

Las tramas de la experiencia juvenil en la escuela media: prácticas políticas, regulaciones y percepción de injusticias

Pedro Núñez*

Recibido: 04/11/2016

Aceptado: 27/12/2016



Resumen

En este artículo se exploran las dinámicas que adquieren los procesos de convivencia escolar y de construcción de ciudadanía en las experiencias juveniles. En el trabajo se presta atención a tres aspectos: la presencia y regulación de instancias de participación de los estudiantes; la percepción de situaciones injustas y la reivindicación de demandas estudiantiles. La investigación se efectuó en nueve escuelas de tres centros urbanos de la Argentina. En cada establecimiento se aplicaron encuestas y entrevistas a estudiantes y docentes, se realizaron observaciones de campo y se revisaron documentos institucionales. Los resultados sugieren que, a la par de la implementación de políticas que promueven nuevas dinámicas de convivencia escolar, persisten formas de regulación de los estudiantes que implican, no sólo la continuidad de un paradigma disciplinario, sino la consolidación de nuevas desigualdades. Asimismo, da cuenta de diferentes experiencias estudiantiles en función de las normas vigentes y su grado de participación en la construcción de las mismas que revelan diferentes formas de construcción de la ciudadanía.

Palabras clave

Jóvenes, escuela secundaria, convivencia escolar.

The fabrics of juvenile experience in High School: political practices, regulations and perceptions of injustice

Abstract

This article explores the dynamics that the processes of the school coexistence acquire and the construction of citizenship in the juvenile experiences. This work pays attention to three aspects: the presence and regulation of participation instances of the students, the perception of unjust situations, and the claims of the student's demands. The research was developed in nine schools of three urban centers in Argentina. Surveys and interviews were applied to teachers and students in each of the schools, field observation and institutional documents were checked. The results suggest that at the same time with the implementation of policies that promote new dynamics of school coexistence, there persist forms of regulation of students that imply not only the continuation of a disciplinary paradigm, but also the consolidation of new inequalities. It also presents different students experiences in connection with the present regulations and the degree of participation of the students in the construction of them which reveal different forms of construction of citizenship.

Key word

Young ones, high school, school coexistence.

* Área Educación de Flacso, Argentina. E-mail: pnunez@flacso.org.ar

1. Las políticas de convivencia escolar en un nuevo escenario

En los últimos años en Argentina, al igual que ocurrió en otros países de la región, la *convivencia escolar* se convirtió en una cuestión socialmente problematizada, cobrando centralidad en el diseño de las políticas educativas. Efectivamente, la literatura especializada da cuenta de cambios en la legislación en los países de América Latina así como del diseño e implementación de políticas públicas que, con diferente énfasis y perspectivas, promovieron un cambio en el paradigma disciplinario. En ese entramado legislativo institucional, que suele emerger como respuesta a la problematización sobre los sentidos de la escuela secundaria y las características que asumen los conflictos escolares, se pueden leer las respuestas o iniciativas del Estado en función de determinadas demandas sociales y/o decisiones sobre el direccionamiento de las políticas (Fuentes & Nuñez, 2015).

Las políticas de convivencia escolar comenzaron a instalarse en la agenda pública en diferentes países de la región, a la par de la sanción de nuevas leyes de educación a lo largo de la primera década del nuevo milenio. Estas leyes incluyen disposiciones sobre la construcción de la ciudadanía, los Derechos Humanos y el uso de las TIC como parte de una nueva alfabetización necesaria para las democracias contemporáneas. En este sentido los países del Cono Sur se caracterizaron por la construcción de un marco normativo que adquiere cierta sintonía. En Argentina, los diferentes cambios regulatorios ocurridos en los últimos años incluyeron una nueva Ley de Educación (26.206/2006) que estableció la obligatoriedad de la educación secundaria; la implementación de un plan nacional de uno a uno TIC «Conectar Igualdad», que proporciona un *netbook* para estudiantes y profesores; así como las nuevas leyes que promueven la participación política de los jóvenes, tales como el voto opcional desde los 16 años (obligatorio desde los 18) y la Ley 26.877/2013 que establece que las escuelas deben reconocer los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación de los estudiantes (Núñez & Litichever, 2015).¹

En el caso de Chile, varios autores están de acuerdo en que la nueva Ley General de Educación (20370/2009) fue promulgada a la par de la mayor visibilidad alcanzada por el movimiento estudiantil que adquiere un considerable volumen en este país en 2006 (Aguilera, 2011). Tanto esta Ley y la más reciente 20.529, con respecto a la garantía de una educación de calidad, incorporan nuevas perspectivas acerca de la ciudadanía, la participación, la educación sexual y la convivencia, aunque investigaciones recientes encuentran la existencia de un doble estándar que combina mayor participación junto con la presencia de lógicas de control y sanción (Carrasco, López & Estay, 2012). Finalmente, en el Uruguay, uno de los principales aspectos de la Ley General de Educación 18.347/2009, es la importancia que se otorga a la participación ciudadana y la caracterización de los centros educativos como lugares para la educación, la integración y la convivencia. En este sentido, la prevención de la violencia y el conflicto es una preocupación principal en los diferentes niveles del sistema educativo: una característica propia de los países accionistas. Es por eso que existen programas recientes como el de «Convivencia Saludable» que se ocupan de la convivencia en las escuelas que se centran en las normas, reglamentos y prácticas (Viscardi & Alonso, 2013).

Ahora bien, en este trabajo nos enfocamos en el caso particular de la Argentina, con la intención de promover reflexiones que permitan comparar las situaciones existentes en los

¹ Sin embargo, debido a los bajos niveles de institucionalidad de las políticas públicas en el país y la ausencia de políticas de Estado de largo plazo, el destino de estos programas es incierto ante cada cambio de gobierno, como el ocurrido a fines de 2015.

países mencionados. En el artículo nos interesa prestar atención a algunas particularidades, especialmente el contexto en el cual se produce la implementación de las políticas de convivencia escolar, que ocurren de manera concomitante a otros procesos: la expansión de la matrícula del nivel secundario y la constatación de que las y los jóvenes ya no siguen patrones homogéneos en sus trayectorias. Observemos con detenimiento este escenario.

Efectivamente, en el sistema educativo es posible apreciar aquello que Kessler (2014) denominó «tendencias contrapuestas» en su estudio sobre la desigualdad en la Argentina y que, en el caso de la educación, se expresan en un incremento, tanto de presupuestos como de la cobertura educativa, a la vez que perduran desigualdades relacionadas con la calidad, la cantidad de días y horas de clase, en los sueldos docentes (de acuerdo a las jurisdicciones) y en el presupuesto que cada provincia destina a las políticas educativas.²

Si prestamos atención a la conformación de la trama normativa y los conceptos utilizados en su diseño, hallamos que *las políticas de convivencia* aparecen así nombradas en la Ley de Educación Nacional de 2006 y en las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, que hacen referencia a la necesidad de fomentar la participación de las y los estudiantes y a la consolidación de una cultura democrática en las escuelas. También se propone revisar la idea de autoridad, donde la misma permita sostener las responsabilidades diferenciadas según el rol de cada cual, aunque comprendidas desde el lugar de la imposición y el monopolio de la verdad.

En el año 2013 el Congreso Nacional sanciona la Ley 26.892 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la conflictividad social en las institucionales educativas, buscando potenciar las iniciativas jurisdiccionales sobre el tema y aportando, desde una perspectiva centralizada, una respuesta a la demanda emergida desde diferentes voces del sistema educativo frente a la percepción del incremento de situaciones de violencia en el ámbito escolar (Fridman & Nuñez, 2015). Este entramado legal establece que las instituciones deben elaborar, de manera colectiva, con participación de estudiantes y docentes, Acuerdos Institucionales de Convivencia o Acuerdos Escolares de Convivencia (la denominación puede cambiar de acuerdo a cada jurisdicción) así como conformar un Consejo de Convivencia Escolar con representación de los diferentes actores educativos. Más recientemente las normativas fueron adecuándose, aunque muchas veces sin la necesaria reflexión o incorporando de manera acrítica nociones extendidas en la sociedad como la de *bullying*. El caso paradigmático es la sanción en 2015 de la Ley de Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires que prevé la continuidad de proyectos orientados a la convivencia escolar, pero que muchos actores y los medios de prensa anuncian como ley *antibullying*.³

En relación a las políticas públicas, si bien algunas jurisdicciones habían ensayado con antelación intentos de transformación de los modos de concebir la regulación de los estu-

2 Esto se debe, no sólo a que la Argentina, en tanto país federal, cada provincia cuenta con sus autoridades electas, sino que en diferentes etapas se transfirieron los servicios educativos: durante la última dictadura el nivel primario y en los años noventa el secundario y la formación docente a partir de la sanción de la Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario (Ley 24 049/1991).

