dos instituciones preserva el orden social que no podría soportar que se persigan todos los delitos, en especial de las personas o empresas poderosas. La ley en su enunciado indicaría que se debe perseguir a todos los que cometen delitos, a los poderosos y a los débiles, y sin embargo, cuando se visita

una cárcel, el 98% o el 99% son personas pobres y socialmente débiles. Entonces, la función que cumplen el sistema penal y el control social punitivo están ligados a la intención social de preservar ese orden social, porque esta distribución de ingresos desigual se cumple además en las desigualdades en la vivienda, en la educación, en el trabajo, en la salud. Estos indicadores que mostraba en el cuadro no son solamente números, sino que implican realidades sociales, y el control social punitivo y –en gran medida– el poder judicial preserva ese orden desigual.

No es cierto entonces que el control social trate de modificar las desigualdades del orden social; lo preserva. Esto es lo paradójico del sistema penal: en vez de tener una función, digamos de reforma de esta distribución desigual, de jerarquías, de sometimiento, lo preserva. Es en el Código Civil donde están legisladas las desigualdades sociales y las relaciones de dominación. Veamos: ¿qué establece el Código Civil? Las obligaciones del deudor y los derechos del acreedor ¿es justo esto? ¿Es justo que el deudor tenga que pagar siempre y el acreedor pueda cobrar siempre en toda circunstancia? Las leyes son decisiones generales pero las individualidades y los casos especiales no pueden ser resueltos con un ordenamiento legal que establece imperativamente los derechos del acreedor y las obligaciones del deudor.

Y cito otra hipótesis foucaultiana: hay que desprenderse de la ilusión de que la penalidad del sistema penal es ante todo una manera de reprimir los delitos; es un fenómeno social complejo del que no pueden dar razón el derecho o la ética. Claro, porque lo que da razón al sistema penal es la conservación del orden social, de la ley y las leyes y no del derecho y de la ética, no de la justicia, sino de la preservación del orden tal cual es.

Por ello, cuando se habla del fracaso del sistema penal se está aludiendo a una imposibilidad: que se cambie de manera institucional el orden social desigual. Debemos entender lo contrario, que no hay fracaso, el sistema penal funciona así, preservando estas desigualdades, estas inequidades, estas relaciones de dominación y de sometimiento, porque esta distribución desigual de ingresos a la cual hacía referencia implica también relaciones de jerarquía, de desigualdad, de dominación y sometimiento en lo cotidiano; de esta manera, podemos sostener que la justicia funciona administrando de manera selectiva los ilegalismos de los débiles y de los poderosos o dominantes. Se suma a esto que en el campo de los

estudios criminológicos se continua con la histórica tradición de esa disciplina subalterna a la que se la denomina “ciencia”, y la gran mayoría de los criminólogos trabaja sobre el delito común, sobre sus causas, sobre la supuesta peligrosidad de algunas personas, sobre los individuos que cometen delitos comunes, que por cierto es el delito que más nos intimida, el que más nos conmociona afectivamente. Y por otra parte de manera general esos estudios omiten la importancia capital del delito económico que es el que construye este orden social, por medio de este código civil, de este código penal. Contribuye así a la estrategia del control social de convertir a la delincuencia común en un hecho que no tenga connotaciones o significación política, políticamente inofensivo.

¿Por qué cometen delitos los débiles, los pobres? (nos podríamos sorprender de que cometen tan pocos delitos). La respuesta a esto siempre se ha dado en relación con las necesidades que tienen, pero ¿por qué cometen delito los ricos? ¿Por qué cometen delitos los poderosos, que producen un daño social mucho más grande? Encontramos ejemplos en toda nuestra historia y recientemente lo padecemos en el 2001, lo vemos en los países desarrollados desde el 2008, con la crisis que se sucedió por la especulación inmobiliaria de las grandes compañías y de los bancos, de las grandes empresas financieras con resultados devastadores para los sectores débiles.

Este fenómeno social tan evidente y de manera paralela su ausencia en la producción del pensamiento sociológico nos interpela como integrante del campo académico.

El lazo social del delito económico requiere no solo de empresarios sino también de profesionales como gerentes, ejecutivos, abogados, lobistas, *traders*, asesores financieros, además de una variada cantidad y calidad de empleados. En una investigación que realizara hace algunos años preguntaba a informantes claves si cuando un empresario concurre a un estudio jurídico financiero para pedir asesoramiento lo hace para cumplir con la ley. Para el Delito Económico Organizado hacen falta personificaciones sociales diversas en las que participan “enlazados”, abogados, asesores, chóferes, secretarías, familiares, amigos que se unen por este lazo social delictivo, ya sea por acción u omisión que supone reciprocidades y expectativas de intercambio de mercancías diversas, no solo de dinero sino ascensos sociales, reconocimientos varios,

influencias en licitaciones para obras públicas, y/o para el acceso a cargos públicos, dádivas o favores para sí, para familiares y amigos. La impunidad, que es un observable de estos delitos, no puede ser objetivada si no es dentro de las relaciones sociales de desigualdad amparadas por el control social punitivo selectivo que está sujeto o funciona precisamente manteniendo el orden social.

Creo así que el delito económico organizado es una organización compleja y velada que produce múltiples relaciones basadas en la economía de mercado. Esto, sumado a la expansión cultural de la sociedad de consumo, necesita por lo menos formas de prevención y de amparo institucional, por ejemplo del poder policial, no digo solo de policías, sino del poder policial, y no digo solo de jueces, sino del poder judicial. Esta nueva forma se ejerce no solo sobre ciudadanos sino también sobre el sistema en su conjunto, sobre el gobierno que es uno de los poderes que existe en la sociedad. Noreena Hertz en su libro *El poder en la sombra* sostiene que, a nivel mundial, existen 51 empresas que son más grandes y con mayor poder económico que 49 países, que 49 Estados; estas grandes empresas transnacionales asociadas frecuentemente con empresas locales o subsidiarias son el poder realmente existente que emerge para lograr aumentar sus ganancias que de manera general depositan en paraísos fiscales fuera de todo control tributario o fiscal-impositivo de los gobiernos, que son de manera frecuente, permisivos o cómplices con estas conductas empresariales. Frente a esta realidad, lo paradójico entonces es que las propias instituciones, en particular el poder judicial y el poder policial, son las encargadas de ejercer el poder social que ampara y preserva estas relaciones sociales con sus políticas de represión de los delitos comunes y de tolerancia cuando no de complicidad con los delitos económicos. En suma, ¿es acaso cierto que el delito disuelve o debilita el orden social, como lo plantean retóricamente gran parte de políticos, funcionarios y numerosos medios de prensa? Diría que el delito común produce efectos en la vida cotidiana, en particular sensaciones de miedo, pero también ese tipo de delitos funciona quizás sin intención, en hacer menos visible u ocultar importantes y continuados despojos que producen los delitos económicos en el conjunto de la ciudadanía.

Las maras. Las pandillas callejeras en Centroamérica

Wim Savenije

La retroalimentación entre las políticas represivas y el actuar de las pandillas juveniles, refuerza la capacidad organizativa y delictiva de estas últimas. Ante este proceso, Savenije señala la necesidad de generar políticas de seguridad que ofrezcan alternativas reales de inclusión social.

Introducción

Después décadas de guerra civil y represión política, durante los ochenta y noventa, América Latina logró la transformación de dictaduras en democracias electorales. Aunque la violencia política disminuyó considerablemente con el avance de la democracia, quedó o se acentuó una epidemia de violencia de carácter no político (Koonings y Kruijt, 1999 y 2004; Méndez, 1999). No toda esa violencia es nueva, no nació después de la llegada de la democracia. La violencia vinculada al narcotráfico, al secuestro, los robos y asaltos, la violencia doméstica, la pandilleril, entre otras, tienen una incidencia en la región más allá de la época reciente de las democracias electorales. Sin embargo, varias de esas formas empezaron a llamar la atención porque se volvieron más mediáticas o porque los fenómenos de los cuales son parte transformaban sus dinámicas, su apariencia e intensidad.

Así es que en el Triángulo Norte de Centroamérica –formado por Guatemala, Honduras y El Salvador– desde mediados de los noventa el fenómeno de las pandillas callejeras, popularmente conocidas como maras, se volvió una preocupación importante. No solamente para los

habitantes de las zonas urbanas marginales, si bien son ellos los que sufren más del actuar violento y delictivo de esos grupos. Los periódicos de la región hablan muy explícitamente de esa situación. Por ejemplo, bajo el título “Pandillas, marca de terror y muerte”, el periódico *Prensa Libre* expresa que la “violencia de las maras mantiene en vilo a los guatemaltecos ante impotencia de autoridades” (Méndez, 2003a, 2), mientras el periódico *La Tribuna* de Honduras afirma que “la población de Guatemala, Honduras, Nicaragua y El Salvador vive bajo el terror que imponen las maras” (*El diario de hoy*, 2003, 75). *La Prensa Gráfica* incluso se refiere a “El cáncer violento de El Salvador” (*El diario de hoy*, 2003, 3).

Según las autoridades de El Salvador:

La evolución del fenómeno de las pandillas, genera una serie de delitos graves tales como homicidios, asesinato de testigos, secuestros, extorsiones, tráfico de armas, tráfico de personas y otros, produciendo serios temores en la sociedad; esto ha llevado a las autoridades a considerarlo como problema de seguridad nacional y regional.

(Ministerio de Seguridad Pública y Justicia, 2007)

Incluso, el comandante del Comando Sur del ejército de los Estados Unidos se preocupa por la amenaza que las maras implican a la seguridad de su área de responsabilidad. Estima que en Centroamérica existen por lo menos 70.000 pandilleros y considera que la violencia que ellos

Wim Savenije

Investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) en Argentina y El Salvador. Fellow del programa “Drogas, Seguridad y Democracia” del Social Science Research Council (EE.UU). Profesor del curso de “Crimen e inseguridad” de la Maestría en Antropología Social y Política de Flacso Argentina. Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Utrecht, Holanda. Algunos temas de investigación y publicaciones son: “Maras y barras: pandillas y violencia juvenil en los barrios marginales de Centroamérica”, “Compitiendo en bravuras: violencia estudiantil en el Área Metropolitana de San Salvador”.

utilizan, arrolla las capacidades locales de imponer la ley (Craddock, 2005). En la cotidianidad tanto en Guatemala, como en Honduras y El Salvador, soldados del ejército regular refuerzan a la policía por medio de patrullajes conjuntos en las zonas con altos niveles de violencia y delincuencia.

En Honduras, un estudio policial reveló que supuestamente “80% de los actos delictivos denunciados son cometidos por pandillas” (80% de delitos, 2003, 10); y el Ministro de Seguridad de Honduras, Oscar Álvarez, temía porque “los líderes de maras y pandillas se estarían reuniendo para llevar a cabo acciones contra funcionarios del gobierno” (Autoridades temen ataque, 2003, 11). El presidente Antonio Saca de El Salvador sostuvo que: “el 60% de los delitos en este país son cometidos por mareros (pandilleros). No solo asesinatos, delitos en general, incluyendo asesinatos” (entrevista con el presidente Antonio Saca, 2005). Sin embargo, no sustentó sus aseveraciones con referencias a datos estadísticos policiales o delincuenciales. Las fuerzas de seguridad de Guatemala mantuvieron que “el 20 por ciento de los homicidios que ocurren en el país son cometidos por pandilleros” (Méndez, 2003a), mientras la unidad de homicidios de la Policía Nacional Civil de Guatemala sostiene que “el 80% de los asesinatos a mujeres está vinculado a las maras” (En menos de un mes, 2004).

Si esas locuciones reflejan una fiel representación de la realidad centroamericana es una pregunta abierta; muchas de ellas carecen de sustento en datos confiables y públicamente accesibles. Sin negar que la situación de seguridad sea muy preocupante y que las pandillas tengan un papel importante en esto, se puede decir que existe un ‘pánico moral’ (Cohen, 2004/1972) sobre el actuar de las pandillas que resulta en procesos de estigmatización de los jóvenes de las zonas marginales. Los estigmas sociales, las actitudes negativas y las políticas represivas –anunciadas y seguidas ampliamente en los medios de comunicación– han tenido su propia influencia sobre la vida de las pandillas callejeras.

Más que intentar ponderar el aporte de las actividades delictivas de las maras a la situación de la inseguridad, el presente artículo quiere arrojar alguna luz sobre la siguiente pregunta: ¿cómo llegaron las pandillas callejeras a tener tanta ascendencia y poder en el Triángulo Norte de Centroamérica? Se trazan algunas dinámicas internas de las

pandillas, las tensiones con los vecinos de las zonas donde operan y sus relaciones antagónicas con las rivales, que forman juntos parte de los cimientos del arraigo territorial y su adaptación frente a la represión policial y aislamiento social. También, me ocuparé brevemente de algunos procesos de retroalimentación entre las políticas represivas y el actuar de las pandillas que llevan al fortalecimiento de la articulación y capacidad organizativa y delictiva de las mismas.