3 A modo de ejemplo se pueden consultar los siguientes links: http://www.clarin.com/sociedad/bullying-ley-provincia-convivencia_0_1391260934.html o <http://www.infobae.com/2015/07/10/1740804-por-ley-to-das-las-escuelas-bonaerenses-deberan-tener-un-reglamento-antibullying>.

diantes, es en el año 2004 cuando se crea el Programa Nacional de Convivencia Escolar. Un año después cobra forma el Observatorio Nacional de Violencia Escolar, surgido a partir de un episodio trágico ocurrido en una institución en el sur de la Provincia de Buenos Aires.⁴ Otras iniciativas similares que se pusieron en práctica, por esos años, fueron el Programa de Mediación Escolar. Luego, la mayor parte de estos programas, se agrupó bajo la órbita del Programa de Inclusión Democrática, elaborado en 2014 con el aporte de todas las provincias y la aprobación del Consejo Federal de Educación (instancia que agrupa a los ministros de todas las provincias) y responsable de la elaboración de la *Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar*, que se distribuyó a todas las escuelas públicas y privadas y se propone brindar, a directores y docentes, herramientas para enfrentar situaciones complejas desde un criterio preventivo (Núñez & Litichever, 2015).

Por su parte, y a la par del desarrollo de las políticas señaladas, las investigaciones comenzaron a prestar mayor atención a los procesos de convivencia escolar. Entre otros, existen estudios sobre las pautas que regulan los Acuerdos de Convivencia Escolar y los actores comprendidos por las mismas (Dussel, 2005), la presencia de temáticas como los Derechos Humanos, el respeto, los intentos por contemplar las situaciones de discriminación (Litichever, 2010) o la conceptualización sobre el conflicto y las diferencias entre los tipos de reglamentos de convivencia de acuerdo a las cuestiones que regulan (Litichever, Machado, Núñez, Roldán & Stagno, 2008), las diferencias en la manera de concebir la sanción (Litichever, 2014) o las tensiones entre la urgencia de resolución y los tiempos en reunir instancias como los Consejos de Convivencia Escolar, que se convierten en espacios donde los estudiantes ya están «sentenciados» (Paulín & Tommasini, 2014).

Más recientemente, una línea de aproximación innovadora, explora estas cuestiones desde el interrogante por la conflictividad y las interacciones inter e intrageneracionales. En esta perspectiva se encuentra la investigación de Di Leo (2011), quien muestra que los sentidos sobre las violencias entre compañeros se asocian al «mirar mal» como la expresión más presente, cotidianamente, de episodios de violencia y estudios que observan las situaciones conflictivas, enemistades y peleas, así como la importancia de la búsqueda de reconocimiento y respeto en las relaciones de interacción (Paulín & Tomasini, 2014). En otros estudios se señala que, a pesar de los marcos normativos que amplían el reconocimiento de derechos, las instituciones educativas de nivel medio, aún no desarrollan una respuesta coherente frente a las dificultades y sobre todo a los procesos de discriminación y estigmatización que padecen, por ejemplo, jóvenes *gays* en sus escuelas (Molina & Maldonado, 2011). En sintonía con estos abordajes, Litichever (2014) destaca que, cuando aparecen conflictos o peleas entre compañeros, las causas se concentran en mucha mayor medida, en problemas en las relaciones interpersonales, *en el encuentro*, más que en las *diferencias* que puedan tener con los otros. Muchas de estas investigaciones constatan la persistencia de lo que Kessler (2004) denominó, a comienzos del nuevo milenio «escolaridad de baja intensidad», caracterizada por el desenganche de las actividades escolares; condición que

4 En la última década del siglo XX tuvieron lugar una serie de transformaciones que modificaron la fisonomía del sistema educativo argentino. Por esos años se sancionaron la Ley de Transferencia (24.048/91) que habilitó el traspaso de aquellas instituciones que estaban aún bajo jurisdicción nacional —el nivel primario había sido ya transferido por la dictadura militar en 1977— y la Ley Federal de Educación 24.195/93. El resultado fue un proceso de descentralización estatal, transferencia a las provincias de las escuelas de sector medio, cambio en la estructura de los niveles, renovación de los contenidos curriculares, aumento en la inversión educativa y la implementación de políticas focalizadas en los sectores de mayor vulnerabilidad social y económica, desde una perspectiva asistencialista.

adquiere dos formas: el disciplinado en el que la actitud ausente no genera problemas de convivencia y, uno más conflictivo, representado por los *barberos*.⁵

2. Repensando la noción de convivencia escolar

La preocupación por generar una «buena convivencia», al interior de la escuela media, intenta dejar de lado una idea restringida que entiende la disciplina, básicamente, como una conducta posible de ser categorizada como buena o mala, correcta o incorrecta y se intenta incorporar una concepción más amplia que hace referencia a los modos de estar junto con otros y a la manera en la que es transitada esta experiencia. Como parte de esta mirada diferente, sobre el tiempo y el espacio escolar, la idea de disciplina fue reemplazada por la de convivencia, las amonestaciones por llamados de atención, sanciones por escrito, diálogos individuales o grupales, acciones reparadoras, etc. (Litichever & Núñez, 2005).

Tal como fue señalado por diversos autores, no existe una única manera de entender la *cuestión de la convivencia*. Siede (2007) destaca que el término refiere a la regulación de las relaciones entre sujetos diferentes, sin que esto implique tener que pensar consensos para cada situación en particular, porque la regulación de los conflictos no puede resolverse a través de la negociación permanente de las normas y de una búsqueda constante de consenso ante cada situación particular.⁶ Por su parte, Fernández (2008) enfatiza en que la convivencia con el otro requiere reconocerlo como igual a uno mismo y/o como parte de una misma comunidad y que esto último ocurre cuando lo consideramos sometido a las mismas normas y a formas de vida y valores similares, pero sobre todo lo consideramos titular de derechos y sujeto a obligaciones recíprocas.

En el sentido de lo expresado anteriormente, es preciso diferenciar los procesos de construcción de la convivencia escolar de las situaciones de violencia. La convivencia no es solución ni sustituto de la violencia, sino que implica desarrollar maneras de estar con otros, de con-vivir en el espacio escolar, reconociendo los conflictos para encontrar formas de resolución. Es más, siguiendo lo planteado por Simmel (2010) el conflicto, tanto como la simpatía y el afecto, es un factor integrador para cohesionar la vida social, ya que proporciona satisfacción, diversión, alivio, y da reciprocidad a los vínculos. Esta distinción es sutil pero pertinente en tanto la convivencia implica una cosmovisión acerca de la vida en común en la escuela que excede con creces la intención de pensarla de modo instrumental sólo como forma de «atenuar» o «eliminar» los conflictos. Así podemos tomar dos dimensiones de la convivencia escolar que desarrollan Viscardi y Alonso (2013) a partir de una investigación realizada en Uruguay: la convivencia constituye el conjunto de principios que guían las prácticas y define los vínculos al interior de las escuelas donde “*se conforma, allí, una gramática de la convivencia al enunciarse su sistema de reglas y normas*” (2013, p. 29).

5 La expresión se emplea para referirse a personas ofuscadas o «violentas» que, generalmente, se encuentran a la defensiva. [Nota del Editor].

6 Según el autor, las normas escolares deberían organizarse de modo de facilitar la vida en común de todos los sujetos invitados a integrar la comunidad educativa, es decir, de todos aquellos que convivimos en la escuela; personas de distintos géneros y generaciones, con diferentes historias, estilos de vida, intereses y creencias. Siede (2007) no olvida que, por lo general, las regulaciones sobre el uso del lenguaje, sobre vestimenta y aseo personal, sobre el cuidado del cuerpo propio y los demás, sobre objetos de uso cotidiano, suelen diseñarse desde las tradiciones morales de los sectores sociales de los cuales provienen los docentes y con la mirada que los adultos tenemos sobre niños y jóvenes.

En este trabajo enfocamos el análisis desde un abordaje que se interroga por los cambios en los procesos de convivencia y su vinculación con transformaciones culturales más amplias. La expansión de la cultura juvenil, la emergencia de otras formas de consumo, el ingreso masivo al espacio escolar de jóvenes de diferentes sectores sociales, introduce una dinámica a la escolarización muy diferente a la que recibían las generaciones precedentes. Este punto se vincula, centralmente, con la regulación de las interacciones escolares. Las formas de regulación tradicionales se ven rebasadas en este escenario, debido fundamentalmente a transformaciones culturales que desafían la misma lógica regulatoria que anteriormente las validaba. Si años atrás el control de las emociones de los estudiantes podía basarse en la intención de «preparar» (los) para las exigencias del mundo del trabajo, hoy pareciera perder legitimidad. Al contrario, se incrementa el contraste entre las habilidades que las y los jóvenes ponen en juego en sus interacciones con los nuevos medios —de mayor intensidad emocional y respuesta corporal— y las que propone la escuela donde prima la moderación de los aspectos emocionales y el control corporal (Dussel & Quevedo, 2010). Esto se manifiesta, entre otras cuestiones, en las tensiones que se despliegan en las instituciones educativas ante el Programa «Conectar Igualdad» que dio lugar a tensiones, posturas y expectativas ante los *netbooks*, así como a diferentes usos y percepciones del bien, tanto por parte de jóvenes como de adultos (Welschinger, 2016). La importancia de este tipo de estudios radica en que, en un sintonía con procesos que atraviesan jóvenes en otros países, pareciera descender la importancia otorgada a los estudios y aumentar factores ligados a las disposiciones personales (Ghiardo & Dávila, 2008). Los aprendizajes en torno a la convivencia y la ciudadanía adquieren mayor centralidad en la experiencia educativa juvenil.

En segundo lugar, y de manera concomitante al punto anterior, el proceso de dislocación entre jóvenes y escuelas implica una tensión entre la sociabilidad juvenil del tiempo presente —percibido como inmediato y cercano— y la temporalidad ordenadora de manera secuencial de la escuela (Núñez & Litichever, 2015). Estos modos digitales de experimentar la temporalidad actúan en detrimento de una concepción mecánica o analógica que implica una manera lineal de pensar el tiempo —tal como lo hacen las instituciones escolares— (Feixa, 2003). Estos procesos repercuten en la escuela secundaria, dando lugar a otras formas de vivir la temporalidad que, a nuestro entender, contribuyen a la aparición de otros sentidos sobre la escuela que compiten con aquellos que la institución busca sostener, ampliándose aquí también las distancias entre aspectos regulables y otros que no. Los tan mentados conflictos que surgen en las redes sociales como *Facebook* que luego se trasladan al espacio escolar (Welschinger, 2016) y las representaciones de docentes y estudiantes sobre los videojuegos que los significan como algo peligroso y asociado al vicio (Piracón, 2015). El punto que queremos resaltar es que la temporalidad que adquiere la sociabilidad juvenil, la posibilidad de acceder a novedades y rumores o conectarse de manera instantánea a las conversaciones con amigos y compañeros (Urresti, Linne & Basile, 2015) cobran centralidad en un ámbito como la escuela secundaria, que se transforma más y más en un espacio valorado por la posibilidad de encontrarse con otros, de mostrarse, donde aprender y disfrutar, pero también como ámbito donde emerge ese conjunto de humillaciones cotidianas que Charlot y Emin (1997) denominaron «incivildades». Las mismas tienen lugar en un tiempo real, un presente que la administración burocrática de la disciplina no alcanza a lidiar ante el carácter de inmediatez e instantaneidad que organiza la sociabilidad juvenil.

3. Sobre la metodología de investigación

Para abordar estas discusiones presentamos avances de un proyecto de investigación en curso⁷ que analiza la escuela media y la cultura contemporánea revisando los vínculos intergeneracionales, la convivencia y la formación ciudadana que se promueve en las escuelas con diferentes modelos institucionales, siguiendo un criterio similar al propuesto por McLeod y Yates (2006). El trabajo de campo se realizó en tres jurisdicciones del país: Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y Rosario, donde se conformó una muestra a partir de la selección de nueve escuelas (tres escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, dos en Rosario y cuatro en distintas localidades de la Provincia de Buenos Aires, dos del Gran Buenos Aires y dos del interior).⁸ Cada una de ellas se caracteriza por cuestiones diferentes que enriquecen el análisis ya que tienen rasgos particulares que delinear su tarea y perfilan el quehacer diario en función de su *estilo institucional* (Litichever, 2010). Por lo tanto, las escuelas difieren en la composición de su matrícula, tradiciones, perfil de los docentes, modalidad y características de su propuesta, por lo que la intención no fue establecer una comparación entre ellas, sino poder generar reflexiones más amplias a partir del estudio de dichos modelos.

La investigación sigue una estrategia de triangulación de datos que incluye diferentes momentos. Una primera etapa consistió en la aplicación de una encuesta, que replicaba un modelo utilizado por el equipo de investigación en anteriores trabajos, a 270 estudiantes del anteuúltimo año del nivel secundario con la intención de contar con un mapeo general de las expectativas y sentidos atribuidos por los estudiantes a su experiencia escolar. En cada escuela se seleccionó una división del mismo turno. El cuestionario incluyó tanto preguntas con respuestas cerradas de opción única como de respuesta múltiple, en las que debían elegir entre categorías presentes en el formulario. El mismo se organizó en cuatro bloques temáticos: 1) datos sociodemográficos del encuestado y su familia, 2) percepciones del encuestado acerca de su escuela, 3) vínculos y convivencia escolar y, 4) participación política. En relación al segundo bloque, que es el que retomamos en este artículo, las preguntas estaban orientadas a indagar en sus percepciones sobre los docentes, las razones de elección de las escuelas, las funciones atribuidas y los aspectos más valorados. En base a las respuestas construimos nuevas categorías para reagrupar las respuestas que fueron similares.

7 El estudio se realizó en el marco del Proyecto PICT-O/UNIFE: “Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana”. El autor quisiera agradecer los comentarios de los integrantes del equipo: Myriam Southwell, Lucía Litichever, Luisa Vecino, Jaime Piracón, Bárbara Guevara, Patricia Salti, Denise Fridman y, en particular, a Estefanía Otero y Catalina González del Cerro y a Diego Beretta, Fernando Laredo y Romina Trinchero y los integrantes del Seminario “Juventudes y políticas de juventud” de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario por la colaboración en la aplicación de encuestas y entrevistas.

8 En la Provincia de Buenos Aires el trabajo de campo se realizó en un ex colegio nacional considerado prestigioso, situado en la zona norte del Gran Buenos Aires, un ex colegio nacional en el interior de la Provincia, una escuela técnica en un distrito de impronta industrial y una escuela nueva creada a mediados de los años noventa durante el proceso de masificación de la matrícula en la zona oeste del Gran Buenos Aires, en un municipio altamente poblado. En la Ciudad de Buenos Aires se escogieron una escuela dependiente de una Universidad, un ex colegio nacional ubicado en una zona de la ciudad de alto poder adquisitivo, pero donde la mayoría de la matrícula proviene de una villa miseria cercana y una EMEM —instituciones creadas a comienzos de los noventa en zonas de la ciudad con menor cobertura de la matrícula y con modificaciones en sus propuestas respecto de las escuelas tradicionales—. Por su parte, en Rosario también se eligió una escuela dependiente de una universidad y una institución de gestión privada que atiende a jóvenes de sectores populares y se ubica en un barrio en la entrada de la ciudad.

Este abordaje, en una segunda etapa, se complementó con un análisis cualitativo, dentro del marco general de los aportes de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) que asume que la construcción de los conceptos y los desarrollos teóricos se basan y se desprenden de los datos empíricos que la sustentan. En cada institución aplicamos entrevistas semiestructuradas a distintos actores escolares: estudiantes, docentes, preceptores y directivos, con la intención de profundizar en las cuestiones más importantes que surgieron de los resultados de la encuesta e implicó diferentes visitas a los establecimientos, en la medida en que surgían nuevas categorías en los discursos de los entrevistados. En relación a los docentes, se entrevistó a dos profesores de materias de distintas áreas y con distintas trayectorias y antigüedad, un preceptor y un directivo. Se seleccionaron, también, seis estudiantes del anteúltimo año (tres mujeres y tres hombres) que tuvieran distintas trayectorias escolares y participación política, así como consideramos la presencia de diferentes estéticas juveniles y de involucramiento en conflictos en la escuela. Las entrevistas permitieron profundizar en algunos aspectos de la información obtenida con la encuesta que nos interesaban particularmente, como sus percepciones sobre las situaciones injustas, la participación en el elaboración de los Acuerdos Institucionales de Convivencia o la regulación de las prácticas políticas juveniles. En este artículo presentaremos los datos construidos a partir de estas últimas entrevistas.

Finalmente, cabe señalar que también se sumaron elementos de la etnografía que permitieron analizar las entrevistas en relación a otros momentos de la vida escolar. El trabajo de campo contempló la observación de clases, de las situaciones de recreo y entrada y salida de los alumnos del establecimiento, así como de aspectos específicos de cada institución, como por ejemplo, de las interacciones en la biblioteca, el taller en el caso de las escuelas técnicas, de reuniones del Consejo de Convivencia, como también en asambleas o reuniones del Centro de Estudiantes.

4. La convivencia en acción: percepción de injusticias y situaciones de discriminación

Tal como anticipábamos, en este artículo, centraremos la atención sobre las experiencias e intereses de los jóvenes que transitan la escuela media, por ello, analizaremos particularmente los datos obtenidos del segundo bloque de la encuesta y las entrevistas a estudiantes. Este recorte empírico nos permitirá explorar el punto de vista de estos jóvenes, tanto en relación a los sentidos que otorgan a la escuela, como en cuanto a las expectativas sobre el presente y el futuro.