El presente análisis enfatiza la importancia de utilizar conceptos analíticos del nivel intermedio o micro social, que se enfocan en las interacciones entre los participantes en diferentes acontecimientos sociales (Short, 1998, 9), especialmente los que enfatizan los procesos grupales. Ese enfoque teórico permite aproximarse a los mecanismos sociales (McAdam, Tarrow & Tilly, 2001, 24; Sampson, 2006, 32; Tilly 2005, 28) que mueven el actuar cotidiano de las pandillas y –algo importante para el diseño e implementación de políticas públicas de seguridad– sus reacciones adaptativas frente al rechazo y las presiones policíacas, sociales y políticas por parte de la sociedad.

La primera parte del presente artículo se enfocará en las pandillas callejeras o maras, sus orígenes en los Estados Unidos, su subsiguiente propagación por la región centroamericana y su capacidad de mantener un alto nivel de unión e identidad compartida a pesar de su dispersión geográfica. La segunda parte examina una segunda transformación que hicieron las pandillas frente a la reacción represiva por parte de las autoridades. El último apartado muestra que la situación de las pandillas se ubica cada vez más fuera del control de los estados del Triángulo Norte.

El origen de las maras

Las pandillas callejeras del Triángulo Norte tienen su origen en las calles de las grandes ciudades de los Estados Unidos, especialmente en Los Ángeles. Escapando a la creciente pobreza, la represión política y las guerras civiles en sus países, muchos centroamericanos emigraron a los Estados Unidos (Hayden, 2004; DeCesare, 1998). Sin embargo, allí tampoco lograban escapar de la marginación. Llegaron a vivir en barrios pobres, a hacinarse en los espacios estrechos que se podían permitir, a sufrir discriminación por sus orígenes y a encontrar situaciones de trabajo difíciles y de bajos ingresos. De esta manera, en una familia de inmigrantes muchas veces

ambos padres o los adultos responsables tenían que trabajar largas horas al día para obtener suficientes ingresos para la familia, dejando a los jóvenes sin mayor supervisión en las calles del barrio (Covey, 2003; Vigil, 1988; 2002). Irónicamente, al escapar la exclusión social que sufrían en sus países de origen, encontraron la marginalidad en el país de sus sueños (ver Chinchilla, Hamilton & Louckey, 1993, 69).

Los jóvenes inmigrantes desarrollaron una larga tradición de respuestas propias y conjuntas a la marginación; una de esas respuestas fueron, justamente, las pandillas. Los jóvenes originarios de los países de Centroamérica llegaron a vivir en las mismas zonas que los jóvenes de origen mexicano ('chicanos') y esos muchas veces los recibían con los brazos abiertos al encontrarlos en las escuelas o los colegios, al verlos deambulando solos por las calles o cuando encontraban problemas con jóvenes de distinto origen u otras pandillas de la zona. Una de las pandillas formadas por chicanos donde entraron también jóvenes centroamericanos era la *18th Street gang* [18] o, "el Barrio 18".¹ En los años ochenta, esa llegó a ser una de las pandillas más grandes de Los Ángeles (DeCesare, 1998; ver también: Dunn, 2007; Lopez & Connell, 1996).

Al principio de esa misma década, siempre en Los Ángeles, algunos jóvenes salvadoreños se juntaron en una agrupación que más adelante se llamaría la "Mara Salvatrucha" [MS] (Hayden, 2004). El nombre refiere a un grupo de amigos ("mara") de El Salvador (Salva-) astutos ("trucha") (Savenije, 2004). Al inicio, sus integrantes estaban más interesados en pasar el tiempo juntos, en el *heavy metal* y en protegerse y defenderse mutuamente que en formar una pandilla callejera de verdad. Se autodenominaron "mara" porque era una palabra común en El Salvador. Sin embargo, por inmiscuirse en el menudeo de drogas, poseer y consumirlas, o por cometer otros delitos, varios integrantes de la MS cayeron presos. Debido a las experiencias en las cárceles, los integrantes de la Salvatrucha empezaron a identificarse y vestirse como pandilleros y a tomar la apariencia de una pandilla californiana. Al inicio de los noventa, la Mara Salvatrucha se había convertido en una pandilla fuerte, formada por varias *clicas*.

¹ Literalmente "*the Eighteenth Street Gang*", se traduce en español como "la Pandilla de la calle 18", pero en Centroamérica los integrantes hablan del "Barrio 18" o "*Barrio 18 street*".

Aunque al inicio las pandillas MS y 18 se llevaban bien, alrededor del año 1990 eso cambió drásticamente, y aunque las raíces de ese cambio nos son ignotas, una de las razones probablemente tenga que ver con una creciente frustración dentro la 18 porque la MS se estaba desarrollando como punto de identificación y atracción para los jóvenes salvadoreños, incluso para algunos miembros de la misma 18. Un momento importante fue una fiesta en la cual un miembro de la MS perdió la vida en un altercado con un veterano de la 18 por tener una novia que era miembro de la 18. Después de este acontecimiento fatal, la *clica* del pandillero fallecido contraatacó y la MS decidió enfrentar el poder establecido de la 18. A partir de ese evento se desencadenó una guerra sangrienta entre las dos que sigue hasta hoy en día (ver también Hayden, 2004; Davis, 1992) y que después no solo se traspasó a Centroamérica, sino que desarrolló allí una intensidad mucho más fuerte.

La exportación de un nuevo modelo pandilleril: las deportaciones

Para disminuir los problemas de violencia y delincuencia que causaban en los Estados Unidos, las autoridades recurrieron a la deportación de jóvenes pandilleros inmigrantes. Al final de los ochenta, el Servicio de Inmigración y Naturalización estadounidense (INS) empezó a buscar y deportar activamente a jóvenes pandilleros (Davis, 1992). En el año 1992, el INS amplió esos esfuerzos por medio del *Violent Gang Task Force*, el cual se concentró en buscar inmigrantes con antecedentes criminales y deportarlos a sus países de origen (DeCesare, 1998). De esa manera, El Salvador, Honduras y Guatemala empezaron a recibir mayores cantidades de deportados, muchos de ellos jóvenes con experiencia en las pandillas provenientes de las grandes ciudades del norte. Ese influjo no solo iba a transformar las pandillas locales de esos países, sino también reorganizar la estructura de las pandillas MS y 18 en los Estados Unidos, volviéndolas nexos entre redes transnacionales. Al regresar a su país de origen, esos pandilleros “formados” en las calles estadounidenses crearon y difundieron en la región centroamericana un nuevo modelo pandilleril. Eso no quiere decir que los deportados fueran los únicos involucrados o que dirigieran las pandillas. Como lo indica un pandillero de Honduras: “Han venido deportados, pero a algunos ya los mataron, otros se murieron de cualquier otra cosa, y quienes hemos sobrevivido somos nosotros, los jóvenes de aquí, y somos los que hemos

seguido siempre”.² Lo cierto es que, sea como sea, tras recibir el influjo de los deportados, los jóvenes locales han absorbido la cultura pandilleril de las grandes ciudades de los Estados Unidos y ahora se sienten parte de un conjunto más grande e importante. Un pandillero lo explica así: “No importa de dónde vengamos. Puede ser de aquí en Honduras de cualquier departamento, o puede ser de El Salvador, de Guatemala, o de Estados Unidos. Siempre y cuando sea un Salvatrucha, aquí es un miembro más de la familia”.³

La influencia de los deportados afectó el panorama de las pandillas existentes y dio la pauta a un fenómeno—desde la perspectiva de los jóvenes involucrados y después también de las autoridades— mucho más serio. Las pandillas tradicionales locales empezaron a transformarse en *clicas* de las grandes pandillas, las cuales se propagaron cada vez más por la región.

La trasnacionalización de un fenómeno callejero

El auge robusto del fenómeno de las pandillas *MS* y *18* en el Triángulo Norte, a veces lleva a olvidar que existían pandillas callejeras en la región desde mucho antes. Levenson (1988/1988) menciona que las pandillas juveniles la Ciudad de Guatemala tienen una historia de décadas, y que en 1988 existían más de 60. En una larga lista de pandillas salen nombres como *Las Pirañas*, *Las Brujas*, *Los Guerreros*, *Los Cobras*, *Mara Five* y *Mara 33* (Levenson, 1988/1998). Andino (2005) enumera algunas de las diferentes pandillas que existían antes en Honduras. En la década de los 60 y 70 se hallaban *Los Estomperis*, *Los Black Angels*, *Los Blue Jeans*, *La Calle de los Perros*, etc; *Los Siri Pury* en los 80; y *Los Vatos Locos*, *Los Cholos* y *Los Pitufos* ya existían en los 90 (Andino, 2005: 87).⁴ También en El Salvador se puede señalar la existencia de varias pandillas desde los años ochenta, entre otras⁵: *La Morazán*, *La Chancleta*, *La Gallo*, *La*

² Entrevista a pandillero de la *18* en Tegucigalpa (Honduras), el 11 de diciembre 2003.

³ Entrevista a pandillero de la *MS* en San Pedro Sula (Honduras), el 29 de agosto 2000.

⁴ Castro y Carranza, 2001: 222 cita datos la policía de Honduras entre 1985 y 1999, en los cuales se mencionan varias más.

⁵ Ver: Argueta, Caminos, Mancía & Salgado (1992) para una lista de diferentes maras o pandillas que existían en el inicio de los noventa.

Mao-Mao, La Máquina, Los Chicos Malos y Los Caraos. Los miembros de esas pandillas pasaban mucho tiempo juntos, se divertían entre ellos y mantenían rivalidades con otras pandillas. Un ex pandillero relata algo de las dinámicas de los inicios de los años ochenta cuando él participó: “Pasé a formar parte de la mara *Chancleta*, una de las pandillas más grandes. Entre nosotros jodíamos, tomábamos, fumábamos cigarros y se ponía a verga [borracha] la mara [los amigos], pero no consumíamos drogas, porque por eso te expulsaban. *La Gallo* era la rival, con *La Gallo* uno se daba verga [se peleaba] seguidito. *La AC/DC*, que por ahí vivía cerca, era tranquila con nosotros. También llegaba *La Mao-Mao*, pero eran poquitos”.⁶ Esas pandillas tradicionales eran principalmente para diversión, con enemistades menos constantes, menos fuertes y menos letales. “Los miembros de las maras salen juntos, conversan, bailan, escuchan música, pelean con otras maras, roban, tienen relaciones románticas y/o sexuales, se cuidan mutuamente en emergencias y muchos toman drogas y/o alcohol” (Levenson, 1988/1998, 29). Muchas de sus lealtades se basaban en el barrio o comunidad como espacio físico de convivencia y lo consideraban su territorio: “Se reunían al final de los pasajes de las colonias, en las gradas de las casas o en algunos predios baldíos aledaños a sus domicilios a jugar [...] u organizaban actividades” (Smutt y Miranda, 1988, 30). También ‘protegían’ su colonia contra los grupos de jóvenes de las colonias vecinas que supuestamente llegaban a robar o a molestar a la gente. Se trataba de peleas que tenían orígenes tan mundanos como un comentario ofensivo cuando andaban juntos en una fiesta, o el flirteo con la novia de un pandillero de la colonia vecina.

Las pandillas tradicionales –al igual que las contemporáneas– se encontraban principalmente en áreas urbanas de estatus socioeconómico bajo, donde resaltaban las condiciones de hacinamiento, desempleo o empleo informal, pobreza y marginación.⁷ Así eran también los lugares donde, desde los inicios de los noventa, los pandilleros deportados de las grandes ciudades de los Estados Unidos encontraron una tierra fértil para

⁶ Entrevista grupal a ex alumnos en las instalaciones de la Universidad Nacional de El Salvador, el 18 de noviembre 2003.

⁷ Ver por ejemplo ACJ y Save the Children, 2002: 64; Argueta, Caminos, Mancía y Salgado, 1992; Cruz y Portillo, 1998: 156-157; ERIC, Idies & Ludop, 2001: 229 y 233; PNUD, 2004: 147; Smutt y Miranda, 1998; Levenson, 1988/1998.

sus nociones, reglas y conductas, que servirían como un modelo pandilleril diferente. Para muchos de los que viven en las comunidades marginales, “el estilo que observan en los jóvenes llegados de los Estados Unidos les atrae a la imitación” (Smutt y Miranda, 1998, 37). Apropriadose de las nuevas reglas y conductas, paulatinamente las pandillas tradicionales se transformaron uniéndose como *clícas* a las dos grandes redes de pandillas. Preguntándose lo que pasó en la ciudad El Progreso en Honduras, Castro y Carranza (2001) aluden a que la *ms* y 18 resultaron ser agrupaciones más fuertes que “se fueron ‘comiendo’ a los grupos más débiles” (2001, 240).

De un “juego de niños” a una guerra pandilleril

Las *clícas* de pandillas transnacionales se consideran agrupaciones más serias e importantes que las tradicionales. Como señaló un pandillero guatemalteco: “La pandilla es excesivamente grande, pandilleros hay en El Salvador, Honduras, Nicaragua... La pandilla es algo más organizado que algunos chavitos pobrecitos que andan así en las calles, que se tatuaron cuando andaban de locos”.⁸ Efectivamente, parte de la fuerza de las pandillas transnacionales proviene del compromiso que implica su adhesión. Ellas se consideran a sí mismas como un asunto muy grande, no como un juego de niños. Si estar en las tradicionales se hacía principalmente por diversión y sus integrantes se podían salir en el momento que querían dar otra dirección a sus vidas, las transnacionales significan una obligación mayor y una dedicación de por vida. No es que la diversión no sea una parte importante, sino que al entrar la vida de los jóvenes, toma otro camino. Dejan de sentirse parte del “barrio”, entendido como la comunidad más bien geográfica donde viven y crecen, y se identifican con el “barrio” como la comunidad pandilleril que trasciende y aglutina a las agrupaciones locales de las diferentes colonias, ciudades, departamentos e incluso países. Su barrio ahora es el Barrio 18 o la Mara Salvatrucha: “Nosotros somos del barrio de La Dieciocho. El Barrio Dieciocho es mas grande que esta comunidad, es todos los barrios, todo los sectores donde está la Dieciocho”.⁹

⁸ Entrevista a pandillero de la *ms* en Ciudad de Guatemala (Guatemala), el 28 de abril 2005.

⁹ Entrevista a pandillero de la 18 en Tegucigalpa (Honduras), el 9 de diciembre 2003.

Los miembros dejan de ser niños y jóvenes comunes, se vuelven pandilleros con sentido de pertenencia y orgullo en su grupo, a quienes les respetan sus compañeros pandilleros o *homies* y a quiénes las demás personas en la comunidad y fuera de ella deben respetar también: “En la mara no se juega, no es un juego de niños. Es un juego de adultos. Sí, bien serio, porque ahí lo que se juega es la vida de uno. Eso es lo que se apuesta en este juego, es la vida”.¹⁰ A las pandillas les gusta pensarse como una hermandad o familia fuerte, que cuida a sus miembros más y mejor que la biológica. La idea es que, entre otras cosas, los miembros se cuidan entre ellos, se apoyan, comparten recursos y comida con los que no la tienen: “Yo..., para mí, al barrio lo considero mi familia. El barrio a mí me ha ayudado en muchas cosas. Me ha ayudado en lo económico, me ha dado amor, me ha dado muchas cosas porque tal vez mi familia, que es mi familia de sangre, nunca me ha podido ayudar”.¹¹

La realidad tal vez no siempre puede alcanzar lo que idealmente la pandilla debería ser y significar para sus miembros, pero sin duda para muchos la pandilla significa una “segunda familia”,¹² muchas veces más importante que la biológica. Sin embargo, las consecuencias de pertenecer a esos grupos que cuidan y protegen a sus miembros, que se mueven por otros códigos sociales, son de gran alcance. La identidad social que comparten como pandilleros se expresa mediante símbolos y/o gestos (tatuajes, graffitis, señas manuales, etcétera); sin embargo, la solidaridad entre los “hermanos”, “*homies*” o “*carнаles*” va acompañada por exigencias de lealtad y obligaciones que atañen de por vida.

Solidaridad u obediencia hasta la muerte

La solidaridad es muy importante en la pandilla. Eso no sólo quiere decir no abandonar a sus hermanos en riesgo de que los enemigos los maten o hieran, por ejemplo, huyendo cuando hay peligro o durante un enfrentamiento con la contraria. Los compañeros tienen que cuidarse

¹⁰ Entrevista a pandillero de la ms en San Pedro Sula (Honduras), el 29 de agosto 2000.

¹¹ Entrevista a pandillero de la 18 en Tegucigalpa (Honduras), el 11 de diciembre 2003.

¹² Entrevista grupal a pandilleros de la 18 en San Salvador (El Salvador), el 16 de marzo 2005.

y protegerse mutuamente. La lealtad a la pandilla incluye un aspecto importante de obediencia. No solamente la pandilla espera solidaridad, los integrantes también deben respetar sus decisiones y reglas. El incumplimiento lleva a sanciones que varían con la gravedad de la ofensa, de regaños a golpizas, e incluso la muerte del infractor: “Sí, desde mañana, hasta el otro miércoles, alguien se ha portado mal, ha falseado el alambre, se le aplica la dosis. Se le lee la cartilla, o sea, se le regaña si él se ha portado mal y si la onda que ha hecho es grave, se le pega”.¹³

Entre los pandilleros se apoyan, no solamente en confrontaciones violentas, sino también en cosas más cotidianas como compartir recursos, comida, apoyo emocional, etcétera. Parece rebuscado comparar la lealtad incondicional de un perro a su amo con las relaciones entre humanos, pero es la imagen que pandilleros utilizan para indicar la intensidad de su lealtad. “Mi perro”, entre pandilleros, quiere decir “mi mejor amigo”. A veces la lealtad entre pandilleros es tan fuerte que al morir uno de ellos, algunos compañeros se tatúan en su memoria una tumba con el nombre del fallecido: “‘En memoria de mi *homie* Dragoni’, la placa [apodo] de él era dragón. Era mi perrito, con el que mejor me llevaba, murió el año pasado. Aquí hay tres *homies*, tres tumbas, se llaman el Demente, el Buny y el Maldito. Casi todos los *homies* andan tumbas de *homies* muertos”.¹⁴ Como se ve, las pandillas no se olvidan de sus miembros y de la violencia que sufren. Atacan a la pandilla contraria o la persiguen para vengarse de los muertos, heridos e incluso de las humillaciones que les hayan causado. Llegan hasta guardar la memoria de los *homies* que cayeron en las batallas. En el territorio de la pandilla conmemoran a los compañeros fallidos pintando una tumba en una pared. Algunos graffitis parecen cementerios por la cantidad de tumbas pintadas: “Nosotros tenemos graffitis pintados en las paredes que son las tumbas del barrio 18. Son las tumbas de los *homies* que han matado, que son del mismo barrio nada más que los han matado otros vatos de que son enemigos de nosotros”.¹⁵

¹³ Entrevista grupal a pandilleros de la 18 en San Salvador (El Salvador), el 16 de marzo 2005.

¹⁴ Entrevista grupal a pandilleros de la 18 en San Pedro Sula (Honduras), el 2 de septiembre 2000.

¹⁵ Entrevista a pandillero de la 18 en Tegucigalpa (Honduras), el 9 de diciembre 2003.

Faltar a la lealtad, es decir, traicionar las reglas de la pandilla y la solidaridad de los pandilleros es una de las fallas más graves que puede cometer un pandillero. Por ejemplo, revelar los asuntos internos de la pandilla a la policía o acercarse a la contraria es un acto imperdonable, y al miembro que comete esa infracción la pandilla le da “luz verde”; es decir, le condena a muerte por querer romper la acogida de su “familia”. El compromiso que uno establece cuando entra a la pandilla es de por vida. Aunque uno puede arrepentirse o desarrollar en el tiempo otras necesidades que la pandilla no puede satisfacer, la puerta para afuera está cerrada. Abandonar la solidaridad con los compañeros frente a los riesgos que corren los que se quedan va en contra de las reglas formales y los pandilleros pueden resentir mucho a quien lo haga. Pocos reciben el permiso de “calmarse”.¹⁶

“Es como una mafia, porque, cuando según, cuando a una mafia uno ‘dentra’... no sale. Sólo muerto, porque si se sale, entonces también lo matan”.¹⁷

La pandilla impone las reglas para los vecinos del barrio

Para la *clica* es conveniente mantener buenas relaciones con los residentes de la comunidad que considera su territorio. Además de ser conocidos de los habitantes —quienes son sus vecinos, a veces amigos y familiares— viven y operan en el mismo espacio reducido que ellos. No obstante, hay mucha gente que no les quiere, que les tiene miedo, incluso terror. Aunque los pandilleros forman parte de la comunidad, su lealtad es con la pandilla, por ende, las relaciones no suelen ser tan fáciles. La *clica* considera la comunidad su territorio y ese incluye a la gente. La gente debe aceptar que los pandilleros, sin ningún derecho formal, son los que de hecho mandan allí. La *clica* protege su territorio contra los rivales, a veces también contra ladrones y otros que vienen a molestar allí. Pero también cuida que la gente no haga cosas que los perjudique, por ejemplo, llamar a la policía cuando algunos cometen delitos o perturban el orden público

¹⁶ ‘Calmarse’ quiere decir que un pandillero se retira de la vida pandilleril activa sin abandonar en ningún momento a la pandilla. Ellos son considerados ‘pandilleros calmados’ y pueden dedicarse a su familia, estudiar, trabajar, etcétera.

¹⁷ Entrevista a ex pandillero de la 18 en San Pedro Sula (Honduras), el 25 de julio 2000.

en la comunidad. Como lo explica una pandillera: “Es que la gente tiene que adaptarse, y también sobrevivir a como venga la vida. Hay un lugar, Junqueño, donde la gente se adaptó a la pandilla y la pandilla les puso reglas porque alguna gente también estaba hostigando”.¹⁸ Las reglas de lealtad, solidaridad y obediencia no adquieren su importancia por las relaciones con los habitantes de sus territorios. La fuerza centrípeta de esas “familias” está basada en el conflicto con la otra pandilla. La presencia de pandilla contraria significa una enemistad letal y un peligro constante. La lógica de este conflicto es sencilla pero poderosa: estamos unidos *contra ellos*: “Por el número nos matan y por el número matamos nosotros”.¹⁹ La adopción del nuevo modelo pandilleril no fue un ejercicio de reproducir lo que venía del norte; más bien los pandilleros centroamericanos adaptaron el modelo a su propia situación y circunstancias. Aunque una de las influencias más importantes es la enemistad entre la *MS* y *18*, en Centroamérica creció una hostilidad aún más feroz y letal que en los Estados Unidos. Más allá de las relaciones hostiles entre las dos en los Estados Unidos —donde sólo son dos de una amplia gama de pandillas de diferentes colores y orígenes étnicos (Vigil, 2002) que de repente se alían o se enfrentan— en el Triángulo Norte la otra se volvió su referente principal y su archienemigo. No obstante que las pandillas transnacionales se modelaron según la tradición pandilleril de los barrios de Los Ángeles, muchos miembros en la región desconocen de los orígenes del conflicto entre las dos pandillas: “Mire, de la enemistad que tenemos, no le puedo decir el motivo. Esa se inició en los Estados Unidos. Usted sabe que estas maras allá se hicieron. Allá nacieron los dos barrios, tanto la Salvatrucha, como su contrario. Si allá nacieron, allá comenzó la enemistad. Yo nunca he ido allá, no puedo decirle cómo fue esto. Pero como el problema de uno es de todos, el problema de allá está acá”.²⁰ La enemistad entre las pandillas rivales es de vida o muerte y tiene consecuencias profundas en la vida cotidiana de sus miembros. La pandilla exige de ellos que al encontrar integrantes de la contraria, los tienen que atacar y si es posible matarlos.

¹⁸ Entrevista grupal a pandilleros de la *18* en San Salvador, el 14 de agosto 2003.

¹⁹ Entrevista grupal a pandilleros de la *18* en San Pedro Sula (Honduras), el 2 de septiembre 2000.

²⁰ Entrevista a pandillero de la *MS* en San Pedro Sula (Honduras), el 29 de agosto 2000.

A pesar de que las razones últimas no son conocidas por todos, la regla es clara. Además saben perfectamente que los rivales obedecen a la misma y que en la práctica importan poco las consideraciones sobre cumplirla o no hacerlo; si no los embisten primero, los otros lo harán. “Yo vengo y tal vez me encuentro a un enemigo, a un Mierda Seca [miembro de la ms], me da pa’ bajo [me mata] a mí. Si yo me pongo vivo, puedo darle pa’ bajo primero, sino él me va a poner a mí”.²¹ El perpetuo peligro de un ataque de la contraria los obliga a cuidar y proteger el territorio de la *clica*; es decir, el barrio donde viven. Los miembros tienen la responsabilidad de vigilarlo y evitar que los enemigos puedan entrar y poner en peligro la vida de los integrantes. Así –y no sin importancia– también pueden avisar a los compañeros cuando una patrulla de la policía se acerca para entrar en la comunidad: “Tenemos cuidado el territorio, cuando entra otra mara nos avisan porque hay gente en las otras esquinas. Eso se llama cuidar el territorio. Hay gente en las entradas de las colonias, ellos *wachan* [miran], ellos siempre están truchos. Cuando algo sucede ya se nos avisa y todo. De todos nos ponemos trucha”.²²

Para la población en general la enemistad de las dos pandillas transnacionales carece de todo sentido; sin embargo, para los pandilleros la presencia y la rivalidad con la contraria parece ser el centro de su mundo, una realidad social que da sentido a su vida e importancia a las relaciones entre ellos, compañeros y enemigos. La enemistad va mano a mano con una absorción intensa en las dinámicas internas de la *clica* y en la solidaridad entre los integrantes. Muchas cuestiones importantes para otros jóvenes –estudiar, conseguir trabajo decentemente pagado, luchar para un futuro mejor– retroceden frente a la trascendencia de ser miembro de la 18 o la ms. La enemistad dejó de estar relacionada con grupos de jóvenes de ciertas comunidades y colonias vecinas, más bien se convirtió en una enemistad ciega contra las letras o el número que representan a la contraria: “Para nosotros las letras valen demasiado,

²¹ Entrevista a pandillero de la 18 en Tegucigalpa (Honduras), el 9 de diciembre 2003.