En una investigación que realizamos desde el Área Educación de Flacso entre 2006 y 2009 constatábamos, ya no diferencias entre clases sociales o segmentos, sino aquello que la literatura denominó un «proceso de fragmentación educativa» (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). Sin embargo, y aun coincidiendo, en gran parte, con este diagnóstico, encontrábamos que era preciso describir con mayor precisión qué características asumían las líneas de diferenciación entre escuelas. Una de las cuestiones que más nos llamó la atención fue que la presencia de experiencias desiguales, entre instituciones que reciben jóvenes de un mismo perfil socioeconómico. Consecuencia ésta, posiblemente, de los modos de distribución de la matrícula escolar que se topaba con la configuración de diferentes estilos de comunidades educativas en cada establecimiento.

Asimismo, es plausible señalar otro fenómeno a partir del trabajo de campo realizado para esta investigación. Nos referimos a la presencia de desigualdades horizontales, debidas

a los intentos de diferenciación entre las instituciones que reciben jóvenes de un perfil socioeconómico similar, por lo que en las páginas que siguen intentamos desentrañar los términos que estructuran la pertenencia a las mismas y, a través de ellas, los aprendizajes y las posibilidades en la experiencia escolar de las nuevas generaciones (Núñez & Litichever, 2015). De manera concomitante, la búsqueda por ser parte de cada comunidad implicaba para los jóvenes transitar una experiencia con mayores o menores grados de gratificación.

Efectivamente, cada comunidad educativa busca promover actitudes y disposiciones que priorizan aspectos distintos ante la «vida en común», y, de este modo, producen experiencias escolares diferentes de acuerdo a los sectores sociales que estudian allí. En esa investigación, junto a Lucía Litichever, agrupamos las escuelas en cuatro tipos de comunidades educativas: 1) las endogámicas, 2) las que tiene un énfasis en la formación ciudadana, 3) las desgranadas y, 4) las conexas.⁹ El primer tipo de comunidades se caracteriza por conformar un ambiente cerrado, protegido y altamente valorizado por los sujetos que asisten a ellas. Por lo general, cuentan con mecanismos de selección que regulan el cupo: mediante exámenes, altas exigencias, el derecho de admisión, o el valor de la cuota. En las escuelas de formación para la ciudadanía, prevalece una preocupación por desarrollar una actitud crítica y de compromiso con la sociedad, que establece sólidos vínculos con el conjunto social. Se trata de instituciones de larga trayectoria, algunas de ellas han sido fundadas a fines del siglo XIX, otras a principios o mediados del XX. En el tercer tipo de comunidades, que denominamos desgranadas, predominan los discursos acerca de la peligrosidad de determinados jóvenes, cobrando la forma de relatos útiles para justificar la existencia de mecanismos informales de exclusión. Este tipo de comunidades les ofrece a los jóvenes una experiencia educativa incierta: si bien conocen cuándo inician su escolarización secundaria no saben bien cuándo finaliza, ya que a lo largo de los años se desprenden múltiples trayectorias divergentes. Por último, otro conjunto de instituciones, que denominamos comunidades conexas, buscan generar herramientas que permitan revertir las desigualdades sociales del contexto en el que se encuentran. El espacio escolar, al poder ser apropiado, genera un sentimiento de pertenencia de mayor intensidad en los alumnos, y logra disminuir, según lo argumentan los actores escolares, considerablemente los niveles de violencia que caracterizarían al entorno. En estos casos, la idea de comunidad refiere a un tipo incluyente, en la cual el respeto es el eje que vertebra las relaciones entre los diferentes actores.

Las diferencias entre instituciones se plasman en sus estilos, los modos de organizar el conocimiento, las dinámicas, su temporalidad, así como en los aspectos que regulan la presencia de instancias de representación de los estudiantes, entre otras cuestiones. Este abordaje permite recuperar algunos argumentos señalados por investigaciones en países de la región que enfatizan la importancia que adquiere el clima general de la escuela en relación a la percepción de la violencia escolar (Kornblit, Adaszko & Di Leo, 2008; López, Bilbao & Rodríguez, 2012). Si bien no establecemos una relación causal, entre un aspecto y otro, las características que asumen las instituciones dan cuenta de diferentes maneras de pensar la convivencia en las escuelas, lo que entendemos, propicia diversas formas de construcción de la ciudadanía. Para este trabajo retomaremos dicha tipología a fin de agrupar las nueve instituciones consideradas, de acuerdo al cuadro que presenta-

9 Más allá de los ejemplos concretos consideramos que, en muchas instituciones, conviven diversas características; pero de acuerdo al énfasis que se le otorgue a cada una de ellas prevalecerá un tipo de comunidad. En este trabajo nos enfocaremos al análisis de las dimensiones señaladas, sin por eso dejar de reconocer que existen otros aspectos de la vida escolar que pudieran ser relevantes.

mos, aunque no contamos con ninguna que pueda ser caracterizada como «endogámica». Este ejercicio nos permite prestar atención al comportamiento en cada tipo de institución de los tres aspectos ya mencionados: 1) la presencia y regulación de instancias de participación de los estudiantes, 2) percepción de situaciones injustas y, 3) el tipo de demandas que emergen.

Tabla 1

Tipología de escuelas

Escuelas de «formación para la ciudadanía»	Escuelas «conexas»	Escuelas «desgranadas»
Ex Nacional GBA, Escuela Universitaria Rosario, Escuela Universitaria CABA. ¹⁰	Escuela Media de Enseñanza Municipal CABA, Ex Nacional Interior PBA, ¹¹ Ex Nacional CABA, Escuela Bachiller Rosario.	Escuela Técnica PBA, Escuela Bachiller GBA. ¹²
Histórica presencia de Centro de Estudiantes. Reglamentos tradicionales que incorporan referencias a los derechos de los estudiantes. Mayor importancia de instancias como Consejos de Aula.	Centro de Estudiantes de menor presencia, en algunos casos elección de delegados. Acuerdos Institucionales de Convivencia elaborados con participación de los estudiantes. Asambleas y Jornadas de Convivencia.	Sin Centro de Estudiantes, en algunos casos elección de delegados. Acuerdos Institucionales de Convivencia que enfatizan temores y hábitos de conducta (cumplimiento de los horarios) y vestimenta.

Fuente: Elaboración propia.

En relación al primer aspecto, la situación en las nueve instituciones es marcadamente diferente, cuestión que posiblemente se deba a las tradiciones existentes en las distintas modalidades del nivel medio. Los establecimientos, donde existen instancias de representación de los alumnos como los Centros de Estudiantes, son las agrupadas bajo «formación para la ciudadanía». Los tres cuentan con una extensa tradición de organización estudiantil y el Centro de Estudiantes es parte sustancial del proyecto escolar, reconocido tanto por directivos y docentes, como por muchos estudiantes. La referencia al espacio «Centro de Estudiantes» es permanente en los jóvenes; más allá de sus diferentes grados de involucramiento en las actividades que se organizan, resulta plausible señalar la existencia de una percepción generalizada de un clima escolar que posibilita la participación y que resulta en una dimensión clave de pertenencia institucional e integración.¹³ Aun así, esto no implica, como veremos en otro apartado, la ausencia de conflictos intergeneracionales, debido fundamentalmente al repertorio de acciones de protesta al que apelan los estudiantes y a los modos de entender la participación.

¹⁰ Sigla que se emplea para referirse a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. [Nota del editor].

¹¹ Sigla que se emplea para referirse a la Provincia de Buenos Aires. [Nota del editor].

¹² Sigla que se emplea para referirse al Gran Buenos Aires. [Nota del editor].

¹³ A modo de ejemplo cabe señalar que la mitad de los estudiantes encuestados en escuelas universitarias, agrupadas en el tipo «formación para la ciudadanía» respondieron haber participado en actividades del Centro de Estudiantes mientras que, para mencionar de manera comparativa con la única escuela de las denominadas «conexas» que cuentan con este espacio, sólo el 17,6% de los que estudian en el Ex Nacional de CABA lo hace.

Asimismo, estas tres instituciones cuentan con Acuerdo de Convivencia Escolar, aunque pocos señalan haber participado en su elaboración. En estas escuelas también existen otras instancias de prevención de conflictos como los Consejos de Aula, que son valorados por los estudiantes y parecieran adquirir mayor importancia en la cotidianeidad escolar, como lo podemos apreciar en el siguiente fragmento:

E: ¿Cómo funciona? ¿Al consejo de aula sólo se lo convoca cuando hay algún conflicto?
 R: Cuando hay un alumno que tiene cierto conflicto o es conflictivo. Un alumno al azar del curso, o dos creo, el profesor que tuvo el problema o un profesor, el tutor del curso y el preceptor del curso. Y ahí se llega a un acuerdo. Es al azar. Se eligen alumnos al azar. Por lo general, se juntan para hablar sobre el tema, intentar llegar a un acuerdo entre todas las partes. Hasta ahora supe que son exitosos. (Entrevista a Estudiante Mujer, Ex Nacional GBA)

Estas instituciones suelen regirse por reglamentos más tradicionales en su confección y que suelen aplicarse desde hace algunos años, lo que lleva a que no siempre los estudiantes conozcan las normas. Esto da lugar a una heterogeneidad de Acuerdos aún en un mismo estilo institucional de establecimientos. Las dos escuelas dependientes de una universidad difieren notablemente, ya que la institución ubicada en Rosario se rige por una serie de reglamentos y normativas orientados más bien a la regulación, de acuerdo a un modelo disciplinar tradicional, mientras que la que se encuentra en CABA no sólo propone otro tipo de regulaciones y sanciones, sino que hace hincapié en los derechos de los jóvenes con referencias a un marco legal más amplio, como la *Convención sobre los Derechos del Niño*, la *Declaración de los Derechos del Niño* y la Ley 114, sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El Centro de Estudiantes, la circulación de periódicos y dos apartados: uno de «Conductas Transgresoras» de los Alumnos y otro que hace referencia a las de los Adultos, apela a todos los actores escolares y combina aspectos tradicionales con otros más novedosos.¹⁴ Esto posibilita la construcción de un marco común de justicia, que anuda a los sujetos y podría contribuir, tanto a la construcción de un sentido de pertenencia de mayor arraigo a la institución, como la confianza en cierta paridad en la participación (Fraser, 2010), sin por ello desconocer el lugar que jóvenes y adultos desempeñan en la institución.

El caso de la escuela universitaria de Rosario es llamativo ya que, como veremos, las experiencias de los jóvenes se rigen por ocho reglamentos (Reglamento de Ingreso a Primer año de Educación Técnico Profesional de nivel Secundario, Reglamento de Ingreso Extensión Áulica Granadero Baigorria, 2015; Reglamento de Evaluación, de Calificación y Promoción, Reglamento de Recursado, Reglamento de Determinación de Promedios, Régimen de Correlatividades para el Ciclo Básico de la Educación Técnico Profesional

14 Entre otras transgresiones, ambos apartados mencionan las siguientes: a) Causar agresiones físicas, verbales, escritas y/o de cualquier tipo y por cualquier medio a cualquiera de los integrantes de la Comunidad Educativa. b) Atacar, ofender o agraviar los símbolos patrios y las instituciones democráticas. c) Destruir o deteriorar las instalaciones y material de la comunidad educativa (moblaje, equipos, afiches, paredes y elementos de la Escuela). d) Fumar, ingerir bebidas alcohólicas, consumir drogas ilícitas o cualquier otro tipo de sustancias tóxicas, exhibirlas, promocionar su consumo y/o comercializarlas. e) Portar armas de cualquier tipo, incluso cuando éstas no estén en condiciones de ser utilizadas. Tampoco se permite la portación de réplicas de las mismas. (...) i) Promover y/o realizar discriminación religiosa, racial, ideológica, sexual o de cualquier otro tipo. j) Utilizar su influencia docente con fines de proselitismo político, religioso o para conseguir adhesiones para organizaciones, sindicatos o entidades de cualquier índole. k) Realizar acoso sexual. (...) q) Faltar el respeto, impedir el disenso.

de Nivel Secundario, Reglamento de Asistencia y Convivencia y el Reglamento de Vestimenta). Como es factible apreciar se trata de un numeroso marco regulatorio, no siempre del todo accesible para los jóvenes, que pareciera requerir un alto manejo de información, ciertos grados de autonomía para enfrentar diferentes criterios de justicia, ya no sólo de los diferentes profesores en sus materias (Dubet & Martuccelli, 1998) sino también en los Reglamentos. Por otra parte, si analizamos el Reglamento de Asistencia y Convivencia encontramos que en el capítulo dos, donde se aborda precisamente la convivencia, es más bien un cuerpo legal que estipula las diversas sanciones que van desde la acción reparadora, el apercibimiento o llamado de atención, las amonestaciones, la suspensión y la separación del establecimiento. Asimismo, el Reglamento de Vestimenta se encuadra dentro de aquellos que, en otro trabajo (Litichever et al., 2008) denominamos «tradicionales», ya que trata de reglamentos que, aunque hayan renovado su estilo, regulan las mismas conductas que la escuela disciplinó desde su conformación como la apariencia, la puntualidad y la higiene.¹⁵ Aun así, la incorporación de instancias de participación estudiantil pareciera otorgar a los jóvenes mayor autonomía y grados de decisión en cuestiones importantes, como la infraestructura escolar, pero persisten las regulaciones tradicionales:

P: ¿En la escuela hay Reglamento o Acuerdo de Convivencia?

R: Hay un Consejo Asesor que discute cosas, no hay un Acuerdo de Convivencia, no estoy segura qué sería. El Consejo Asesor está conformado por dos estudiantes y dos suplentes, un padre, un exalumno, docentes y directivos. Asesora, no define. Trata temas como la cuestión edilicia. Realiza reuniones que tampoco resuelven demasiado. Se reúne cada quince días.

P: ¿Qué pasa si se le falta el respeto a un docente?

R: Te amonestan. También hay faltas de respeto de docentes a alumnos. Una vez el director le dijo a un alumno “aféitate y después hablamos” y eso no se sanciona. O nos dejan plantados cuando pedimos reuniones con los directivos. También hay mucho machismo por parte de los docentes, ya no hay tan pocas mujeres. Sobre la vestimenta, los hombres no pueden venir en musculosa y las chicas sí, pero no pueden usar pollera corta porque “es provocador”. La escuela debería enseñar a no ver a las personas como objetos. Te hacen advertencias llamando a tu casa y si es reiterativo te pueden amonestar. (Entrevista Estudiante Mujer, Escuela Universitaria Rosario)

El segundo grupo de escuelas, las «desgranadas», no suele contar con Centro de Estudiantes. En una escuela de modalidad técnica, un grupo de jóvenes quiso organizarlo, pero tanto porque no lograron generar interés en sus compañeros, como por la falta de apoyo de algunos directivos no pudieron conformarlo, mientras que en la Escuela bachiller de GBA no funciona este tipo de instituciones, aunque sí eligieron delegados por curso. Asimismo, el Acuerdo de Convivencia la Escuela Bachiller de la Zona Oeste GBA es el único que incorpora en el documento una sanción específica.¹⁶ En el Punto cuatro señala

15 A modo de ejemplo en el artículo 4 estipula: “No se permitirá el uso de los siguientes artículos durante el horario escolar: 4.1. Ropa o accesorios que contengan mensajes o imágenes que tiendan a ser ofensivas para la sensibilidad de las personas o perjudiciales al proceso educativo, tales como mensajes o imágenes racistas, sexistas, que promuevan el uso de sustancias adictivas, o que inciten a la violencia. 4.2. Ropa transparente; ropa muy escotada (pecho o espalda), camisetas sin mangas, ropa usada de tal forma que muestre la ropa interior. 4.3. Indumentaria que aluda a equipos deportivos de cualquier disciplina, argentinos o extranjeros. (...) 4.5. Artículos de cualquier tipo que cubran la cabeza, incluyendo, pero no limitados a sombreros, gorras o capuchas.

16 En el caso de la escuela ubicada en la localidad de Campana, como señalamos anteriormente, sólo se hace referencia a los horarios y vestimenta.

que “*la circulación de panfletos partidarios está terminantemente prohibida dentro de la escuela*”. Esta medida pareciera ser, manifiestamente contraria, a la intención de propiciar la conformación de Centros de Estudiantes en las instituciones y sitúa a la «política» como cuestión que atañe a los adultos. La regulación explícita de las formas de participación política estudiantil no cuenta con el respaldo de una normativa específica ya que ni en el Reglamento General de Instituciones Educativas ni, en las Leyes y resoluciones específicas aparece dicha prohibición; aunque es un debate que se encuentra presente en la Argentina desde la transición democrática en relación al carácter más vinculado a partidos políticos y al tipo de actividades que realizan los CE (Enrique, 2010).

Por su parte, los Acuerdos de Convivencia representan más bien un compendio de normas a cumplir por parte de los estudiantes “*la vestimenta, el uso de gorrita, el uso de celular en clase, cumplir horario, no faltar al respeto ni a los profesores ni a los alumnos. Y no me acuerdo...*” tal como enumera una estudiante que entrevistamos en la Escuela Bachiller GBA. Es decir que el esfuerzo se enfoca en la regulación de las cuestiones más tradicionales relacionadas con concepciones más clásicas sobre la disciplina escolar y la regulación de los cuerpos (Litichever et al., 2008).

Asimismo, los jóvenes en varias escuelas hicieron referencia a episodios menores de peleas o conflictos con compañeros, pero mientras que en otras instituciones la emergencia de estas situaciones lleva a una intervención preventiva por parte de los adultos, en estos casos pareciera esperarse hasta último momento, en tanto se busca preservar el espacio escolar a partir de construir una diferencia entre lo que ocurre adentro y afuera de la escuela. Esta bisagra se convierte, para los jóvenes, en ficticia ya que los conflictos se expresan en el escenario escolar como consecuencia de hechos que ocurren en otras facetas de su sociabilidad. Los conflictos no son de un lugar u otro, sino que forman parte de sus experiencias y los diferentes circuitos por los que transitan, aunque pueden expresarse más en algún espacio. La distancia que la escuela construye sobre el territorio donde se ubica impide trabajar sobre estos aspectos. En la entrevista que presentamos aparece la asociación de conflicto con mirar o hablar mal, lo que lleva a una pelea que permite comprender la puesta en funcionamiento de una suerte de gradualidad en las sanciones. A la vez, llama la atención que estos conflictos siempre parecieran haber pasado en otro momento, estableciendo una distancia entre la actualidad y otra época más conflictiva.