²² Entrevista a pandillero de la ms en San Pedro Sula (Honduras), el 29 de agosto 2000.

entonces las cuidamos”²³, o como ya señaláramos: “Por el número nos matan, y por el número matamos nosotros”.²⁴

El conflicto con la contraria da sentido a la existencia y la cotidianidad de la pandilla. La contraria es el referente preferido y la pandilla tiene que comprobarse siempre mejor que ella. Tiene que ser invencible, aumentar su territorio, tener más miembros, defender mejor su territorio, matar más enemigos, etcétera, en otras palabras ‘ganar más puntos’ que sus rivales. De tal manera, la violencia entre las dos tiene principalmente fines expresivos (Decker y Van Winkle, 1996, 185), sobre todo comunicando quiénes eran los más fuertes, más valientes y, entonces, los mejores. Así, matar a un miembro de la enemiga es importante “porque él es uno menos de la otra pandilla. Ganamos puntos para nosotros... o sea, por cada persona del otro barrio, porque así ganan ellos puntos cuando matan a un *homeboy* de nosotros...” (Santacruz Giralt y Cruz Alas, 2001, 65). En otras palabras, mostrarse mejor y más fuerte que la rival se vuelve la obsesión de la pandilla, y esto también implica protegerse todos los días del riesgo de volverse víctimas de la contraria: “Prácticamente tenemos guerra con ellos, así es el problema [...] ¿Cómo le quiero decir? Nosotros peleamos territorio, peleamos barrio, me entiende... Puede ser un sector enemigo, si nosotros nos ponemos a sacarlos de allí pues ganamos ese territorio y desde allí es otro pedo [lío], ya es el barrio el que controla. Así como ellos con nosotros, ellos desean venir a quitarnos un territorio a nosotros, un barrio..., o sea es la meta de nosotros también que pierden territorio ellos. La meta más grande es desaparecerlos. Así es con ellos también, la meta de ellos es desaparecernos a nosotros”.²⁵

Aunque en los Estados Unidos las pandillas ms y 18 a veces reinstalan un pacto de no agresión, –llamado Sur 13– para poder enfrentar y defenderse de otras pandillas, sobre todo en los centros penales donde se entremezclan con pandilleros pertenecientes a otros grupos

²³ Entrevista a pandillero de la ms en San Pedro Sula (Honduras), el 29 de agosto 2000.

²⁴ Entrevista grupal a pandilleros de la 18 en San Pedro Sula (Honduras), el 2 de septiembre 2000.

²⁵ Entrevista a pandillero de la 18 en Tegucigalpa (Honduras), el 9 de diciembre 2003.

étnicos, en el Triángulo Norte esos tratos tienden a no funcionar. En las cárceles de Centroamérica, las treguas Sur 13 se truncaron hace años, resultando en confrontaciones sangrientas entre los internos de las dos pandillas. Como consecuencia de esos altercados brutales y para evitar más violencia entre los reos de las diferentes bandas, las autoridades de El Salvador, Honduras y Guatemala los han separado en diferentes centros penales. Así se fueron creando enclaves de la misma pandilla dentro del sistema penal que, además de desaparecer la posibilidad de aprender una convivencia cotidiana entre pandilleros de las diferentes agrupaciones, dieron lugar a dinámicas internas más fuertes que generaban más cohesión y organización entre los miembros de la misma pandilla.

La animosidad principal de las pandillas no va dirigida contra las autoridades ni la policía. Las pandillas transnacionales no tienen un plan político subversivo, ni mucho interés en involucrarse en la política partidaria actual. La policía es considerada primariamente como un estorbo para sus actividades, sobre todo cuando se genera el peligro de que los agentes del orden puedan arrestar y llevarse a los participantes. La confrontación es con sus pares que forman la otra pandilla, parece que lo demás no importa: “Nosotros tenemos rivalidad contra las pandillas de otra índole, no con la gente. No, es esa pandilla contraria con la que no nos llevamos nosotros que somos barrio. Entonces nosotros somos 18, la otra pandilla es de otra índole. Claro, con ellos es que no nos entendemos ni nunca nos vamos a entender ni nos vamos a querer”.²⁶ Al fondo de esa rivalidad se encuentra el hecho de que se parecen, lo que Ignatieff (1998) llama “narcisismo de la menor diferencia”.²⁷ Aunque no se quieran, los rivales son muy similares entre sí. La mayoría de los miembros son jóvenes provenientes de comunidades marginales, de situaciones familiares difíciles, que encontraron en las calles pares con quienes se sentían entroncados. Las dos pandillas transnacionales, no obstante sus diferentes historias, parecen más bien gemelas que pretenden ser distintas. Los pandilleros se visten del mismo estilo, se tatúan –aunque hay algunas diferencias en los tatuajes específicos–

²⁶ Entrevista grupal a pandilleros de la 18 en San Salvador, el 14 de agosto 2003.

²⁷ “*The narcissism of minor difference*”

muchos consumen drogas (sobre todo marihuana) y delinquen. Además, ambas valoran mucho la intrepidez y la valentía de sus miembros.

No obstante las similitudes para las personas ajenas, para los participantes la distancia entre el número y las letras se volvió insondable. La contraria y la propia, siendo tan parecidas, se constituyen archirrivaes cuya mera existencia les ofrece la posibilidad de construir una identidad social tan parecida como pandilleros y tan distinta como enemigos. Crean una distancia social pequeña tan grande que incluso a veces se niegan a pronunciar el nombre de los rivales. Prefieren hablar de la contraria, o más despectivamente de la Mierda Seca, los panoyos, basura o “chuntarada”: “Nosotros somos pandilla, nosotros somos lo contrario de ellos, ellos son mara”²⁸; “A ellos de allí, les dicen *panoyos*, que así los insultan. Ellos a nosotros nos dicen *memesero*, nos insultan bastantes cosas”.²⁹

El que lleva la palabra

Los pandilleros que más valor demuestran en las confrontaciones con los rivales, ganan más respeto y estatus entre sus compañeros. Si además se han ganado la confianza de sus compañeros y demuestran que pueden hablar bien en los “*mirin*” (reuniones) de la *clica*, y que tienen cualidades de líder, obtienen cargos más importantes dentro de la *clica* y de la pandilla en general. Aunque muchos insisten en que en la pandilla todos son iguales, también es claro que hay una jerarquía adentro y entre las *clicas*. A los pandilleros no les gusta la idea de tener “jefes”, pero sí aceptan que algunos de ellos tienen más palabra o respeto que otros y entonces se vuelven los “palabreros” o representantes de la *clica*: “La mara no tiene jefe. Lo que tiene es un vato que reúne a la gente. Él no es el jefe, porque en las reuniones se toman decisiones. Ahí es donde se toman decisiones, ahí todos opinan, por eso es que no tenemos jefe”.³⁰

Por un lado, en el ámbito de la *clica* es en el *mirin* donde se toman las decisiones importantes y eligen a sus líderes. Luego, estas personas

²⁸ Entrevista a pandillero de la 18 en Tegucigalpa (Honduras), el 9 de diciembre 2003.

²⁹ Entrevista a pandillera de la ms en San Pedro Sula (Honduras), el 31 de agosto 2000.

³⁰ Entrevista a pandillero de la ms en San Pedro Sula (Honduras), el 29 de agosto 2000.

responden al grupo que los eligió, y en este sentido no hay un jefe. Por otro lado, el respeto y estatus entre los mismos compañeros que se necesita para poder funcionar como líder se gana por las acciones, la confianza alcanzada y su trayectoria en la pandilla. Entonces, no lo logra cualquier pandillero, pues influyen tanto su historia como sus capacidades de liderazgo. Eso hace que un pandillero con mucha experiencia y que ha mostrado merecer el respeto de los demás con más facilidad se establezca como líder frente a otros miembros y otras *clicas*. Los que no ganan tanto respeto y no se desempeñan como líderes son los “soldados” de la pandilla: “Sí hay líderes, quiere decir, el que trae la palabra. No es así no más que se la van a dar, sino que tiene que ganársela”³¹; “Entré en la Mara y me quedé como soldado. Eso ha sido tal vez lo mejor, porque si hubiera subido otro grado más, hubiera tenido más problemas [para salir de la pandilla]”.³²

De la misma manera que las *clicas* hacen sus *mirins*, los líderes de las diferentes *clicas* –por ejemplo, de la zona, la ciudad o la región– se congregan cada cierto tiempo. Con base en esas relaciones surgen estructuras internas más extensas y líderes más grandes. No es de extrañar que la presencia extensa de las pandillas transnacionales y los conflictos violentos que esas protagonizaban, provocaran una respuesta fuerte por parte de las autoridades.

Cómo las políticas de seguridad pública fortalecieron las maras

Las políticas represivas antimaras de índole mano dura de la última década, han fomentado una nueva transformación en la organización y las actividades de las pandillas. Por un lado, la represión policial ha generado un creciente aislamiento y rechazo social de los pandilleros. Pero por otro, ha empujado a que las pandillas, casi a la fuerza, pasaran a un fortalecimiento organizacional en el cual las jerarquías internas se ampliaron y robustecieron. Paralelamente, una mayor necesidad de recursos económicos fomentó una profesionalización de actividades delictivas. El proceso de la segunda transformación consiste

³¹ Entrevista grupal a pandilleros de la 18 en San Pedro Sula (Honduras), el 2 de septiembre 2000.

³² Entrevista grupal a un pandillero ‘calmado’ de la 18 (ver nota 16) y un ex pandillero de la ms en San Salvador, el 16 de febrero de 2005.

en que las pandillas trasnacionales se han institucionalizado (Hagedorn, 2006, 190) involucrándose más profundamente en negocios ilícitos, adquiriendo cada vez más rasgos de bandas criminales organizadas. Surge la preocupación de que las políticas de mano dura para enfrentar a las pandillas trasnacionales han tenido el efecto perverso de fortalecerlas.

El aislamiento social

Las consecuencias de la política mano dura fueron grandes para las pandillas. No solamente los pandilleros ya no podían salir libremente a la calle por temor a que la policía los arrestara; muchos pandilleros y líderes de *clicas* fueron efectivamente encarcelados, especialmente en las redadas masivas durante los primeros meses de su aplicación. Aunque muchos salieron relativamente rápido a la calle de nuevo, otros se quedaron en prisión. Al inicio las pandillas no solamente se sentían confusas y no sabían muy bien como reaccionar ante la represión policiaca, también se encontraban más fragmentadas, confinadas y aisladas que nunca del resto de la sociedad.

La implementación de las políticas antimaras fue acompañada por un discurso político y una cobertura mediática que señalaban más que antes a las pandillas como un problema grave para toda la sociedad. Los reportajes y las imágenes en la televisión y periódicos generaron, en la gente de las comunidades excluidas, mucha expectativa de que el problema de las pandillas desapareciera de su comunidad, o de que al menos disminuyera (Costa, 2007). “Esperamos que capturen a los mareros porque no nos dejan dormir en paz por los delitos que cometen” (Redacción de Nación, 2003:3), fue la reacción de un habitante de la colonia “Dina” que puede considerarse representativa para muchos residentes de otras comunidades. En otra colonia –bastión electoral tradicional de la oposición política que se declaraba públicamente en contra del plan Mano Dura– un dirigente de la junta directiva dijo en confianza “en realidad queremos que funcione la Mano Dura”,³³ pero no veía muchos cambios en su propia comunidad. La misma campaña antimaras no solamente respondía al terror y rechazo hacia los pandilleros de la población en general, sino que los aumentaba aún más.

³³ Entrevista dirigente de la junta directiva, el 10 de enero 2004.

En su anuncio del plan Mano Dura en la noche de 23 de julio de 2003, el presidente Flores expuso que “estas pandillas están asesinando a un promedio de cien personas por mes”³⁴, mientras que el periódico nacional *El Diario de Hoy*, colocó al día siguiente como introducción a uno de los artículos dedicado al nuevo plan la afirmación “la mayoría de los crímenes es cometido por sujetos que pertenecen a las maras 18 y Salvatrucha” (Pandillas dejan muertes, 2003, 4). Como se mencionó arriba, el Presidente Antonio Saca mantuvo que el 60% de todos los delitos en El Salvador son cometidos por mareros (entrevista con el presidente Antonio Saca, 2005). No obstante, las cifras de la policía sobre los pandilleros detenidos por homicidios, aunque preocupantes, no sostienen la gravedad de esas aseveraciones. El porcentaje de pandilleros arrestados por la Policía Nacional Civil por ese delito en el periodo 2003-2006, oscila entre el 7,1% y el 24,9% del total de los detenidos por homicidios por año.

Igualmente en Honduras y Guatemala, los pandilleros eran blancos de una guerra mediática. El presidente Maduro de Honduras esgrimió públicamente el surgimiento del “escenario de una ‘guerra’ entre jóvenes delincuentes pobres y funcionarios similares a arcángeles defensores del orden público” (Andino, 2005, 90). Mientras en Guatemala, el vocero de la Policía Nacional Civil “responsabiliza a las pandillas juveniles de por lo menos el 70% de los actos delictivos que ocurren en el país” (Rodríguez y Pérez, 2005, 19). De suerte que en los tres países la prensa y las autoridades solían indicar a los miembros de las pandillas como culpables de la mayoría de los delitos graves, sin molestarse en proveer pruebas.

Las *clicas* se dieron cuenta de la importancia de sus relaciones con la comunidad, pues también de ella dependía su propia protección; los pandilleros, más que antes, intentaron darles un trato cordial a los habitantes que no se inmiscuían en los asuntos de la pandilla. También intentaron reforzar con más rigor la regla que estipula no robar en la propia colonia, una regla que solían decir con la boca pequeña pero que no respetaban siempre en la práctica. Mucha gente había sido asaltada,

³⁴ Según las cifras de la Policía Nacional Civil en el año 2003 hubo un total de 2.197 homicidios, un promedio de 183 por mes. Eso significaría que más que la mitad de los homicidios fueron cometidos por pandilleros.

robada y hurtada por pandilleros de la misma comunidad, es decir, por jóvenes que conocían desde mucho tiempo atrás. El hecho de que fuesen esos jóvenes quienes les agredían dentro de la comunidad, o incluso en su propia casa, dejaba a los residentes con mayor sensación de inseguridad, más atemorizados. Aunque no todos fueron exitosos en soldar relaciones más cordiales, en varios lados hubo esfuerzos: “Siempre hay gente que nos echa rata, nos pone el dedo, y hay gente que no, hay gente tranquila. Pero nosotros lo que estamos tratando es ganarnos más a la gente”.³⁵ No obstante, las políticas de seguridad represivas —el operativo Plan Escoba (Guatemala), el operativo Tolerancia Cero y la Operación Libertad (Honduras) y el plan (Super) Mano Dura (El Salvador)— dejaron a las pandillas en un aislamiento social mayor. Generalmente, las relaciones con las comunidades donde estaban ubicadas se volvieron aún más tensas. Acercarse a las pandillas resultó cada vez más difícil para la gente y las ONG que intentaban trabajar en la reinserción de los jóvenes involucrados. Varios proyectos de acercamiento y rehabilitación pasaron por tiempos difíciles o fracasaron por la dificultad de aproximarse a los pandilleros. Al mismo tiempo que las pandillas se quedaron más ensimismadas y aisladas, en el seno de ellas empezaron a darse cambios sustanciales. En la siguiente sección se dibuja cómo la organización dentro de las pandillas se reforzó a raíz de las políticas represivas.

Una reorganización y revitalización de la estructura pandilleril

Los pandilleros en las comunidades no solamente se encontraron más aislados teniendo que esconderse para evitar que las patrullas se los llevaran; también gran parte de sus compañeros fueron encarcelados. Esa situación tendría repercusiones internas importantes para la *clica*. En primer lugar, el respeto a los *homies* encarcelados y a la pandilla exigía una solidaridad activa; y en segundo lugar, desde la cárcel los líderes empezaron a desarrollar una jerarquía más clara y efectiva. La idea de que los pandilleros se cuidan los unos al los otros, que no dan baja (abandonan) a la pandilla no tenía vigencia solamente en el ámbito de la comunidad sino también dentro de la prisión, y entre los pandilleros

³⁵ Entrevista grupal a pandilleros de la 18 en San Salvador (El Salvador), el 16 de marzo 2005.

de la calle y los encarcelados. En la nueva situación, la pandilla empezó a demandar una solidaridad mayor de sus miembros. Las políticas represivas en forma de capturas masivas por parte de los cuerpos de seguridad, los discursos políticos antimaras y las campañas mediáticas, activaron y reforzaron los límites grupales de las pandillas frente a la sociedad en general. Al mismo tiempo, como otra cara de la misma moneda, generaron un aumento en la interdependencia y cohesión interna (Tilly, 2003, 21; Coser, 1956, 95).

Por la enemistad entre las dos pandillas, las autoridades separaron a sus respectivos miembros de tal manera que los integrantes de la *MS* se encontraban juntos –y los de la 18 también– en los mismos recintos, generalmente separados de los otros reos. La suerte compartida por grupos del mismo color estando juntos día y noche en espacios reducidos fortaleció el *esprit de corps* frente a los rivales pero también frente a las autoridades que los encarcelaron. La proximidad y la congregación de pares llevaron a procesos grupales organizativos fuertes. Entre otros, se reforzó la solidaridad interna, nacieron divisiones de trabajo, aparecieron nuevas reglas informales y formales de conducta, y además surgieron nuevos líderes y se cristalizaron roles de tenientes y soldados.³⁶ En otras palabras, surgió una estructura más adecuada para las nuevas condiciones que enfrentaban las pandillas, acorde a las capacidades de sus miembros. De tal manera que la organización de las pandillas transnacionales empezó a reforzarse principalmente desde los centros penales.

Ese proceso se agravó por la estrategia de las autoridades de dedicar esfuerzos especiales a “la caza de líderes” (Comandos a la caza, 2003, 3). En la cárcel se tropezaban con muchos *homeboys* que tal vez no conocían antes, y se volvió un lugar de reunión de líderes de diferentes comunidades y zonas donde se ubicaban las *clicas* de ambas pandillas. Es decir, las políticas represivas juntaron a gran parte de los pandilleros más diestros. Entonces no sorprende que las dinámicas grupales llevaran

³⁶ Procesos similares observaron Sherif, (1999/1956: 418 y 421) y Sherif, Harvey, White, Hood y Sherif, (1988/1961) en sus famosos campos de verano hace muchos años. No obstante que en esos campos la población consistía en jóvenes de clase media que no tenían ningún historial de conducta problemática, los grupos se fortalecían, líderes valientes se instalaban, rivalidades intergrupales se recrudecían e incluso se daban confrontaciones violentas.

a que los líderes se ordenaran de tal manera que produjeran estructuras jerárquicas reforzadas. La cárcel se volvió prácticamente el cuartel general de las pandillas, donde –por falta de un control efectivo por parte de las autoridades– los pandilleros pueden interactuar libremente entre ellos e incluso comunicarse con los de la calle. Las comunicaciones con el mundo de afuera se hacen principalmente a través de teléfono celular o *guilas* (comunicados) llevados por los visitantes.

Esto no quiere decir que no hayan surgido conflictos y confrontaciones en el proceso de formación y consolidación de nuevos liderazgos. Hubo varios conflictos violentos entre los líderes de las mismas pandillas, sin embargo, aquí sigue vigente la ley del más fuerte: el que sabe imponerse más, si es necesario violentamente, se gana el derecho y el respeto. Además, la pandilla tiene sus propios mecanismos de imponer orden: “Los pandilleros que andan en la calle tienen dos opciones en la vida: morirse, o sea irse al cementerio, o caer al tabo [entrar al presidio]. Todos los vatos que no cumplen los reglamentos, al venir al presidio pagan por no llevar el reglamento de la mara. Se les da lo que ellos necesitan: aquí se les cobra por no acatarse a los reglamentos de la mara”.³⁷

Los pandilleros en las calles se vieron confrontados directamente con esa transformación y por respeto a sus líderes y a la lealtad normativa, fueron obligados a seguir la nueva corriente organizativa. Una de las consecuencias importantes fue que las *clicas* se volvieron más integradas a la pandilla a costo de su relativa autonomía. Otra consecuencia fue que los pandilleros en la calle se veían obligados a ayudar de diferentes maneras a los *homies* presos. Una muestra del creciente poder de las pandillas fuera de la cárcel son los intentos, muchas veces exitosos, de entorpecer los procesos judiciales presionando a los posibles testigos contra sus compañeros para desistir en declarar, amenazándoles de muerte o incluso asesinandolos. En algunos casos las pandillas también empezaron a poner presión sobre los calmados, exigiéndoles ayuda y una nueva participación activa en los asuntos de la pandilla. No aceptar la invitación podía ser visto como traición y llevar a consecuencias letales para los pandilleros calmados.

³⁷ Entrevista a pandillero de la ms en San Pedro Sula (Honduras), el 29 de agosto 2000.

Irónicamente, lo anterior indica que la capacidad de las pandillas de funcionar como organizaciones integradas aumentó a consecuencia de la represión masiva contra ellas. Las políticas de seguridad han generado cambios importantes en las estructuras y el funcionamiento de las pandillas trasnacionales. Adaptándose a la nueva situación, las organizaciones de la MS y la 18 aceleraron su evolución, logrando niveles de liderazgo más claros, comunicaciones más eficientes y una mayor disposición para seguir órdenes desde arriba. Sin embargo, también tuvo otras consecuencias que afectaron de manera directa a la gente en el Triángulo Norte, especialmente a los habitantes de las zonas marginales donde las pandillas tenían sus territorios y profesionalizaron el actuar delictivo de sus empresas.

La transformación del actuar delictivo

Las autoridades de la región suelen acusar a las pandillas trasnacionales de estar involucradas en delitos y crímenes que van más allá del ambiente de la calle, como el tráfico internacional de drogas, los asaltos a bancos y secuestros. Antes del inicio del operativo Tolerancia Cero, Plan Mano Dura y Plan Escoba había que tratar esas acusaciones con mucho cuidado. Era muy probable que las demandas de esas actividades excedieran las capacidades organizativas de muchos integrantes de pandillas.

Las pocas oportunidades de encontrar trabajo para los jóvenes en general (Argüello y Contreras, 2002), son aún más reducidas para los jóvenes pandilleros. La escasa accesibilidad a recursos económicos por caminos legales se compensa por medios menos lícitos e incluso ilícitos; por ejemplo, pedir dinero a los residentes al entrar o salir de la colonia, exigir “impuestos de guerra” a las tiendas y empresas en su territorio, hurtos y robos de menor escala, etcétera. El dinero ganado por medios ilícitos no es solamente para el uso individual de los pandilleros involucrados, ellos también dan sus aportes a la *clica*. De ese modo, la pandilla garantiza una base económica modesta al reconocimiento que anhelan muchos de sus integrantes. Aunque ser pandillero no facilita el acceso al trabajo, ser parte de una pandilla crea ciertas oportunidades alternativas para conseguir recursos económicos.

Aun así, algunas *clicas* pueden volverse seriamente delictivas cuando sus miembros, al pasar los años, desarrollan las referidas capacidades y obtienen el capital económico y social necesario para involucrarse en

actividades criminales más profesionales (Savenije y Andrade-Eekhoff, 2003). Incluso ocasionalmente, la influencia de la participación en crímenes más graves puede llegar hasta un punto donde la pandilla más bien se vuelve una banda organizada de delincuentes, con metas principalmente económicas, y donde el control territorial se vuelve una herramienta para obtener diferentes tipos de recursos. Esa evolución ha recibido un impulso fuerte a raíz de los cambios esbozados renglones arriba.

En primer lugar, el giro en las políticas de seguridad pública hacia más represión y menos tolerancia fomentó que el camino hacia el trabajo e ingresos legales se estrechara aún más: “Hay partes que vos entrás y te dicen: ‘levántate la camisa’ y se la levantan. Con dos puntos [tatuados], ya no podés trabajar.”³⁸ En segundo lugar, los encarcelamientos masivos aumentaron la necesidad de ingresos financieros porque los recursos de los centros penales no son suficientes para cubrir las necesidades de los internos. Los presos dependen de otros –sus familiares o amigos fuera de la cárcel– para las cosas de uso o consumo cotidiano, como ropa, zapatos, artículos de higiene personal, cigarros, etcétera.