P: ¿Cuáles crees que son los principales conflictos que hay acá en la escuela?

R: Los conflictos en la escuela son como los conflictos de afuera, se conocen todos acá y son de los barrios y dicen “Es que me habló mal”. Entonces, entran a la escuela y van subiendo la escalera y van mirando así para abajo a ver si viene el que les miró mal.

P: ¿Y traen peleas del barrio?

R: Claro. Peleas del barrio y las traen para acá.

P: ¿Entre barrios?

R: Claro. O si se miran mal, por ahí no se conocen, de pronto vos hiciste así o estabas en otra cosa, “¿Qué mirás?”, te esperan a la salida y vos tenés que ir a...

P: ¿A pelearse?

R: Sí, a pelearse o salir corriendo, depende de lo que [¿?]

P: ¿Y los problemas cómo se resuelven en general? “Me miró mal”, ¿y después qué pasa?

Se pelean, ¿y después qué hace la escuela?

R: Los suspenden. Depende del tamaño de la pelea, porque si es pelea de que se gritan y apenas hiciste así con el pelito, sí te suspenden. Si es pelea de que te cagaste a piñas y le salía sangre a una, te echan.

P: ¡Ah! Con sangre te echan.

R: Claro [Risas].

P: ¿Recordas algún conflicto reciente?

R: No, hace rato no se cagan a palos¹⁷ (Entrevista, mujer, Escuela Bachiller GBA)

Finalmente, las escuelas que agrupamos bajo la denominación «conexas» son la EMEM de la Ciudad de Buenos Aires, la escuela de gestión privada donde estudian jóvenes de sectores populares de Rosario y dos ex establecimientos nacionales: uno ubicado en el interior de la Provincia de Buenos Aires y el que se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires. Como es factible apreciar, son mayoría, y si bien no tenemos una respuesta definitiva para ello, entendemos que puede deberse a la pregnancia en los actores escolares de ciertos discursos más incluyentes sobre la población joven.

En todas las instituciones existen instancias como asambleas o jornadas de convivencia y los estudiantes se encuentran más involucrados en la elaboración de las normas, aun cuando la situación es diversa. De todas formas, sí parece claro que existe, en estas escuelas, una predisposición mayor de parte de los adultos a generar vínculos de mayor cercanía con los estudiantes. En este sentido se inscriben dentro de las estrategias de personalización de los vínculos que otras investigaciones hallaron como rasgo de la experiencia escolar en la escuela media contemporánea (Ziegler & Nobile, 2014).

Por lo general, en estas escuelas, los estudiantes participan de la confección de los Acuerdos de Convivencia Escolar y este involucramiento no sólo brinda un mayor sentido de pertenencia a la institución, sino de apego y conocimiento de las normas. Asimismo, y a diferencia de las escuelas más tradicionales, en estos establecimientos, suelen existir también acuerdos aúlicos (donde estudiantes y docentes establecen condiciones de cursada de cada materia, tanto en lo relativo a evaluaciones y presentación de trabajos, como a posibilidades de tomar mate, escuchar música mientras trabajan en grupo o uso de teléfonos celulares) así como Asambleas y Jornadas de Convivencia, como lo podemos constatar en esta opinión: *“Con cada profesor tenemos un acuerdo de convivencia nosotros. Por ejemplo, no se debe comer en clase, no se puede usar el celular en clase; si quiere hablar, levantar la mano, no hablar arriba de otro”* (Entrevista, varón, Ex Nacional Interior PBA).

Cada uno de estos ámbitos muestra la presencia de iniciativas desplegadas en las escuelas en pos de la construcción de instancias de diálogo, encuentro y circulación de la palabra entre todos los integrantes del espacio escolar. Ante muchas situaciones, en sus escuelas, los estudiantes demandan la intervención de los adultos, expresada a veces en las situaciones de discriminación, así como en su rol de mediadores ante conflictos como la infraestructura escolar.

En relación a la participación estudiantil, si bien no en todas las escuelas cuentan con CE, las autoridades impulsan diferentes instancias de organización y la retórica participativa se encuentra presente en los documentos. Por ejemplo, en un Ex Nacional de la Provincia de Buenos Aires se plasma en el Acuerdo una perspectiva clara sobre la participación. En su AIC plantea la necesidad de *“estar dispuestos a asumir los riesgos de que otro participe en tanto que participar es tomar decisiones”* (p. 1) y en la institución se promovió la realización de una Jornada de Convivencia, en coordinación con el Centro de Estudiantes y delega-

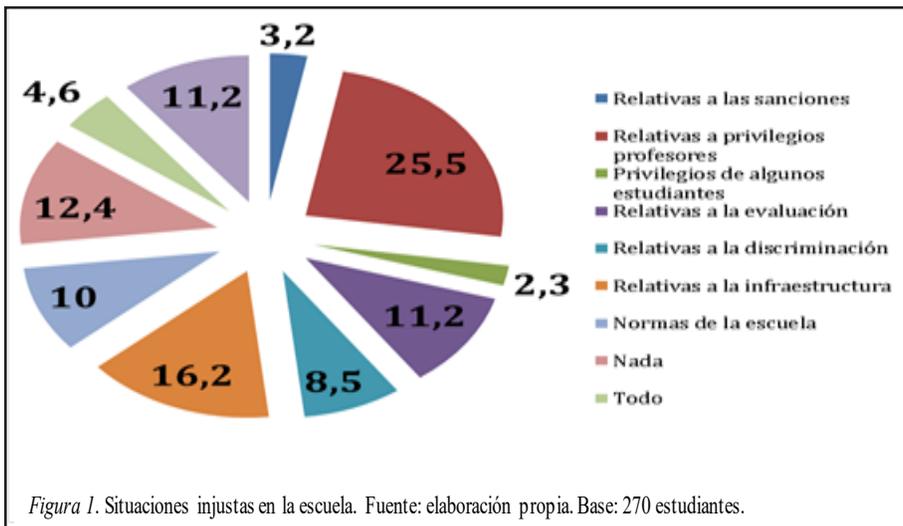
¹⁷ El término “cagar a palos” es una referencia a peleas, aunque no necesariamente implica la utilización de elementos contundentes.

dos de curso, para trabajar sobre la redacción del documento. La organización de dicha Jornada era señalada por los estudiantes como un *logro* para ellos. En otras instituciones los estudiantes desplegaron acciones de protesta como la toma de la escuela así como jornadas de difusión de derechos sobre educación sexual y de las distintas formas de vivir el cuerpo y la sexualidad. De esta forma, observamos que, en estas instituciones, emergen también otras formas de ciudadanía que enfatizan en estos aspectos.

5. Percepciones sobre la justicia escolar: abusos de autoridad, infraestructura y discriminación

El estudio de la justicia en la escuela puede explorarse, a grandes rasgos, por dos vías: por un lado, el estudio de los procesos distributivos que tienen lugar en los establecimientos, considerando los criterios establecidos para distribuir bienes escasos como becas escolares. Así se explora en los principios de justicia distributiva que se aplican en dichas instituciones. El segundo aspecto es el estudio de las percepciones de los jóvenes sobre las situaciones injustas en sus escuelas. ¿De qué modo conciben las personas jóvenes a la justicia en sus escuelas? ¿Cuáles son los principios legítimos, aceptados por los actores educativos, para considerar que una situación se resolvió de manera justa?

Es momento entonces de conocer las respuestas dadas por los jóvenes. En la encuesta que aplicamos les solicitamos que mencionaran todas las situaciones que les parecían injustas en sus escuelas.¹⁸ Tal como se puede apreciar en la Figura 1, una cuarta parte de los estudiantes encuestados señala que los *“profesores no tratan a todos por igual”*, hacen diferencias en el trato, son autoritarios o abusan de su poder, tienen más privilegios que los alumnos o faltan mucho. Estos aspectos los agrupamos bajo la categoría de injusticias «relativas a privilegios de los profesores» y su señalamiento es transversal a las escuelas.



¹⁸ La pregunta era: “¿Qué situaciones te parecen injustas en la escuela?”. Se trataba de una pregunta de respuesta espontánea, donde debían marcarse todas las opciones que la persona mencionara.