Ahora, a los pandilleros que están en la calle les toca apoyar a los *homies* capturados. Muchos no tienen los recursos necesarios; provienen de familias pobres, tienen relaciones difíciles o rotas con sus propias familias, o incluso tienen familia e hijos que mantener. Entonces necesitan recurrir a la segunda familia, su *clica*. Por compromiso y respeto a sus compañeros y solidaridad pandilleril, especialmente cuando son líderes, los pandilleros libres intentan recoger recursos económicos y cosas útiles para poder proporcionárselos. Les compran tarjetas para teléfonos celulares –aunque esos están prohibidos dentro los centros penales– e incluso a algunos líderes les pagan el servicio de abogados. “Les ayudamos a los *homies*, a los carnales de uno. Tal vez ellos están torcidos, están presos, y tal vez necesitan una cosa, y si uno tiene feria [dinero] uno tiene que ver como se la puede mandar a ellos porque ellos necesitan. Pero no es sólo porque yo no tenga dinero que voy a venir y me voy a meter a una casa del mismo barrio; no, tampoco. Yo tengo que buscar por otro lado para poderles mandar a ellos lo que ellos necesitan”.³⁹

³⁸ Entrevista grupal a pandilleros de la 18 en San Salvador, el 14 de agosto 2003.

³⁹ Entrevista a pandillero de la 18 en Tegucigalpa (Honduras), el 9 de diciembre 2003.

Si antes el apoyo que brindaban a los encarcelados ya les ponía presiones serias a las *clicas*, después de que las políticas represivas llevaron presos a muchos *homies*, la tarea se volvió más ardua aún. Las reglas de las pandillas y el respeto requerido a los compañeros no cambiaron sus exigencias bajo la presión que les impusieron las autoridades. Aunque de repente las necesidades económicas se disparaban por la cantidad de pandilleros privados de libertad, las *clicas* tenían que ver cómo brindarían la ayuda y solidaridad necesitadas.

Extorsiones

Las crecidas necesidades económicas de las *clicas* en las calles –vigorizadas por las exigencias de solidaridad, lealtad y obediencia– junto con una mayor integración organizacional y una estructura más clara de liderazgo, abrieron las puertas a una profesionalización del actuar delictivo. Las acciones delictivas de las pandillas se han expandido más claramente en el campo de las extorsiones. Por ejemplo, en El Salvador la cantidad de los pandilleros entre los detenidos por extorsión aumentó de 0% en el año 2003 y 2004 a llegar a ser 14,1% en 2006. No obstante, mientras que la Policía Nacional Civil recibió 295 denuncias por extorsiones durante el año 2002, en 2006 la cantidad de denuncias se había cuadruplicado a 1.966. La importancia de la influencia de las pandillas en las extorsiones no se refleja tanto en las cifras oficiales –que por las razones explicadas abajo tienden a ser truncadas– sino más en lo que cuentan los involucrados. Por ejemplo, La Prensa Gráfica del 19 de julio de 2006 narra que “los empresarios de microbuses de la ruta 42-B sufrieron ayer la quema de la segunda unidad en menos de 24 horas y la tercera en una semana”; sin embargo, al mismo tiempo añade que un empresario de dicha ruta “sostuvo que a los pandilleros siempre les paga la denominada ‘renta’ en la zona del Parque Libertad, en el mercado del Sagrado Corazón y la Plaza Zurita” (Marroquín y Villatoro, 2006). Esa noticia resalta no solo la participación de las pandillas en el negocio de extorsión –no necesariamente denunciado a la policía– sino también la sospecha de que otros descubrieron la posibilidad de ganar dinero fácil por “rentear” (extorsionar).

El total de las denuncias de extorsiones hechas a la policía no resulta ser una medida confiable de las extorsiones que acontecen. Las extorsiones –especialmente por parte de las pandillas, pero no sólo por

ellas– suelen tener una impunidad relativamente grande. Mucha gente y algunas empresas no denuncian las extorsiones de las que son víctimas, menos cuando se trata de extorsionistas que operan en grupo y se sitúan cerca de donde residen, producen o tienen sus rutas de transporte. Las represalias pueden ser fuertes cuando los extorsionistas se dan cuenta de que sus víctimas les delatan a la policía y que por esa razón son arrestados y llevados presos. Al final de 2005 y durante el 2006 las noticias sobre extorsiones ocurrían con mucha frecuencia en los periódicos nacionales. El auge en las noticias sobre la ocurrencia de extorsiones, acompañado de paros por parte de compañías de transporte público –motivados por el aumento de las extorsiones, el asesinato de cobradores y chóferes de los buses, la quema de los mismos al no pagar– y el aumento en la cantidad de denuncias y arrestos por extorsión, indican un auge importante en las prácticas extorsionistas en el periodo 2005-2006. Aunque las pandillas son probablemente responsables de solo una parte de las extorsiones, su presencia en ese negocio es importante, especialmente por el carácter organizado de su actuación.

La “renta” se convirtió en una fuente de ingresos importante para las pandillas. El periódico *Prensa Libre* reporta que en la Ciudad de Guatemala “pilotos de autobuses que transitan por las zonas 1, 6, 7, 18, 21 y algunas colonias de Mixco, deben pagar a los antisociales un impuesto diario que oscila entre los Q20 y los Q100 para evitar atracos. En otras zonas, los pandilleros cobran una tarifa de Q10 por cada ‘vuelta’ que recorra la unidad” (Méndez, 2003, 2).⁴⁰ Aunque muchas de las extorsiones son iniciativas de las *clicas*, algunas más elaboradas son planeadas por los líderes presos. Un líder preso de la MS en una entrevista al periódico digital *El Faro* –probablemente exagerando el nivel de coordinación– explica que: “Una extorsión es algo planificado. Nadie puede decir voy a extorsionar sin que antes haya un mandato desde la dirigencia [...] Las órdenes salen del penal de máxima seguridad hacia el penal de Quezaltepeque. De ahí se distribuyen a todo el país. Sí hay casos aislados de extorsiones que no vengan con orden. Pero cuando eso pasa es porque hay hambre” (Extorsiones: el negocio, 2006).

Las víctimas de las extorsiones son muy diversas. Los daños a las empresas con rutas de buses reciben la mayoría de la atención de la prensa. También los

⁴⁰ Q100 quiere decir 100 Quetzales, la moneda nacional de Guatemala. 1 USD = ± Q7,70

camiones que suministran las tiendas en las zonas marginales con presencia de pandillas son presas fáciles de extorsionar. *Prensa Gráfica* reportó en octubre 2006 que “entre 10% y 15% de las colonias del Gran San Salvador han dejado de ser abastecidas con alimentos y bienes de primera necesidad debido a la inseguridad de las zonas, en donde el denominador común son las extorsiones a manos de pandilleros” (López, Contreras, Linares y Henríquez, 2006, 2). Además de la ‘cora’⁴¹ que piden a los residentes de las comunidades, exigen renta a las tiendas, comedores, estudiantes y maestros de las escuelas de la zona, taxistas, rutas de buses y otros—pequeños y grandes—empresarios que se ubican en su territorio. Una manera alternativa que usan los pandilleros para cobrar renta a los comedores es venir a comer y después salir sin pagar. Parece que todos los que en algún momento residen o cruzan el territorio de una *clica* y pueden aportar algo, están en riesgo de volverse víctimas. Los pandilleros no sienten mucha necesidad de negar sus prácticas de extorsión, sencillamente explican que la situación no les deja otra manera de obtener recursos. “¿De qué tenemos que vivir? La situación actual con los operativos Mano Dura y Súper Mano Dura es que no podemos salir de la comunidad y nadie nos da trabajo”.⁴² Además, el fenómeno de las extorsiones también se ve reforzado por el hecho que las autoridades tienen relativamente poca influencia sobre la recaudación de renta que realizan las pandillas. Los pandilleros hablan sobre ella como si fuera un negocio normal y aceptado. Al mismo tiempo, la prensa suele reportar sobre la cotidianidad y la impunidad de las extorsiones en algunas zonas. Una noticia de la Prensa Gráfica sobre el negocio de ‘rentear’ por parte de una *clica* de la colonia La Campanera en Soyapango (ciudad vecina de San Salvador) detalla que: “a pesar de que hay un puesto policial en la entrada de la colonia soyapaneca, el cobro y pago de la extorsión es algo ya aceptado” (Distribuidores, 2007, 9).

El negocio de drogas

Otra actividad que genera ingresos para los miembros de las pandillas es el negocio de las drogas. Es un tema delicado y difícil de conocer en detalle. Por un lado, no todas las *clicas* o sus miembros se meten en él. Por

⁴¹ ‘Cora’ = quarter of a dollar

⁴² Entrevista a pandillero de la ms en Joya de Cerén (El Salvador), el 17 de enero 2006.

otro, algunos pandilleros se dedican al menudeo de drogas desde mucho antes de las políticas represivas y a veces la *clica* pide renta a los vendedores de drogas que operan en su territorio. No obstante, cuando los mismos pandilleros venden droga, suelen ser los líderes los más involucrados: “Los vendedores lo que hacen es pagarle renta a la mara, le da dinero a la semana. Solo se cobra por el motivo que ellos venden en el territorio de la mara, en el territorio de uno. Algunos de la mara han de vender, no todos”.⁴³

Algunos líderes se envuelven más profundamente en el negocio de drogas. En una comunidad en Honduras, por ejemplo, un pandillero se dedicaba a la distribución de drogas. Confiaba a algunos miembros de la *clica* el trabajo de mula, transportando la droga de una ciudad portuaria a la capital Tegucigalpa. Es importante resaltar que el negocio no era propio de la *clica*, sino de uno de sus líderes mayores, aunque probablemente aportaba de sus ganancias a las finanzas de la pandilla. El cabecilla que encargaba a otros miembros mandados para su negocio, tenía una trayectoria larga y gozaba de mucho respeto. No obstante, surgieron problemas cuando uno de sus pandilleros empleados desobedeció las órdenes de la *clica* en un conflicto con un compañero, además de apartar y robar porciones de la droga que le habían encargado. Entonces el líder lo mandó a matar. Fue asesinado y encontrado en un lugar lejos de la comunidad.

Este último ejemplo muestra como uno de los líderes a través de la drogas, llevó a su *clica* a inmiscuirse en negocios delictivos más serios. El líder se volvió un puente a través del cual características pertenecientes al crimen organizado podían penetrar e influenciar las dinámicas propias de la pandilla. Aunque el menudeo siempre ha sido parte esencial de la vida pandilleril, entrar en el negocio de distribución es un paso a actividades claramente distintas al menudeo con los mismos *homies*, conocidos y otros residentes. Por un lado, la distribución de drogas se enfoca en un mercado diferente y –aunque sea negocio propio de uno de los líderes– genera trabajo e ingresos mayores para otros miembros y la *clica* misma. Por otro lado, promueve que las características y riesgos propios al negocio de drogas se impongan sobre los de la pandilla. En

⁴³ Entrevista a pandillero de la ms en San Pedro Sula (Honduras), el 29 de agosto 2000.

otras palabras, entrar de lleno en este negocio cambia fundamentalmente el carácter de la *clica*.

En las actividades de extorsión y el negocio de drogas, las pandillas trasnacionales se alejan aún más de las características de las pandillas callejeras tradicionales. Son expresiones de una profesionalización en el actuar delictivo y en el camino han ido adquiriendo rasgos de bandas criminales organizadas. La violencia requerida en esos negocios va principalmente dirigida a la obtención y protección de recursos económicos. Quemar buses, matar a cobradores o amenazar al dueño de una tienda o comedor por no pagar la renta, es predominantemente una estrategia de maximizar la recaudación por parte de la pandilla. Matar a “empleados” que roban de la droga que les habían encargado tiene como objetivo minimizar los costos de transacciones en la distribución de droga, pero a la vez esa violencia también comunica a sus víctimas –como los dueños de buses, talleres, comedores, tiendas, etcétera y a otra gente de la zona– que las pandillas son las que imponen las reglas del juego; manda el mensaje de que ni la policía ni las autoridades formales tienen mucho poder ni importancia en el territorio de la pandilla.

La encrucijada de políticas de control y dinámicas sociales

Las respuestas a las políticas represivas han tenido efectos que sus diseñadores no han deseado ni alcanzado prever. Parece que en vez de garantizar o fortalecer la seguridad pública, las consecuencias la debilitan aún más. Las pandillas reforzaron la cohesión interna, las relaciones entre las *clicas* y las relaciones jerárquicas entre los miembros, además encontraron nuevos caminos para obtener más recursos económicos. Las pandillas callejeras han sido mucho más flexibles en sus adaptaciones frente a las presiones sociales y policiales que las fuerzas de seguridad y los políticos –quienes, con mucho afán, promovieron esas políticas represivas– anticipaban. Eso no es necesariamente así porque los pandilleros sean más inteligentes y mejores estrategas que los tomadores de decisiones y los policías encargados de “solucionar” el problema de las maras, aunque es evidente que algunos de ellos efectivamente resultan ser buenos líderes y demuestran ser muy inteligentes. Se pueden distinguir dos procesos sociales que permiten dar más luz sobre los procesos de retroalimentación que vigorizaron la organización pandilleril

y su actuar delictivo: La reacción frente a la fuerte represión policial y al creciente aislamiento social y la reacción frente a las necesidades de recursos financieros que se dispararon a partir de las políticas de mano dura. En esos procesos tienen un papel importante mecanismos sociales suscitados por las exigencias de lealtad, solidaridad y obediencia a la pandilla.