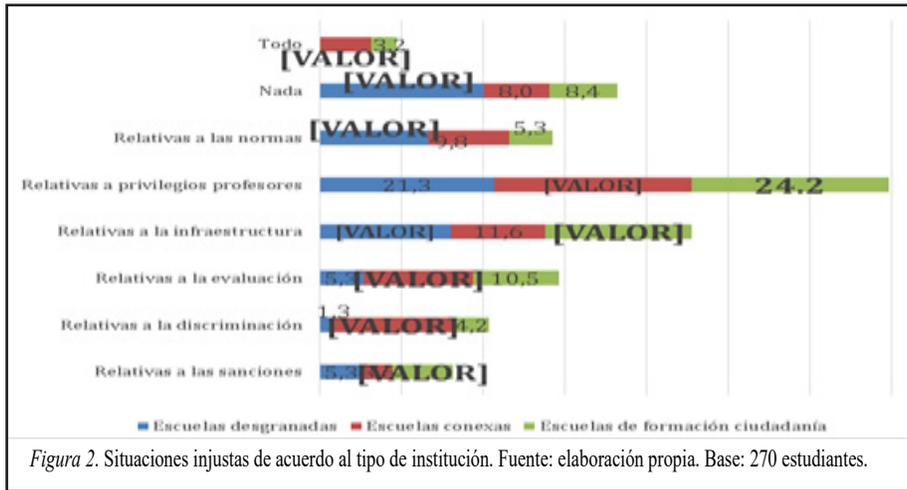
La diferencia es amplia respecto de la segunda cuestión que más preocupa a los jóvenes en sus escuelas: infraestructura escolar, aunque cabe destacar que este es un tema que ha logrado movilizar adhesiones. Efectivamente, durante el año que realizamos el trabajo de campo, una de las instituciones (la Escuela Universitaria de Rosario) atravesaba un conflicto por las condiciones de la infraestructura escolar que motivaron la organización de asambleas, sentadas, cortes de calle y movilizaciones. Asimismo, en otras jurisdicciones también existieron demandas similares, en particular en la Ciudad de Buenos Aires, con la toma de más de treinta establecimientos. Las respuestas que hicieron mención a la preocupación por la infraestructura recogieron más menciones en las escuelas de «formación para la ciudadanía» (17,9%) y las «desgranadas» (16%), pero sólo en las primeras esta percepción se articuló con la construcción de demandas, tal como mencionamos para el caso de la Escuela Universitaria en Rosario. Durante el trabajo de campo les preguntamos a los jóvenes qué harían si existiera un problema de infraestructura en sus escuelas y fue precisamente en las instituciones de «formación para la ciudadanía» —un ex establecimiento nacional en la zona norte del Gran Buenos Aires y dos escuelas dependientes de universidades nacionales (una en Rosario, la otra en Capital Federal)— donde la opción «sentada/manifestación» reunió el mayor número de menciones como mecanismo de acción ante hechos vinculados a las condiciones de la infraestructura escolar (56,7% de menciones en la primera institución y 30% en las otras dos). Posiblemente exista cierta pregnancia en las subjetividades juveniles de hechos trágicos que afectaron a un número considerable de jóvenes, debido a las fallas en la infraestructura, como el caso *Cromagnon*.¹⁹ Aquí se produce una empatía con el hecho, una sensación de que les puede pasar algo similar que permite articular mayores adhesiones y que logra construir una definición amplia de la identidad política a partir de esa demanda, considerada «legítima» por amplios sectores (Enrique & Scarfó, 2010).

Ahora bien, el reverso de esta construcción juvenil de la demanda por la infraestructura, lo representan las tensiones intergeneracionales que estos episodios produjeron. Esto quiere decir que en las «escuelas de formación para la ciudadanía» también tiene lugar una suerte de jerarquización de la política que establece que quienes participen dentro de los canales institucionales, serán considerados como *comprometidos*, mientras que aquellos que apelan a otro repertorio de acciones, como tomar la escuela, serán definidos como transgresores y sujetos posibles de ser sancionados. En base a lo que fue posible observar durante el trabajo de campo, podemos señalar que los estudiantes y los docentes asignan estos marcadores como un modo de construir las diferencias y reorganizar el espacio escolar.

La tercera opción más mencionada por los estudiantes fue por la negativa. Un 12,4% de los encuestados destacó que «Nada» les parecía injusto. Aunque la evidencia no ha sido conclusiva al respecto, es plausible plantear que podría expresar cierto agrado de los jóvenes por el hecho de atravesar la experiencia escolar —en muchos casos diferenciándose de sus familias— en la escuela. En este punto es posible hallar elementos en común con lo que mostraron otros trabajos en relación a cierta satisfacción de los estudiantes con lo que pasa en sus escuelas, incluso en momentos de extendida sensación de ausencia de sentido de la escolarización (Núñez & Litichever, 2015). Asimismo, y tal como destacó

19 En diciembre de 2004, un incendio en la discoteca República de *Cromagnon* mientras tocaba una banda rock, provocó la muerte de 194 personas, en su mayoría jóvenes. La tragedia motivó una serie de movilizaciones en reclamo de justicia y colocó en la agenda la discusión las condiciones de infraestructura de distintos espacios, entre otros, los escolares. En algunas escuelas, particularmente de la Ciudad de Buenos Aires, fue una cuestión que motorizó los reclamos políticos de alumnos, docentes y padres.

Barrington Moore (1989) en su clásico trabajo, el sentimiento de injusticia surge al producirse un cambio brusco en las condiciones a las que los sujetos se habían acostumbrado y habituado a soportar. Aquí, a modo de hipótesis, sostenemos que en tanto se trata de trayectorias inaugurales, muchos jóvenes no cuentan con un registro de condiciones con las cuales comparar, lo que podría implicar una disminución de las demandas o exigencias en la escuela o hacia las autoridades. Tal como ilustra la Figura 2, el mayor porcentaje de menciones de esta opción se concentra en las escuelas que caracterizamos como «desgranadas» (20% frente a 8,4 y 8% de las de «formación de ciudadanía» y «conexas» respectivamente); precisamente donde emergen menos demandas por parte de los estudiantes.



A continuación encontramos dos aspectos que podríamos considerar clásicos entre las principales demandas de los estudiantes. Nos referimos a la evaluación y las normas escolares (horarios, vestimenta, uso de celulares, más concretamente aquellos aspectos que se encuentran especificados en los Acuerdos de Convivencia). Ambos concentran el 11,2% de las respuestas, aunque observamos algunas diferencias de acuerdo al tipo de institución. Mientras el primer aspecto es más mencionado en escuelas de «formación de la ciudadanía» y «conexas», la percepción de normas injustas es mayor en las «desgranadas» (10,5%, 13,4% y 5,3% y 5,3%, 9,8% y 13,3% respectivamente). Nuevamente representan el tipo de escuelas donde más énfasis se hace en aspectos disciplinarios tradicionales de regulación del cuerpo y hábitos y en las que menos instancias de participación cuentan los jóvenes. De allí que en el primer tipo de instituciones los jóvenes hagan referencia a las instancias de evaluación y la necesidad de lograr relaciones menos jerárquicas mientras que en las «desgranadas» prevale la denuncia a los malos tratos, en tanto estos abusos de poder son impugnados por los jóvenes a partir de poner en duda las características de quien ejerce la autoridad o mediante el cuestionamiento de la aplicación de las medidas disciplinarias por su arbitrariedad, de manera similar a lo que muestra Di Leo (2011) y que podemos destacar en esta respuesta:

R: ¿Situaciones de la escuela que me parezcan injustas? O sea, ¿dentro de la escuela, entre gente de la escuela? Puede ser, con el sistema este de evaluación que a veces...

P: ¿Qué situaciones te parecen injustas?

R: En la educación en general, depende de la jerarquía del profesor con el alumno. No

hay nadie que sea mediador, tal vez el profesor te dice cualquier cosa y nadie lo vea. Debería haber alguien que mire las clases, que sea mediador. Porque es difícil decir cómo fueron las cosas. (Estudiante, varón, Ex Nacional GBA)

Así como en esta otra:

A veces la discriminación de alguna profesora, malos tratos a los alumnos, varias veces nos quejamos, te discriminan por nacionalidad o forma de vestir, o por sexualidad. Ya en primero pasó mucho y nosotros que estamos en cuarto si nos quejamos. Los trataban como mulas, los mandaban a comprar cosas personales al *kiosko*, a alumnos, nada que ver. Firmamos un montón de cosas, y no pasó nada, sigue ahí la profe. Nos enteramos porque lo vivimos, yo la tuve un año y aguanté, y de hecho me agarré con ella. Por alguna cosita ya te decía algo. Yo estaba haciendo la tarea y discutimos y me sacó. Hace quilombo al pedo. (Entrevista, varón, Bachiller GBA)

En definitiva, el estudio de las percepciones juveniles sobre las injusticias en sus escuelas permite observar que en cada tipo de institución tienen lugar arreglos organizacionales que distribuyen no sólo utilidades, sino respeto, pertenencia y grados de participación. En estos arreglos están en juego diferencias de poder que determinan el acceso a recursos. Los pares categoriales según Tilly (2000) demarcan igualdad y diferencia, no sólo por razones etarias —adultos/jóvenes, profesores/estudiantes—, sino que jerarquizan posiciones entre los jóvenes en el espacio escolar de acuerdo al comportamiento más ajustado a las normas que cada tipo de escuela considera prioritarias.