Ambas reacciones se dan en una situación en la cual las pandillas y muchos de sus miembros no tienen otra opción que ver cómo se adaptan y cómo sobreviven frente a la adversidad que significan las políticas represivas, las cuales carecen casi por completo de una oferta o invitación para la reintegración social. En parte, resultaron creativas por pura fuerza mayor, las pandillas no tenían opción a corto plazo, no podían tirar la toalla y no existía la posibilidad de rendirse. La vida pandilleril no es un juego en el cual cuando se pierden los partidos los jugadores puede retirarse de la competencia. La pandilla no constituye una empresa que puede declararse en bancarrota cuando el mercado empeora, dejando los empleados libres para buscarse otro trabajo. La membresía de una pandilla callejera trasnacional es de por vida, por eso la represión y el rechazo tiende a aislar a los miembros y hacerlos más dependientes de su grupo.

La cohesión grupal frente a la represión

Las redadas masivas, las detenciones arbitrarias y la guerra mediática contra las pandillas refuerzan la estigmatización y la marginación, pero dejan intacto el anhelo por el respeto que promete la pandilla y que compite con la marginación y la exclusión social que sufren en la sociedad en general. Además, por su actuar represivo la policía se perfila como un adversario poderoso. Las redadas policiales y el riesgo de ser detenido tienen el mismo efecto que la amenaza de la pandilla contraria: refuerzan la cohesión interna por resaltar más las exigencias de la lealtad, solidaridad y obediencia. Los miembros sienten casi constantemente el peligro, ahora no solamente por la pandilla contraria sino también por la policía que hace redadas y patrullas conjuntas con soldados regulares. La interdependencia interna de la pandilla aumenta porque en los únicos que pueden confiar son sus compañeros *homies*.

El encarcelamiento masivo hace que los pandilleros detenidos encuentren adentro de los centros penales muchos *homeboys* que no

conocían antes. El hacinamiento carcelario –que suele ser la regla en la región– crea un mayor contacto entre los pandilleros procedentes de diferentes partes y una fuerte interdependencia entre los pandilleros frente al rechazo y conflictos con los reos comunes. Esas condiciones, junto con el sentido de lealtad reforzado y la cohesión interna fortalecida, engendran condiciones óptimas para un mayor desarrollo organizacional pandilleril, fomentando la comunicación entre los pandilleros, vigorizando las reglas y normas grupales y promoviendo liderazgos más jerarquizados y fuertes.

Respuestas al crecimiento de las necesidades financieras

También el aumento considerable de la cantidad de pandilleros presos reta la hermandad y solidaridad profesadas en la pandilla. Los que siguen en las calles se ven obligados a ayudar financieramente y materialmente a sus *homeboys* presos. Las presiones económicas resultantes provocan que los pandilleros busquen nuevas alternativas de ingresos. Como el acceso a la economía legal les está casi cerrado por completo, no les queda mucho más que profesionalizar su actuar delictivo para poder obtener los recursos necesarios para sostenerse y sostener a sus familias, para mantener a la *clíca* y a la pandilla y, además, apoyar a los encarcelados. En otras palabras cumplir con las obligaciones que la lealtad impone. La extorsión masiva y el negocio de droga han sido algunas de las alternativas encontradas.

Es demasiado fácil e infundado homologar el involucramiento de las pandillas trasnacionales en el comercio de drogas con los sindicatos de drogas al estilo colombiano o mexicano: “Las pandillas callejeras fragmentadas no tienen las redes o el poder para distribuir o controlar drogas a una escala mayor [...] La diferencia principal entre un negocio de organización de drogas y una pandilla juvenil es que en un negocio de droga todos los miembros son empleados, mientras la pertenencia a una pandilla juvenil solamente requiere afiliación” (New York City Police Department, op cit., 211-212).⁴⁴ Aunque algunos pandilleros líderes han desarrollado las capacidades y contactos para lograr entrar en el negocio

⁴⁴ “The fragmented street gangs do not have the network or the power to distribute or control drugs on a large scale [...] The primary difference between a drug organization and a youth gang is that in a drug organization all members are employees while youth gang membership only requires affiliation”.

de la distribución de drogas, y han llevado consigo algunos miembros de su *clica*, es difícil imaginar que la pandilla tenga la misma capacidad.

¿Las pandillas se volvieron bandas criminales organizadas?

La situación de seguridad está cada vez más fuera del control de los Estados de la región. Todavía son pandillas callejeras que ofrecen a los jóvenes más vulnerables de los barrios marginales una inclusión y pertenencia alternativa, respeto y reconocimiento, que la sociedad les niega, hermanad y solidaridad, que la misma familia no le comparte, y amistades de por vida. Una banda criminal organizada o un cartel de droga no pueden llenar esas necesidades psicosociales, aunque les puede ofrecer más dinero que la pandilla a sus integrantes. Por ende, la naturaleza de las pandillas callejeras no les lleva automáticamente en la dirección de volverse organizaciones criminales fuertes con la capacidad organizativa y el armamento necesario para retar a las fuerzas de seguridad y amenazar la seguridad del Estado como sucede, por ejemplo, con los carteles de droga en Colombia y México. Sin embargo, proclamar a las maras como problema de seguridad nacional y por ende combatirlas con iniciativas represivas cortoplacistas y poco pensadas –como son las leyes antimaras y políticas de seguridad meramente represivas– puede resultar una predicción que acarrea su propio cumplimiento. Hace falta de una nueva generación de políticas de seguridad que reemplace las políticas antimaras, que en gran medida han fracasado. Esas deben tomar en serio dentro de su diseño los mecanismos y procesos sociales que dan a las pandillas del Triángulo Norte la capacidad de adaptación frente a la represión masiva. Para poder neutralizar o incluso utilizar esas dinámicas grupales pandilleriles, las políticas de seguridad deben incluir un aspecto fuertemente social e incluyente, que ofrezca a los pandilleros –y a los jóvenes en riesgo– alternativas reales a la vida pandilleril. Sin romper el aislamiento y rechazo a los pandilleros, especialmente a los que quieren salir e integrarse a la sociedad como ciudadanos comunes. Sin ofrecerles una inclusión alternativa, oportunidades de trabajo e ingresos decentes y la factibilidad de una vida distinta, las pandillas siguen arrinconadas y cerradas, y los pandilleros quedan dependientes y leales a la pandilla. Pero sobretodo, la pandilla sigue encontrando maneras de adaptarse y revertir el impacto de la represión.

Bibliografía

- Andino, Mencía, T., "El fracaso de la estrategia antimaras en Honduras", *Revista centroamericana justicia penal y sociedad*, nº 22, 2005, 85-157.
- Argueta Rosales, S. G., Caminos Alemán, G. S., Mancía Peraza, M. R., y Salgado, Pacheco, M. A. (1992), "Diagnóstico sobre los grupos llamados maras en San Salvador. Factores psicosociales que prevalecen en los jóvenes que los integran", *Revista de Psicología de El Salvador*, nº 43, 1992, 53-84.
- Argüello de Morena, A. y Contreras Perla, R., *Se buscan jóvenes: Juventud y mercado de trabajo*. Flasco, Programa El Salvador, San Salvador, 2002.
- Asociación Cristiana de Jóvenes de Honduras (ACJ) y Save the Children UK, *Las maras en Honduras*, 2002.
- Castro, M. y Carranza, M. "Las maras en Honduras". En: ERIC, Ideso, Idies, y Iudop (Eds.), *Maras y pandillas en Centroamérica: Volumen 1* (pp. 219-332). Managua, UCA Publicaciones, 2001. Tegucigalpa, Honduras.
- Chinchilla, N., Hamilton, N., y Loucky, J., "Central Americans in Los Angeles: An immigrant community in transition", en *In the Barrios: Latinos and the underclass debate*, J. Moore y R. Pinderhughes (Eds.), Russel Sage Foundation, New York, 1993.
- Cohen, S., *Folk devils and moral panics*. Routledge, London, 2004.
- Coser, L.A., *The functions of social conflict*. Routledge and Kegan Paul, London, 1956.
- Costa, G., *La ventana rota y otras formas de luchar contra el crimen*. Instituto de Defensa Legal, Lima, 2007.
- Covey, H. C., *Street gangs throughout the world*. Springfield, Il, Charles C. Thomas Publisher, 2003.
- Cruz, J. M. y Portillo, N., *Solidaridad y violencia en las pandillas del gran San Salvador: Más allá de la vida loca*. UCA Editores, San Salvador, 1998.
- Davis, M., *City of Quartz: Excavating the future in Los Angeles*. Vintage Books, New York, 1992.
- Dunn, W., *The gangs of Los Angeles*. Universe, New York, 2007.
- De Cesare, D., *The Children of War. Nacla Report on the Americas*, 32, (1), 21-32. 1998.
- Decker, S.H. y Van Winkle, B., *Life in the gang. Family, friends, and violence*. Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- ERIC, Ideso, Idies e Iudop, *Maras y pandillas en Centroamérica: Volumen 1*. UCA Publicaciones, Managua, Nicaragua, 2001.
- Goldstein, A. P., *Delinquent gangs. A psychological perspective*. Champaign, IL: Research Press, 1991.
- Hagedorn, J. M. "The global impact of gangs". En: J. F. Short Jr. y L. A. Hughes (Eds.), *Studying Youth Gangs*, Lanham, MD: Altamira Press, 2006.
- Hayden, T. *Street wars: Gangs and the future of violence*. The New Press, New York, 2004.

- Ignatieff, M. *The warrior's honor: Ethnic war and the modern conscience*. Chatto & Windus, London, 1998.
- Kruijt, D. y Koonings, K., "Introduction: Violence and fear in Latin America", en K. Koonings y D. Kruijt (Eds.), *Societies of fear. The legacy of civil war, violence and terror in Latin America*. Zed Books, London / New York, 1999.
- Koonings, K., y Kruijt, D., "Armed actors, organized violence and state failure in Latin America: a survey of issues and arguments", en K. Koonings y D. Kruijt (Eds.), *Armed actors. Organised violence and state failure in Latin America*. Zed Books.
- Hagedorn, J. M. "The global impact of gangs", en J. F. Short Jr. y L. A. Hughes (Eds.), *Studying Youth Gangs*, Lanham, MD. Altamira Press, London / New York, 2004.
- Levenson, D., "Por sí mismos: Un estudio preliminar de las 'maras' en la ciudad de Guatemala", *Cuaderno de Investigación, 4*. Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala (Avancso), Guatemala, 1998.
- McAdam, D., Tarrow, S., y Tilly, C. *Dynamics of contention*, Cambridge University Press, New York, 2001.
- Méndez, J. E., "Problems of lawless violence: Introduction", en: J. E. Méndez, G. O'Donnell y P. S. Pinheiro (Eds.), *The (un)rule of law & the underprivileged in Latin America*. University of Notre Dame Press, Indiana, 1999.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), *Informe sobre desarrollo humano, Honduras 2003. La cultura: medio y fin del desarrollo*. Tegucigalpa, 2004.
- Rodríguez Barrillas, A. y Pérez Castillo, G., "Transparentando el Plan Escoba, análisis de la estrategia policial en relación con las pandillas juveniles en Guatemala", *Revista Centroamericana Justicia Penal y Sociedad*, n°22. 11-84, 2005.
- Sampson, R. J., "How does community context matter? Social mechanisms and the explanation of crime rates", en P-O. H. Wilkström y R. J. Sampson (Eds.), *The Explanation of Crime: Context, Mechanisms and Development*. Cambridge University Press, Cambridge, 2006.
- Santacruz Giralt, M. L., y Concha Eastman, A., *Barrio adentro: la solidaridad violenta de las pandillas*. Iudop, San Salvador, 2001.
- Savenije, W., & Andrade y Eekhoff, K, *Conviviendo en la orilla*. San Salvador: Flacso, Programa El Salvador, San Salvador, 2003.
- Savenije, W., "La Mara Salvatrucha y el Barrio 18 St. Fenómenos sociales transnacionales, respuestas represivas nacionales", *Foreign Affairs en Español* n°4. 38-46 (2). 2004.
- Sherif, M., (1999/1956), "Experiments in group conflict", en E. Aronson (Ed.), *Readings about the social animal. Eighth edition* (pp. 416-425). Worth Publishers, New York.
- Sherif, M., Harvey, O.J., White, B.J., Hood, W.R., y Sherif, C.W., *Intergroup conflict and cooperation: The Robber's cave experiment*. Middletown, CT; Wesleyan University Press, 1961.