6. Palabras finales

Las respuestas dadas por los jóvenes iluminan algunos aspectos del modo en que las nuevas generaciones se vinculan con la vida en común. Dado el escenario que describimos, parecería necesario revisar las normas teniendo en cuenta dónde se concentra la mayoría de los conflictos, para poder actuar preventivamente e intervenir sobre los mismos. La descripción de episodios de peleas entre jóvenes, más presentes en algunas instituciones que en otras, no debe leerse como que ocurren únicamente en ciertas escuelas. Precisamente el abordaje desde las formas de construcción de cada comunidad educativa y los estilos institucionales permite observar cuáles son los criterios de pertenencia, las cuestiones reguladas y los parámetros establecidos en cada una de ellas. Las políticas de promoción de la convivencia escolar y de la participación política juvenil, del mismo modo que favorecen el conocimiento de los derechos de los jóvenes, especifican modos correctos o esperados de comportamiento y, de esta forma, establecen aquellas conductas sancionables.

Entendemos, siguiendo lo planteado por López et al., (2012) que la convivencia escolar se «produce» *en* la experiencia escolar y *en* las interacciones cotidianas entre los actores de la escuela. Por esta razón, contemplamos el estudio de los marcos normativos que organizan los vínculos escolares, así como exploramos en las percepciones de los sujetos sobre las maneras de estructurar las relaciones en el espacio educativo. Los hallazgos permiten señalar que los jóvenes parecieran reapropiarse de las reglas de juego existentes en cada institución y que dicha experiencia se traduce en formas diferentes de construcción de la ciudadanía. De esta forma, el grado de participación en la elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia así como su conocimiento de las normas y tipos de injusticias percibidas por las y los jóvenes, dan cuenta de procesos de desigualdad a los cuales es necesario prestar atención. A lo largo del trabajo de campo encontramos que la percepción sobre las injusticias produce diferentes tipos de experiencias educativas.

Tal como intentamos describir, en este trabajo, la escuela secundaria continúa concentrando expectativas juveniles sobre la igualdad, buen trato y reconocimiento. Asimismo, damos cuenta de las tensiones existentes en las instituciones como de las dificultades para implementar las nuevas perspectivas incorporadas en las normativas en el día a día escolar. Posiblemente en muchas instituciones; donde se venían desarrollando diversas estrategias de trabajo colectivo, resolución de conflictos, articulaciones entre docentes de diferentes materias, intentos de promover instancias de aprendizaje novedosas, búsqueda de diálogo y desarrollo de redes con la comunidad; encuentren un terreno más fértil para propiciar cambios en las interacciones. Por el contrario, las reformas parecen encontrar en algunos docentes y, en ciertas tradiciones institucionales, obstáculos atribuibles a «modos de hacer», solidificados en las instituciones, que impregnan la labor cotidiana.

Se trata de un terreno en el que aún es preciso continuar indagando, y las cuestiones que aquí presentamos deben ser leídas más como tendencias que como diagnósticos definitivos. Representa también la oportunidad para desarrollar investigaciones comparativas, que indaguen en las temporalidades, dinámicas, roles de actores educativos y similitudes y diferencias en las políticas de convivencia escolar desplegadas en los países de la región. En el caso argentino, las dificultades que muchas instituciones parecieran encontrar para resolver la tensión entre la construcción de normas universales y la incorporación en los Acuerdos de demandas y problemáticas locales, es hoy, uno de los mayores desafíos a enfrentar por quienes transitan diariamente sus aulas y pasillos. Existe aquí un punto a pensar entre el reconocimiento de diferencias y la construcción de un universal por sobre lo particular que implique la pertenencia a un sistema común que anhele la construcción de un horizonte de igualdad similar. Las nuevas dinámicas de convivencia escolar pueden contribuir a que la escuela sea efectivamente ese tiempo y espacio que proponen Simons y Masschelein (2014), donde los estudiantes pueden abandonar las reglas sociales relacionadas con su lugar de residencia, familia, lo cultural o lo económico.

Si bien es posible destacar que los jóvenes y los adultos atraviesan experiencias diferentes en relación a la convivencia escolar, las investigaciones realizadas permiten afirmar que el grado de participación/involucramiento en la redacción del documento, así como de conocimiento de la información y, en grado notorio, el tipo de trato que les dispensan los adultos y si éstos están contemplados en los Acuerdos, muestra modos diferentes de establecer los vínculos en la escuela secundaria. Estos aspectos redundan en construcciones de la ciudadanía, en ideas sobre la ley, la igualdad y la justicia que poseen enseñanzas muy concretas en la experiencia escolar de cada joven. Representan también la oportunidad para desplegar acciones en pos de la construcción de un espacio educativo que recupere (o preserve, de acuerdo al optimismo con el que nos acerquemos a las escuelas) su pretensión igualitaria.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, O. (2011). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos el 2006. *Propuesta Educativa*, 1(35), 11–26. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/48.pdf.
- Carrasco, C. López, V. & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 31–55. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/228/210>.
- Charlot, B. & Emin, J. C. (1997). *La violence à l'école: état des saviors [La violencia en la escuela: estado del arte]*. Paris: Armand Colin.
- Di Leo, P. (2011). Violencias, sociabilidades y procesos de subjetivación: un análisis de sus vinculaciones en experiencias de jóvenes en tres ciudades de Argentina. *Persona y Sociedad*, 25(3), 55–78. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txta131441.pdf>.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I. (2005) ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109–1121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002708>.
- Dussel, I. & Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Enrique, I. (octubre, 2010). El protagonismo de los jóvenes estudiantes en los primeros años de democracia (1983–1989). En *II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina*. Universidad Nacional de Salta, Argentina.
- Enrique, I. & Scarfó, G. (2010). Experiencias y discursos sobre organización política y laboral de las y los jóvenes. Un acercamiento histórico-etnográfico a los procesos de socialización–apropiación contemporáneos. *Observatorio de Juventud*, (25), 33–45.
- Feixa, C. (2003). Del reloj de arena al reloj digital. Sobre las temporalidades juveniles. *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*, 7(19), 6–27.
- Fernández, M. (2008). Escuela y ciudadanía en la era global. En Frigerio, G. & Diker, G. (comps.). *Educación: Posiciones acerca de lo común*. (pp. 15–29). Buenos Aires: Del Estante.
- Fraser, N. (2010). Injustice at Intersecting Scales: On 'Social Exclusion' and the 'Global Poor'. *European Journal of Social Theory*, 13(3), 363–371.

- Fridman, D. & Núñez, P. (2015). Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la escuela secundaria. Estudios de caso en cuatro modelos institucionales en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En Unda, R., Mayer, L. & Llanos, D. (coords.). *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos*. (pp. 177–201). Cuenca, Ecuador: Abya-Yala/ Universidad Politécnica Salesiana.
- Fuentes, S. & Núñez, P. (2015). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002–2012). *Espacios en Blanco*, (25), 351–372. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v25n2/v25n2a06.pdf>.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Ghiardo, F. & Dávila, O. (2008). *Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*. Santiago de Chile: Injuv/ Cidpa.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE/ Unesco.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003–2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kornblit, A. L., Adaszko, D. & Di Leo, P. F. (2008). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. Un estudio en escuelas medias argentinas. En Berger, C. & Lisboa, C. (eds.). *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. (pp. 109–138). Santiago de Chile: Universitaria.
- Litichever, L. (2010). *Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://tesis.flacso.org/secretaria-general/reglamentos-convivencia-escuela-media-produccion-un-orden-normativo-escolar-un>.
- Litichever, L. (2014). De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia. *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 18(34). Recuperado de <http://www.revistakairos.org/k34-archivos/05-Litichever.pdf>.
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S. & Stagno, L. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: Un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media. *Última Década*, 16(28), 93–121.
- Litichever, L. & Núñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo: cultura política en la escuela media. *Última Década*, 13(23), 103–130.
- López, V., Bilbao, M. & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91–101.

- Mc Leod, J., & Yates, L. (2006). *Making modern lives. Subjectivity, Schooling and Social Change*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Molina, G. & Maldonado, M. M. (2011). Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes: notas etnográficas con estudiantes secundarios. En Milstein, D., Clemente, A., Dantas–Whitney, M., Guerrero, A. L., & Higgins, M. (eds.). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. (pp. 121–142). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moore, B. (1989). *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. México D.F.: Instituto de Investigaciones Sociales/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- Núñez, P. & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario/ Aula Taller.
- Paulín, H. & Tomasini, M. (coords.). (2014). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Piracón, J. (2015). «El lujo de aburrirlos». *Perspectivas sobre los vínculos entre videojuegos y escuela, del diseño al aula*. (Tesis de maestría). Buenos Aires: Flasco.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Simmel, G. (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Sequitur.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tilly, Ch. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Urresti, M., Linne, J. & Basile, D. (2015). *Conexión total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Viscardi, N. & Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Welschinger, N. (2016). «La llegada de las netbooks». *Etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías digitales al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Ziegler, S. & Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1091–1115. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400005&lng=es&tlng=es.