- Short, J. F. Jr., "The level of explanation problem revisited", en The American Society of Criminology 1997 Presidential Address, *Criminology*, n° 36 (1), 3-36.
- Smutt, M. y Miranda, L., *El fenómeno de las pandillas en El Salvador*. Unicef, Flasco, Programa El Salvador, San Salvador, 1998.
- Tilly, C., *The politics of collective violence*. Cambridge University Press, Cambridge, 2003.
- Tilly, C., *Identities, boundaries & social ties*. Paradigm Publishers, Boulder, 2005.
- Vigil, J. D., *Barrio gangs. Street life and identity in southern California*. Texas niversity Press, Austin, 1988.
- Vigil, J. D. *A rainbow of gangs. Street cultures in the mega-city*, Texas University Press, Austin, 2002.

Informes oficiales

- Craddock, B. J., *Posture Statement of General Bantz J. Craddock, United States Army Commander, United States Southern Command before the 109th Congress House Armed Services Committee, 9 march 2005*. Southern Command, United Satated, 2005.
- Ministerio de Seguridad Pública y Justicia, *Reporte de las pandillas en El Salvador*. San Salvador, 2007.

Artículos periodísticos consultados

- "80% de delitos son cometidos por pandillas". *La Tribuna*, 13 de agosto de 2003. Reportaje (p.10).
- "Autoridades temen ataque de pandillas", *La Tribuna*, 14 de agosto de 2003. Nacionales, (p. 11).
- "Centro América estremecida por las pandillas juveniles", *La Tribuna*, 7 de agosto de 2003. Internacionales (p. 75).
- "Comandos a la caza de líderes", *El Diario de Hoy*, 25 de julio de 2003. Portada (p.3).
- "Distribuidores dan \$20 por entrar a La Campanera", *La Prensa Gráfica*, 15 de mayo de 2007. Nación (p.9).
- "El cáncer violento de El Salvador", *La Prensa Gráfica*, 20 de enero de 2003. (p.3).
- "En menos de un mes 15 mujeres asesinadas", *Siglo XXI*, 25 de enero de 2004. Seguridad.
- "Entrevista con el presidente Antonio Saca", *El Faro.net*, 30 de mayo de 2005. Accedido el 26 de mayo de 2007, vía <http://www.elfaro.net/secciones/Especiales/2005/saca-1er-anio/08.asp>
- "Extorsiones: el negocio de las maras", *El Faro.net*, 2 de octubre de 2006. Noticias, accedido el 4 de octubre de 2006, vía <http://www.elfaro.net>.

- López, R. J. y Connell, R., "Gang turns hope to fear, lives to ashes; crime: The victims of 18th Street's violence are not always rivals, but children, families and workers", *Los Angeles Times*. Pre-1997, fulltext (p. 1).
- López, S. V., Contreras, C., Linares, M. y Henríquez, A. "Ruteros sin abastecer 15% colonias de GSS", 27 de octubre de 2006, *La Prensa Gráfica*. Tema del día (pp. 2, 3).
- Marroquín, D. y Villatoro, C., "Incendian otro microbús ruta 42-B", 19 de julio de 2006, *La Prensa Gráfica*. Nación (p. 7).
- Méndez Villaseñor, C., "Pandillas, Marcas de terror y muerte", 8 de octubre de 2003, *Prensa Libre*. (pp. 2, 3).
- "Pandillas dejan una secuela de muertes", 24 de julio de 2003, *El Diario de Hoy*. Portada (p. 4).
- Redacción de Nación, "Mano Dura contra mareros", 24 de julio de 2003. *La Prensa Gráfica*. Tema del día (p. 3).

Homenaje a la incansable lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo

Carta abierta a Estela de Carlotto, Abuela de todos,
Guido Schiano di Schecaro

Palabras de Estela de Carlotto,
Presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo

Reconocimiento a la incansable lucha de Abuelas de Plaza de Mayo y a la necesidad de pasar y tomar la posta por la verdad, la memoria y la justicia desde el campo educativo.

Homenaje a Estela de Carlotto a cargo de Guido Schiano di Schecaro (Investigador Estudiante, IIICE-FFYL-UBA / estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación, FAHCE-UNLP) en nombre de los equipos que convocan.

Carta abierta a Estela de Carlotto

Abuela de todos

No se puede ocultar
lo que eternamente vuelve¹
Fernando Kofman

Querida Estela:

Nací el 13 de mayo de 1983 en el Hospital Español de la ciudad de La Plata. Mis padres se llaman Luis y Olga. Tuve abuelos, tengo dos hermanas. Amo la poesía y la música. Puedo describirme así. Y sin embargo la paradoja de la historia es esta: todo lo que puedo contar, habla de mí pero no me dice; no completamente. Está herido por silencios que me impiden saber con exactitud quién soy. ¿Quién soy? El ruido del golpe todavía no acaba, puedo a sentirlo: late en la lengua de los que todavía callan, suena en las palabras de los que desconocen su verdadero origen. Lo que intento decir es que es imposible saber quién se es, mientras hay quienes aún no lo saben. En tanto esas voces no hablen sino desde una memoria cierta, está en juego la identidad de todos. Por eso ustedes con su búsqueda están rescatando una parte esencial de nuestro pasado. Lo hacen y lo hicieron enfrentándose a la prueba más dura: la desaparición de seres queridos por parte de una dictadura militar. Entregaron su vida con cada paso y por eso ahora nosotros nacemos, una y otra vez. Ahí está lo que sembraron, Estela: están recuperándonos a todos. Por eso me llamo Guido pero también me llamo Juan, Victoria, Verónica, vivo en el renacimiento de cada uno de ellos, llevo en mí

¹ Fragmento del poema: "Para la memoria no hay olvido".

sus verdaderos nombres. En el encuentro de ellos con su historia, yo también soy encontrado. Gracias. Nos salvaron del olvido para siempre. Todas las manos que levantemos llevarán la inercia de las suyas; nuestro destino, su voluntad. No, no se puede medir la inmensidad de su obra porque es imposible abarcar lo que no tiene fin. Por eso cualquier homenaje resulta insuficiente, incompleto. Solo nos queda tomar la palabra, recordar el camino, con la convicción fuerte de no dejar de luchar por la verdad, la memoria y la justicia, jamás.

Atte. Guido

En nombre de todo el Equipo de investigación,
y de la Dirección Provincial de Educación Secundaria.

Argentina, Julio de 2011

Palabras de Estela de Carlotto

Creo que desde que iniciamos la lucha hace 34 años todos los días son emotivos. Los primeros fueron con la afectividad del miedo, la soledad, de no saber qué hacer, de buscar solas. Pero lo bueno fue encontrarnos, formar un grupo, constituirnos en lo que más tarde se llamó “Abuelas de Plaza de Mayo”.

Sostengo que no somos mujeres heroicas, distintas o especiales: somos mujeres. Mujeres argentinas. Hay miles de mujeres argentinas que en otros espacios y en distintas circunstancias luchan por la vida y por el otro pero no se sabe, no se las conoce. Algunas tenemos más trascendencia porque la cosa fue así. Es decir, una dictadura que secuestró treinta mil

377



Presidenta de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo. Referente y militante de los Derechos Humanos en Argentina. Abuelas luchó estos últimos 36 años para localizar a cada uno de los nietos desaparecidos que continúan privados de su identidad, su derecho a vivir con su familia, derechos que son reconocidos a nivel nacional e internacional como derechos humanos universales. Hay más de 400 niños registrados como desaparecidos. Hasta la fecha hay 107 nietos recuperados.

Estela de Carlotto

personas, que creó más de seiscientos centros clandestinos de detención y que gobernó con mecanismos perversos e inéditos tiene trascendencia.

No hay en el mundo actitud que imite la apropiación de bebés que ocurrió en este país –sea en situación de guerra convencional o no–. Los depredadores que hicieron estos crímenes pensaron que, como se trataba de mujeres, íbamos a terminar acabadas, destruidas, pero se equivocaron tanto. Insisto, no porque seamos especiales, sino porque cualquier mamá cuando el hijo no vuelve o se lo maltrata, se lo asesina, no se queda a llorar en la casa. Sale, expresa el dolor y la acompaña la sociedad. A veces es poca gente, otras mucha más.

Nosotras ahora, después de treinta y cuatro años, estamos felizmente acompañadas tanto por la sociedad argentina, como por la internacional. Pero la realidad es que nos tocó abrir el camino y por supuesto no fue fácil. Sin dudas, lo mejor que hicimos fue juntarnos, cuantas más abuelas venían, mayor fuerza podíamos tener para sostenernos y reclamar.

La vida, de manera lógica, nos encuentra ahora ancianas. Se trata de un camino regresivo en cuanto a la presencia: hay algunas que ya se han ido, otras que están enfermas. Somos pocas, pero hay una fuerza tan grande en las que todavía caminamos que resulta muy contagioso. Además, esta fuerza se alimenta de los ciento cuatro nietos que encontramos. Es un número que parece pequeño en treinta cuatro años, pero de pensar nomás lo que es buscarlo desde la nada misma, sin saber el sexo, sus condiciones físicas, a quién se parece, qué día nació, resulta un milagro.

No solo desde la presencia, que es como una resurrección, sino reflexionar cómo fue esa crianza perversa que les dieron, con castigos muchas veces, en cárceles de oro. Los quisieron hacer enemigos de sus papás, criarlos ideológicamente distintos, con profesiones redituables. Pero cuando estos hijos, hoy hombres y mujeres, recuperan su identidad, esa crianza falsa cae, es una cáscara. Sale el nieto, el que lleva la sangre del padre y de la madre, la genética de los ancestros.

Esas cuestiones no las pudo destruir la dictadura. Se trató de ir ganándole al proyecto de esa gente, dándole vuelta, revirtiéndolo. Cada nieto es una demostración de que no fuimos vencidos, al contrario, descubrimos algo nuevo día a día. Cada vez es más gente, amigos, apoyo, cariño y eso nos hace mucho bien. Los jóvenes, sobre todo, son para nosotros un aliciente para el alma, son ellos quienes nos hacen decir “hay que seguir y qué suerte que estamos”. Si son jóvenes mejor, porque son nuestro desvelo, los han querido hacer quedar como tontos, distraídos, que están en otra cosa, que no sirven. Sin embargo, las abuelas observamos, en cada contacto con la juventud, la fuerza, el valor, la inteligencia y el compromiso que tienen.

No fuimos nosotras quienes descubrimos esas bondades, sino el presidente anterior, Néstor Kirchner, quien les dio a todos los jóvenes el lugar que querían y merecían ocupar en la historia del país. Es decir, el de ser personas activas, comprometidas y militantes. Se trata de nuestras reservas, constituyen el presente pero también el futuro de esta sociedad.

Las abuelas trabajamos mucho para dejarles un espacio bueno, el mejor país posible. Este hecho tiene su premio porque la respuesta del cariño es más cariño. Por lo tanto, en este día especial, seguimos en la lucha por vencer a la inequidad, la maldad y la perversión. Un ejemplo de esto es que dos personas que por diez años se negaron, ahora aceptan saber quiénes son.¹ Me refiero a los dos posibles nietos apropiados por la señora Herrera de Noble. Decidieron hacerse los análisis, serán comparados con todo el banco de datos genéticos y ahí se sabrá la verdad. Con paciencia estamos por derrotar al monstruo.

Acá estamos las abuelas de pie, mientras tengamos vida. Y el día que no, quedarán nuestros nietos, nuestros otros hijos y ustedes, la sociedad comprometida de este país. Sabemos que podemos irnos tranquilas, que esta sangre derramada, cada muerte de un ser querido, no ha sido en vano.

¹ Durante junio de 2011, cuando Estela de Carlotto pronunció sus palabras en las Jornadas, se estaba cotejando el ADN de Felipe y Marcela Herrera de Noble con todo el Banco Nacional de Datos Genéticos (BNDG).

Este libro reúne las ponencias presentadas en las Primeras Jornadas Internacionales "Sociedades contemporáneas, subjetividad y escuela: imágenes y discursos sobre los jóvenes", realizadas en la Biblioteca Nacional durante junio de 2011. Las investigaciones se centran en el análisis de los jóvenes desde distintas dimensiones, haciendo hincapié en sus necesidades, sus historias, sus prácticas, sus vínculos; buscan desmontar aquellas visiones estigmatizantes y judicializantes que a menudo recaen sobre ellos y profundizar los análisis que posibiliten otras miradas. El papel de la escuela fue uno de los ejes centrales de las disertaciones de los participantes quienes, en varios casos, consideraron el tema desde una perspectiva latinoamericana.

En este encuentro, la universidad y el sistema educativo compartieron discusiones y preocupaciones; también, propusieron agendas de trabajo conjunto sobre y para ellos, los jóvenes, que son lo mejor que tenemos.



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA