

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales
Instituto de Investigaciones Gino Germani

Terceras Jornadas de Jóvenes Investigadores
29 y 30 de septiembre

Eje 8: Instituciones, sistemas y legitimidad

Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media¹

Lucía Litichever²-Pedro Nuñez³

Abstract

El trabajo presentado pretende indagar acerca de la cultura política promovida en la escuela media. Más allá de resaltar la importancia que tiene en el proceso de socialización política de los jóvenes, nos interesa analizar las ideas de justicia que se ponen en juego así como los regímenes disciplinarios, consejos de convivencia vigentes y las nociones de autoridad que se construyen. Para ello presentaremos el marco teórico de la investigación, haremos referencia a otros trabajos y comentaremos avances del estudio de fuentes secundarias como normas de disciplina y diferentes leyes y normativas específicas para problemáticas puntuales de los jóvenes en la escuela media en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. En el momento de determinar la justicia de las situaciones partimos del supuesto de que el hecho de la enunciación de la regla no lleva necesariamente a que se respete sino que más bien funciona como orientación normativa ideal, dificultando la conexión de nociones extensibles al grupo de pertenencia con un principio de vigencia universal.

¹ El presente trabajo forma parte del proyecto PAV “*Intersecciones entre desigualdad y educación media- un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones*” dirigido por la Dra. Inés Dussel. En el área de Educación de FLACSO

² Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), aspirante a magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y becaria de Programa Área de Vacancia (PAV). Contacto: litichever@flacso.org.ar / lucialiti@yahoo.com.ar

³ Licenciado en Ciencia Política (UBA), Master en Estudios y Políticas de Juventud por la Universidad de Lleida y la de Barcelona, España. Actualmente cursa el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales (UNGS-IDES), becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires en cuestiones de juventud y asistente de investigación de FLACSO. Contacto: pnunez@flacso.org.ar / pedronunez74@hotmail.com

Analizaremos qué acciones son consideradas transgresivas y qué sanción se prevé para las mismas.

1. Presentación

La Argentina atravesó en la década del 90' una serie de reformas que produjeron considerables cambios en la estructura política, social y económica. A las clásicas desigualdades que se derivan del uso de indicadores económicos, divisiones de clase social o cuestiones de poder se suman “nuevas”, inter e intra categoriales, más móviles y flexibles (Fitoussi y Rosanvallon:1997). Por su parte Sennett (2000) señala cómo las configuraciones promovidas por el capitalismo flexible, detrás de un discurso que enfatiza la individualización y autonomía, afectan elementos fundamentales de integridad, identidad y compromiso de los sujetos. Cambian los sentidos de pertenencia como los modos de socialización. Ante el incremento de las dinámicas desiguales se modificaron los sentidos de justicia que se ponen en juego en las situaciones cotidianas. De forma paralela la juventud comienza a ser nuevamente considerada como un todo homogéneo, lo que posibilita su estigmatización. Se los tilda de descreídos, vagos, delincuentes, poco participativos; oscilantes entre la abulia y la violencia. En un país que se piensa a sí mismo en crisis permanente y ante múltiples preguntas para intentar entender sucesos como los de Carmen de Patagones o Cromagnon la escuela media concentró los reclamos y fue interpelada acerca de su rol en el proceso de socialización de los jóvenes.

En este trabajo intentaremos acercarnos a la cultura política promovida en la misma como una forma de comprender el proceso de socialización política indagando en los criterios de justicia, las nociones de juventud y la construcción de autoridad planteados en las normativas referidas a los sistemas de convivencia. Para ello proponemos un análisis de los marcos normativos promovidos por el sistema de convivencia sancionado en la Ciudad de Buenos Aires y en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires. ¿De qué manera se piensa a los jóvenes? ¿Qué idea de derechos, responsabilidades, respeto o autoridad se construyen? ¿Cuáles son las formas de participación estipuladas?

2. Cambios en las normativas ¿hacia mayor democratización?

Uno de los cambios de mayor impacto en la escuela media tanto de la Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires tiene que ver la constitución de nuevos órdenes normativos. Las modificaciones en la normativa se dieron a partir de un proceso de apertura e intercambio con la sociedad. En ambos distritos se fomentó el diálogo entre diferentes sectores, que implicaron la realización de consultas, informes, pruebas piloto intentando promover la participación e involucramiento de la comunidad. Discusiones y transformaciones en las prácticas cotidianas del sistema y en las normas de convivencia en la escuela media que tienen lugar en un marco político y económico particular. Por un lado la prevalencia de gobiernos constitucionales e instituciones democráticas brinda el escenario apropiado para avanzar en la legislación, en políticas públicas que fomenten la construcción de ciudadanía y maneras diferentes de pensar la convivencia en la escuela. La expansión del horizonte democrático en palabras de Frederic (2004) genera las condiciones para un cambio en los roles y las actitudes de los diferentes actores del sistema educativo. En este contexto el país ratificó e incorporó en su Constitución Nacional tratados internacionales que reconocen los derechos de los niños y adolescentes y existe un avance en la institucionalización de políticas de juventud así como en los mecanismos generales de reconocimiento de los derechos humanos. Sin embargo, más allá del avance discursivo e institucional, en la cotidianeidad se torna más compleja la exigibilidad de derechos y predomina una mirada de desconfianza y negación de las prácticas juveniles.

A su vez los cambios en el contexto socio-económico implican límites claros ante la expansión de las desigualdades, el aumento de las dinámicas de ingreso y salida de la pobreza y fundamentalmente la extensión de la precariedad y la inestabilidad como rasgo estructural del mercado de trabajo. El incremento pero fundamentalmente la heterogeneidad y complejización de la pobreza (Murmis y Feldman:1992) impactan en el sistema escolar. La nueva realidad dificulta la socialización en espacios compartidos entre diferentes clases sociales a lo que se suma la modificación de roles en el mundo familiar. La experiencia educativa de baja intensidad (Kessler:2004) en una institución central de la producción de ciudadanía se asemeja cada vez más a un lugar de tránsito que se percibe, no va hacia ninguna parte. En esa misma sociedad que tenía, no demasiados años atrás, al ascenso social como expectativa probable, aparecen nuevos órdenes y jerarquías (Dussel:2003). Surgen nuevas maneras de vivir las desigualdades que llevan a que los criterios y percepciones de los sujetos cambien constantemente. La

sumatoria de estos procesos implica modificaciones en las visiones de temporalidad y de los lazos entre generaciones.

En los últimos años, se renovaron los sistemas de disciplina y de gobierno en la mayoría de las jurisdicciones del sistema educativo argentino. En Ciudad de Buenos Aires y en Provincia de Buenos Aires se decretaron nuevos sistemas disciplinarios que facultan a las escuelas a decidir sus reglamentos. En el 2001 fue aprobado en la Ciudad de Buenos Aires el Sistema Escolar de Convivencia (Ley 223 de 1999 reglamentada por el Decreto N° 1400/001 de 2001) que deroga la antigua legislación nacional de 1943 (Decreto N° 150.073). La nueva reglamentación establece que cada escuela debe decidir sus propias Normas de Convivencia a través de un Consejo de Convivencia: un espacio de intercambio, discusión y participación integrado por autoridades, docentes, estudiantes, preceptores, padres y representantes de las asociaciones de estudiantes. Esta nueva normativa se propone “propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según las competencias y responsabilidades de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas que rijan la convivencia institucional con el fin de facilitar un clima de trabajo armónico para el desarrollo de la tarea pedagógica”. Por su parte, en la Provincia de Buenos Aires entra en vigencia una nueva Resolución en el 2002 (Resolución N° 1593/02) que deroga la norma anterior de 1958 (1709/58). La nueva normativa propicia la formación de Acuerdos Institucionales de Convivencia con el propósito de “concretar una convivencia democrática en el nivel Polimodal”⁴ y la puesta en marcha de Consejos de Convivencia Escolar encargados de regir la convivencia en la escuela.

Ante este escenario nos interesa profundizar las implicancias de estos cambios tomando como punto de partida la investigación dirigida por la Dra. Inés Dussel (2004)⁵, recordando que se dan en paralelo a procesos sociales de exacerbación de las desigualdades y fragmentación de las experiencias educativas (Tiramonti:2004 , Dussel & Finocchio:2003, Duschatzky:1999 y Birgin & Duschatzky:2001) y analizando qué hace la escuela con estas desigualdades, en qué medida las reproduce y en qué medida ella misma genera prácticas exclusoras (Dubet:2003). Queremos profundizar esta línea de investigación a lo largo del proyecto *Intersecciones entre desigualdad y educación media- un*

⁴La Ley Federal de Educación, a la cual la provincia de Buenos Aires se adhirió, crea un ciclo de obligatorio de nueve años de Educación General Básica (aproximadamente hasta los 14 años) y un ciclo Polimodal de tres años.

⁵ Investigación realizada durante el año 2003 en la que se visitaron 40 escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires y se analizaron sus estatutos y normas de convivencia. Véase Dussel, 2004.

análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones, analizando qué desigualdades profundiza y produce la escuela en la interacción de los estudiantes con los sistemas disciplinares, las normas y la autoridad.

Los regímenes disciplinares vienen experimentando una transición de formas disciplinarias centradas en una autoridad burocrático-legal y caracterizadas por las amonestaciones, las suspensiones y las firmas de actas a formas de autoridad más reflexivas e individualizadas, fundadas en discursos psicopedagógicos y en la idea de contrato o negociaciones, con reglamento de convivencia consensuado por toda la comunidad educativa, asambleas de reflexión y prácticas disciplinarias preocupadas porque la sanción repare la falta cometida. El trabajo de Erica Mc Wililam (1999) analiza este tránsito hacia la individualización e introduce debates acerca del lugar de la vergüenza en las sanciones. De esta manera la escuela media se encuentra atravesada por diferentes y complejos procesos.

3. La noción de juventud y la escuela media: a medio camino entre la preparación para el trabajo, el cuidado y la responsabilidad

Tal como una serie de investigaciones se han encargado de demostrar el concepto de juventud aislado del contexto pierde todo interés y significado (Feixa:1998; Valenzuela Arce:2002). En la Argentina, al igual que en otros países, nos encontramos ante una prolongación de la misma. Las edades tienden a extenderse, se retrasa el ingreso al mercado de trabajo, la obtención de vivienda propia o la formación de pareja estable mientras aumenta considerablemente la cobertura del sistema educativo y se masifica la difusión de estilos juveniles. Las fronteras entre juventud y edad adulta se tornan difusas, con discontinuidades, tensiones y oscilaciones. La juventud ya no es una etapa de paso sino plena de significados. Una nueva condición juvenil emerge aunque signada por un contexto que pone en juicio la idea de ciudadano propio de la modernidad.

Pareciera bastante claro que las condiciones donde tiene lugar la experiencia educativa mutaron debido en gran parte al contexto en transformación. Fundamentalmente se modificaron los sentidos de justicia que se ponen en juego. Tradicionalmente para amplios sectores de la población la esfera de justicia se expresaba y vinculaba en referencia a los derechos sociales (Jelin:1996) que no igualaba a todos pero brindaba sí garantías igualitarias de justicia. Implicaba de esta manera una construcción de la esfera de lo justo a través del acceso al trabajo, desdeñando la

ciudadanía política. Pero la inestabilidad laboral resultante del ocaso de la sociedad salarial puso en cuestión el acceso a estos derechos y la estabilidad de los criterios de justicia señalados. En la actualidad un mercado de trabajo donde los jóvenes, pero también sus padres, van desarrollando trayectorias inestables, alta rotación, puestos por lo general de baja calificación y corta duración; intercalados con momentos de desempleo o subempleo parece el destino probable. En cierta manera podríamos decir que nos encontramos ante el desplazamiento de la transición escuela-trabajo. La educación, que implicaba un espacio de socialización central para adquirir las capacidades del individuo moderno, ante las transformaciones en el entorno pareciera perder razón de ser para muchos jóvenes.

Frente al derrumbe de las viejas mitologías y los puntos de referencia establecidos que sugerían un entorno social seguro (Bauman:2003) surge una nueva legalidad, paralela a otras, donde todo está en permanente movimiento. Vivimos una época de transición en la cual los marcos que daban contención a la vida de los individuos mutan, desdibujándose la idea de un tercero que intervenga en los conflictos. El sentido de la justicia se individualiza. Estos cambios tienen fuertes implicancias a la hora de pensar las representaciones y prácticas políticas de los jóvenes, especialmente ante su supuesto desencanto político (Reguillo:2000).

Cuando reflexionamos acerca de ellos nos enfrentamos ante ciertas particularidades. Si puede ser cierto que la sociedad argentina los ha (re)descubierto en los últimos tiempos más lo es que ese proceso se dio desde el etiquetamiento. En muchos casos son vistos como un “otro” peligroso, dueños de actitudes extrañas; incomprensibles a los ojos de los adultos. En este juego de imaginarios los medios de comunicación ocupan un lugar principal en la difusión de estilos juveniles, muchos de los cuales son apropiados y readaptados por los jóvenes. El consumo se erige así en lugar principal donde la identidad se constituye, a partir de esas identificaciones y oposiciones. La escuela media no está exenta de este juego de imaginarios. A pesar de los cambios en las leyes educativas y el surgimiento de nuevos órdenes normativos como los consejos de convivencia continúa refiriéndose a los estudiantes en un caso como adolescentes, en el otro en tanto jóvenes en proceso de formación ciudadana que sólo tienen el derecho de ser escuchados. En este punto nos interesa indagar en las nociones de juventud implícitas en los nuevos sistemas de convivencia que prefiguran una idea sobre cómo la juventud debiera ser. Las mismas nos permiten analizar el modelo de ciudadano propuesto y fundamentalmente desentrañar la manera en que se

organizan en la institución escolar las relaciones entre los sujetos, los lugares de autoridad y participación. De qué manera pensamos a los jóvenes en el sistema educativo? ¿Cuál es la forma en que los nuevos órdenes normativos plantean las interacciones en la escuela?

Tanto en la Provincia de Buenos Aires como en lo que respecta a la Ciudad de Buenos Aires predomina un enfoque que entiende la juventud como etapa en transición pero sin dar cuenta de los procesos que atraviesan los jóvenes. En lo que concierne a la Provincia de Buenos Aires, la justificación de las nuevas normas se basa en un detallado diagnóstico sobre las modificaciones en el contexto donde se resalta el desencanto de los adultos respecto de las utopías pasadas, las promesas incumplidas, una visión desesperanzada del futuro que habla más de sus sentidos que del de los estudiantes. El mismo es realizado como mera descripción como si el área educativa fuera ajena a las dinámicas y configuraciones sociales resultantes. Expresión de la desarticulación del Estado que se dio en forma paralela a la sanción de las nuevas normativas. En este sentido también lo podemos leer como un reconocimiento de las transformaciones en las diferentes áreas y la ausencia de integralidad en las políticas dirigidas a los jóvenes donde cada agencia se piensa de manera separada de las otras.

La noción de juventud en la normativa vigente en la provincia de Buenos Aires es la de adolescentes atravesando una etapa en transición. Retoma así una concepción vigente durante muchos años en las políticas de juventud que enfatizaba la vinculación entre la educación y el empleo, promoviendo el acceso a determinados roles propios de los adultos. La ventaja de la misma radicaba en que, en tanto la transición se realizaba en formas distintas en diferentes clases sociales, permitía hablar de varias juventudes y no de una juventud (Martín Criado:1993), enfatizando los aspectos desiguales de las condiciones de vida, en especial el origen social. Sin embargo con el correr de los años a las críticas que la consideraban excesivamente adultocrática en tanto trasladaba conductas deseadas a jóvenes que quizás experimentaban los procesos de otra manera se le sumaron cambios de tendencia estructural que llevaron a la pérdida de linealidad educación-trabajo. Transformaciones que la misma normativa reconoce al señalar que existen “serios problemas de oferta laboral”. En este punto vale la pena preguntarse sobre las expectativas e imaginarios que la escuela ayuda a construir. En un mundo en permanente movimiento donde las trayectorias de los jóvenes están caracterizadas por la inestabilidad profundiza su alejamiento al fomentar imaginarios difíciles de cumplir.

Insiste en preconfigurar un camino que ya no es posible, o al menos, de difícil cumplimiento.

En segundo lugar la definición de juventud parte de un enfoque psicológico entendiéndola como etapa de construcción del propio yo. Este tipo de acercamiento lleva al predominio, tal como Chaves (2004) se ha encargado de señalar, de una tendencia a enfatizar los aspectos biológicos, médicos o psicológicos que intentan explicar la juventud a partir de particularidades intrínsecas de los cuerpos. Estas representaciones terminan inmovilizando a quienes trabajan con jóvenes, obstaculizando el conocimiento del otro. Los miramos extrañados y cuando ocurre algún suceso que acapara la atención pública queremos explicarlo a partir de flashes sociológicos. La cultura juvenil surge como clave interpretativa de todos los fenómenos. El uso de tal o cual ropa, la visera, los aros o tatuajes, la música, la falta de compromiso.

Finalmente otro aspecto llamativo en lo que respecta a la normativa promovida en la Provincia de Buenos Aires es que se propone fomentar en los estudiantes la adquisición de roles reservados para adultos: el trabajo, la paternidad, propiedad y autoridad; pasar de abastecidos a abastecedores, de protegidos a protectores. Llegar a ser ciudadanos y trabajadores. Más allá de la impregnación de un discurso sexista niega que ellos sean sujetos provistos de autoridad y parte de un diagnóstico que se da en un momento donde, además de la inestabilidad del mercado de trabajo, los jóvenes se caracterizan por otras maneras de vivir la sexualidad y la relación de pareja. El discurso escolar se contrapone así con sus prácticas cotidianas donde surgen otras conductas; el reconocimiento de derechos de sectores discriminados (en algunos casos sobre gays y lesbianas), otras maneras de relacionarse con las drogas y de vivir sus derechos sexuales y reproductivos. La misma legitimación, cada vez en más casos, del aborto, que implican una ampliación del espacio de derechos. En definitiva maneras distintas de vivir, reconocerse y relacionarse. En los últimos años surgen nuevas formas de familia y diferentes imágenes sobre el futuro, se posterga la formación de pareja estable y el nacimiento de los hijos; cuestiones que al no ser consideradas amplían la distancia entre las normas promovidas desde la institución escolar y las prácticas sociales.

Por su parte la normativa vigente en la Ciudad de Buenos Aires apela antes que a la inserción laboral a la adquisición de prácticas de participación democrática. Se propone promover “el respeto por la vida, la integridad física y moral de las personas; la justicia, la verdad, la honradez; la defensa de la paz y la no violencia; el respeto y la

aceptación de las diferencias; la solidaridad, la cooperación y el rechazo de todo tipo de discriminación; la responsabilidad ciudadana, el respeto de los símbolos patrios y el compromiso social; la responsabilidad individual. (autoresponsabilidad)”. La normativa sostiene la gradual posesión y ejercicio de sus derechos humanos en plenitud. Es decir que los jóvenes no son sujetos de derecho en la escuela sino que van a adquirir sus derechos humanos en ella. La escuela cual fábrica de ciudadanos. En este sentido Bauman (2000) señala que el discurso de la diversidad y los derechos humanos conforma una nueva comunidad libre de toda clase de extraños indeseables pero eclipsa la visión de una sociedad justa al reemplazar al ciudadano por el individuo. Permite que cada uno pueda seguir su propio camino, autoafirmarse (lo que por otra parte es de difícil cumplimiento en tanto uno no puede controlar los mecanismos sociales que la hacen viable) para lo cual hay que alejarse a la vez del interés común. El discurso democrático se acomoda peligrosamente a las necesidades del capitalismo flexible. En otro de los apartados se propone “posibilitar la formación de los alumnos en las prácticas de la ciudadanía democrática mediante la participación responsable en la construcción de una convivencia armónica”. Al igual que en lo referido a la normativa promovida en la Provincia de Buenos Aires predomina una definición adultocrática. De esta manera, a pesar de hacerlo de forma más sutil, remarca la jerarquía de la palabra adulta. El fomento de la participación es promovida desde una definición de lo que se entiende por la misma de acuerdo a preconfiguraciones no construidas por ellos. La idea de participación responsable o el mismo concepto de ciudadanía democrática no se explicitan lo cual no es un tema menor ya que la imposición de los límites en la institución escolar pasa generalmente por los adultos. ¿Cuándo definir que una participación es responsable y en qué momento o por qué razón deja de serlo? ¿La ciudadanía es vivida de la misma manera por los adultos que por los jóvenes? En este punto quizás valga la pena pensar en formas alternativas de vivir la política y lo político, no necesariamente ligados a lo institucional. Beck (1997) ha señalado, refiriéndose desde ya a otros contextos, que los jóvenes sostienen una negación de la política desde una postura altamente política. La participación adquiere similares características volátiles a otros ámbitos de su vida. Lo que en muchos casos contrasta con la formalidad, la rigidez y la institucionalización de la esfera política. Esto permite pensar la política y lo político de manera amplia y no restringido a ciertos esquemas institucionales o acerca de cómo debería ser la participación. Implica también que es

posible que emerjan formas de participación democrática que no necesariamente son las propias de los adultos.

Finalmente quisiéramos señalar que la cuestión de la ciudadanía ha ido modificándose para las nuevas generaciones. A las necesidades y derechos de la modernidad se suman una serie de actitudes y saberes informales mucho más amplios: información, formación permanente, vivienda, tiempo libre, movilidad, uso del espacio y el tiempo (Feixa, Pallares, Costa: 2002). No se trata ya para los jóvenes de un catálogo restringido de derechos y deberes propios de la modernidad.

Muchas veces olvidamos que la escuela es un lugar que brinda la posibilidad de compartir juvenilmente, un lugar de aprendizajes donde convivimos con el otro. Para los jóvenes las adscripciones identitarias implican a la vez límites, un adentro y un afuera. De alguna forma la importancia que adquiere la apariencia en tanto presentación ante los otros es la marca identitaria. En la búsqueda de visibilidad la consigna parece ser mostrarse, la seducción permanente (Cremona:2005). La escuela, en tanto espacio de encuentro es lugar para mostrar identidad, ver y ser visto. Una suerte de refugio donde muchas veces se trata de ir a decir cosas, con diferentes lenguajes, que no se pueden en otros sitios. Pero he aquí una paradoja. La mayor visibilización que logran en una de las pocas instituciones estatales con las que tienen contacto y que posibilita el encuentro entre diferentes tiende a homogeneizarlos al etiquetar sus prácticas. La extensión de la utilización de conceptos como el de tribus juveniles, y su apropiación por parte de los medios masivos y algunos docentes e investigadores se realiza desde el resaltar los atributos negativos (Sánchez:2005, Padawer:2004, Chaves:2005). Una mirada de distancia, extrañamiento, donde se señala su primitivismo, se los emparenta con la barbarie, reproduciendo una misma matriz conceptual, negadora de sus prácticas. Las expulsiones de alumnas embarazadas, las sanciones por supuestas faltas de respeto a símbolos patrios (Falcioni:2004) o por usar aros, tatuajes, un tipo particular de vestimenta o peinado transforman al cuerpo en lugar de lucha de significados legitimados.

Frente al temor, no menor por cierto, de que el respeto de la cultura juvenil derive en demagogismo juvenil legitimando exclusiones de los valores más valiosos y complejos de la cultura adulta y universal (Tenti Fanfani:2005) abogamos más bien por incorporar la cultura política de los jóvenes como una más dentro de las que se debaten en la escuela. Quizás el desdibujamiento de la autoridad, más allá de que no imposibilita

la emergencia de otras, en realidad expresa la falta de una autoridad equitativa, una referencia que actué con sentido de la justicia reconociendo las voces discordantes.

Sin duda los cambios en la normativa de convivencia implican un notorio avance respecto a las nociones de autoridad anteriormente vigentes. Sin embargo el énfasis en la promoción de prácticas democráticas no sólo por temáticas de áreas o espacios curriculares sino por unidad genera sus propios límites al pensar a los estudiantes como adolescentes atravesando una etapa donde la ciudadanía está en formación. El pensarse la misma como una gradual posesión restringe el ejercicio diario. Los jóvenes pasan de ser individuos a personas insertas en una relación social donde la distribución de la palabra, los saberes, la participación y la autoridad es asimétrica.

El estudio de las transiciones continúa siendo una herramienta conceptual interesante en tanto definamos correctamente cuál es el punto de llegada esperado. Tal como señala Davila (2004) podemos distinguir entre la transición considerada como movimiento y como proceso (de reproducción social) donde las trayectorias de los sujetos son algo más que historias vitales personales; son un reflejo de las estructuras y los procesos sociales. Los jóvenes de hoy en día se encuentran con una situación más insegura, donde prima la incertidumbre. Su existencia está signada por la precariedad. Frente a las transformaciones de la sociedad la transición a la vida adulta ha dejado de ser un tipo de trayectoria lineal o concebida como de final conocido a desarrollarse de acuerdo a trayectorias laberínticas (Machado Pais:2002) que guían su relación con los otros y con las diversas instituciones con las que entran en contacto. De esta forma las transiciones se convierten en trayectorias desestandarizadas que configuran proyectos de vida diferenciados entre los jóvenes. Múltiples destinos posibles se abren, lo que nos recuerda que los orígenes sociales siguen siendo determinantes al trazan destinos de vida diferentes (Machado Pais:1999) pero también sobre la necesidad de reconocer la heterogeneidad de situaciones del colectivo juvenil y su diversidad de itinerarios.

4. La construcción de autoridad, entre el paternalismo y la (auto)responsabilidad

Ante la extensión de los Consejos de Convivencia en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires como prototipo de la expansión de ideas democráticas en la escuela resulta interesante reflexionar sobre su aplicación para conocer qué ideas de justicia e igualdad, pero también de diferencia, disenso y conflicto (Dussel:2003), construyen.

La nueva normativa prevé en ambas jurisdicciones que, a partir de lineamientos generales, cada escuela proponga y diseñe sus propios reglamentos. De esta manera se pasaría de un gobierno centralizado a uno descentralizado (Dussel:2005), teniendo cada escuela “márgenes de autonomía a partir de criterios generales”⁶. Se les propone a las escuelas ciertas libertades en el planteo de criterios normativos que tengan en cuenta las particularidades de la institución, su población, sus proyectos. Quizás esto podría funcionar como uno de los caminos posibles para que cada escuela delimite su identidad institucional.

Pero simultáneamente, en las mismas normativas aparecen restricciones a esa autonomía planteada. Por un lado, para algunas cuestiones se detallan formas de proceder esperadas, como en el caso del Consejo de Convivencia en la Ciudad de Buenos Aires -en el que se explicitan quiénes deben integrarlo, en qué proporciones, durante cuánto tiempo deben ejercer sus mandatos, qué tareas deben desarrollar, etc. Al mismo tiempo se detallan, en las dos jurisdicciones, una serie de posibles sanciones para ser aplicadas a los alumnos. A su vez, en ambos casos se establecen procedimientos de seguimiento, asesoramiento y asistencia técnica de los procesos, lo que podría generar mecanismos de control por parte del gobierno central, desdibujando quizás el margen de independencia propio de cada escuela.

Otro aspecto a resaltar es en el que se establecen diferencias con las normativas anteriores es en cuanto a la consideración de las situaciones particulares de los estudiantes que son tenidas en cuenta a la hora de aplicar una sanción. La normativa sobre los Acuerdos Institucionales de Convivencia puntualiza que “las condiciones personales, sociales, ambientales o históricas que atañen a todos los actores institucionales en el momento de producirse una transgresión deben ser incluidas en la aplicación de las normas”. Lo dicho, a la vez que reconoce la diversidad, legitima tratos desiguales a aquellos considerados diferentes, alejándonos de la posibilidad de construir un marco común de justicia. En este sentido, Myriam Southwell (2004) señala la necesidad de establecer una regla común que emparente con un horizonte de justicia.

La nueva normativa sobre la convivencia escolar es novedosa en relación a la vieja legislación del sistema de disciplina sobre todo porque incorpora a toda la comunidad en la consulta y diseño del proyecto de la norma general, como dijimos antes, y porque incluye a los distintos actores de la comunidad educativa en el diseño de

⁶ Resolución N° 1593/02 con las modificaciones introducidas por la Resolución N° 510/03

las Normas de Convivencia o de los Acuerdos Institucionales de Convivencia. En la Ciudad de Buenos Aires se especifica que cada escuela debe constituir un Consejo Escolar de Convivencia como un organismo colegiado integrado por: la rectoría del establecimiento, profesores, asesores pedagógicos y psicológicos, preceptores, alumnos, asociaciones de alumnos y padres. Este Consejo debe garantizar la participación real y efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa. Deben discutir y elaborar las normas de convivencia del establecimiento, proponer sanciones ante las trasgresiones y también ocuparse de generar estrategias de prevención de los problemas de convivencia. En este sentido, es posible notar una democratización de las prácticas tendientes a regular la disciplina en las escuelas, una horizontalización de las jerarquías -ya que el Consejo de Convivencia sería un espacio de discusión en el que participaría toda la comunidad. De esta manera, podemos pensar que la nueva reglamentación fomenta una democratización del espacio escolar y de las relaciones de autoridad. Pero a la vez, la misma ley especifica qué sanciones pueden ser aplicadas por los preceptores y profesores y cuáles por los rectores, dando lugar a que se mantengan las jerarquías: no es ya el Consejo, como organismo colegiado, el que sanciona sino que se sostiene una estructura vertical, donde incluso las sanciones más severas sólo pueden ser aplicadas por el rector, la “máxima autoridad” de la institución.

Por otra parte, si bien la toda la comunidad educativa participaría en la conformación de los Consejos de Convivencia, estos parecerían pautar únicamente el accionar de los alumnos, las normas y las sanciones son previstas para ser aplicadas en los estudiantes y no en todos los actores escolares. En este sentido, se sigue considerando a los estudiantes como sujetos débiles a los que es necesario conducir y guiar. En consecuencia, por un lado aparece en la normativa un discurso del ejercicio autónomo de los estudiantes que interiorizan y reflexionan las normas, pero al mismo tiempo se los piensa como sujetos-del-paternalismo incapaces de autogobernarse (Dussel:2005). Las responsabilidades y derechos que se les atribuyen (garantía del derecho a ser escuchado y formular descargos y garantía del derecho a estar informado de las posibles sanciones) parecen estar más orientados a la obediencia que a la propia gestión. Este tipo de contradicciones es el que nos lleva a preguntarnos sobre la aplicación de la normativa sobre los Sistemas de Convivencia en las escuelas.

En una investigación sobre los reglamentos de convivencia elaborados por las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires Dussel (2005) destaca que en los mismos se refuerza la idea de que tienen la función de controlar únicamente el comportamiento

de los estudiantes. Tan sólo dos sobre una muestra de veinte incorporan un lenguaje de derechos y obligaciones, la mayoría lo reemplaza por un discurso psicológico. En definitiva, la regulación de la disciplina escolar, señala la autora, se encuentra a medio camino entre una autoridad tradicional de la palabra adulta, reinstituyendo la noción de adolescentes como menores incapaces de autonomía y otra autorreflexiva, adaptable, flexible, que fomenta la autorresponsabilidad.

Entonces, la autoridad que puede deducirse de las nuevas normativas sigue siendo la de los adultos de la institución. En el reglamento de Provincia de Buenos Aires se trata el tema de la autoridad en paralelo al de la asimetría, aclarando que es necesario reconocer el “carácter asimétrico de las relaciones escolares, puesto que relacionan adultos con adolescentes” y es el adulto el que tiene que sostener un rol de autoridad escolar con las responsabilidades de cuidado, orientación y contención de los adolescentes. Las responsabilidades enumeradas para los adolescentes son: “comunicación honesta, responsabilidad, compromiso y esfuerzo en las tareas como estudiantes, reparación de los errores, valoración de las diferencias, un trato respetuoso de sus pares y con los docentes y valoración del esfuerzo que la comunidad realiza para posibilitar sus estudios”. De esta manera, pese a generar espacios de diálogo, las jerarquías se mantienen firmes atribuyendo responsabilidades bien distintas para unos y para otros posicionando aquí también al adolescente como un sujeto incapaz que necesita ser conducido, orientado en su comportamiento. Cabe cuestionar acerca de la posibilidad no sólo de generar un espacio de participación de los distintos sujetos escolares sino también la posibilidad de promover vínculos más horizontales que permitan diálogos democráticos que contengan el conflicto, el disenso y la discusión como elementos centrales (Dussel:2005).

Decíamos antes que en los dos reglamentos se lista una serie de sanciones posibles ante las trasgresiones. Queremos detenernos un momento a reflexionar sobre las sanciones y analizarlas en relación con la reglamentación anterior. La nueva reglamentación abre un espacio para el diálogo y la reflexión conjunta frente al conflicto y pretende que toda sanción tenga una finalidad educativa y que guarde relación con la falta cometida, aparece con fuerza la idea de que la sanción debe reparar la falta cometida. La diferencia con el parte de amonestaciones es grande, allí lo que diferenciaba una falta de otra era el número de amonestaciones asignadas, incluso, tal como lo describe Narodowski (1993) la cantidad de amonestaciones asignadas ante un mal comportamiento, aumentaba más en función de a quién se agredía – según su rol

jerárquico en la institución- y no tanto por la transgresión efectuada. Este sistema de sanciones, por otra parte, tenía límites de tiempo reales: principio y fin de año, ya que la acumulación de amonestaciones caducaba a fin de año, cuando los estudiantes eran indultados. Esto generaba, según Narodowski (1993), un cierto “ahorro” y “especulación” por parte de los estudiantes que formaba que hacia fin de año se emitían mayor cantidad de amonestaciones. El nuevo sistema propone un trabajo más sostenido a lo largo del tiempo promoviendo un trabajo sobre la convivencia institucional a largo plazo. Por otra parte, con el régimen de amonestaciones, el alumno no tomaba parte en la administración del castigo, no era obligatorio informarle de su situación. A diferencia de esto, hoy se promueve el derecho del alumno a ser escuchado, a formular descargos y reflexionar sobre la falta cometida. Pero la apertura y la participación de los estudiantes también se ve reducida en la nueva reglamentación en el caso de Ciudad de Buenos Aires ya que se especifican siete sanciones posibles: Apercibimiento oral, Apercibimiento escrito, Realización de acciones reparatorias en beneficio de la comunidad escolar, Cambio de división, Cambio de turno, Separación del establecimiento.

El recorrido que realizamos nos deja una serie de preguntas pendientes vinculadas a: ¿qué lugar le queda al consejo de convivencia en la discusión y propuesta de Normas de Convivencia y de sanciones? ¿Cómo promover una verdadera participación democrática de la comunidad? ¿Cómo construir un espacio de convivencia que de lugar a la inclusión de distintas voces que puedan escucharse y dialogar?

6. Reflexiones finales en torno a la ciudadanía

En este trabajo intentamos indagar en la producción de las desigualdades en la escuela media a partir del análisis de la normativa sobre convivencia. Los cambios en la misma implican un proceso de adaptación de viejos órdenes y esquemas con predominio de la jerarquía hacia un sistema más horizontal pero que supone un tipo de autoridad y de jóvenes que tiene fuertes connotaciones en cuanto al modelo de ciudadanos en construcción. La cultura política promovida en la escuela media si bien incorpora un lenguaje que se adapta al contexto democrático en muchos casos consolida la desigualdad desde una forma de pensar las relaciones sociales, la jerarquía, la

distribución de espacios y de derechos y responsabilidades en la institución escolar basada en la palabra adulta.

Respecto a la noción de juventud en ambos sistemas normativos la mirada continúa anclada en una visión de transición a la vida adulta sin incorporar en la definición las experiencias por las que atraviesan los jóvenes. Sin embargo existen diferencias en cuanto a su enfoque. En la Provincia de Buenos Aires se plantea un estereotipo de familia y de acceso al trabajo con un diagnóstico social y la toma de postura por una mirada psicológica. Mientras el de la Ciudad de Buenos Aires, desde un discurso que habla de jóvenes y no adolescentes, apunta a un tipo de participación democrática esperada. Su retórica es más sutil pero tiene también fuertes implicancias en cuanto a los roles preconfigurados. Ser ciudadano para la normativa de la Ciudad es ser responsable, respetar los símbolos patrios (emparentando ciudadanía con nacionalidad lo que estigmatiza a los alumnos inmigrantes) y participar. Pero en ningún momento se plantea como objetivo la defensa de los derechos de los jóvenes. En ambos casos se refuerzan estereotipos sociales tradicionales. En uno de los reglamentos, al sostener una fuerte división de género donde el hombre es el proveedor y la maternidad y paternidad aparecen como el camino a seguir se impone el modelo de familia nuclear como naturalización del proyecto de vida. La filtración del discurso familista presupone una concepción orgánica de la sociedad donde no hay conflicto. En la escuela media van a aprender a ser buenos hijos para luego ser buenos padres: de protegidos a protectores. La lógica ciudadana y la lógica familística se rigen por sentidos diferentes ya que lo contrario al civismo son los arreglos que tienen lugar en la familia dada la desigual distribución del poder. En el otro caso se propone fomentar un tipo de participación que muchas veces no coincide con la manera de vivir la política por parte de los jóvenes. Finalmente, si bien ambos mencionan la realización de encuestas, el diagnóstico está estructurado desde la mirada del adulto sin tener en cuenta la opinión de los jóvenes.

Las cuestiones señaladas permiten interrogarnos sobre las connotaciones que pueden surgir en la cotidianeidad a partir de la promulgación de nuevos órdenes normativos. En la escuela los saberes considerados universales continúan siendo los de los adultos. De allí que no todas las desigualdades sean percibidas, o al menos, no con la misma intensidad. Queda por ver a lo largo de la investigación, los vínculos y reapropiaciones del discurso adulto que establecen los jóvenes. Estas cuestiones nos abren interrogantes acerca de: ¿sobre qué bases se construyen las afinidades entre los

jóvenes? ¿Cómo impactan las nuevas dinámicas desiguales en las relaciones con los otros?

En este sentido es importante resaltar que la justicia hoy requiere tanto redistribución como reconocimiento (Fraser:1999), más cuando en la actualidad al estar todo en movimiento la percepción de la injusticia y de los agravios sufren un proceso de individualización (Bauman:2003).

Nos parece importante tener en cuenta los desarrollos teóricos de Viñao (2001), Viñao, (2002) y Tyack & Cuban, (1995) sobre la cultura escolar; es decir las tradiciones y regulaciones institucionales⁷ sedimentadas a lo largo del tiempo que constituyen las reglas de juego y supuestos compartidos en las instituciones escolares (Viñao, 2001). Entendemos entonces que los cambios en el sistema disciplinar también implica algunas permanencias en las prácticas. Son estas continuidades y rupturas las que nos interesa analizar.

No queremos dejar de mencionar que este es un análisis de la normativa general, de la letra de la ley y que en la puesta en marcha del proyecto de convivencia en las escuelas, en las prácticas mismas, pueden ocurrir cuestiones muy interesantes, quizás más ricas y democráticas de lo que podría pronosticarse. Cuestiones acerca de las cuales nos interesa indagar en la investigación.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2000): *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2003), *Comunidad, En busca de seguridad en un mundo hostil*, Ed. Siglo XXI, Madrid.
- Beck, U. (1997): *Hijos de la libertad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Birgin, A. & Duschatzky, S. (comp.) (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires, FLACSO- Manantial.
- Chaves, M. (2004):“La juventud en la escuela”. Cuadernillo para capacitación. Dirección de Psicología y Orientación Social Escolar, Dir. Gral. de Cultura y Educación, Pcia. Buenos Aires. La Plata, diciembre
- (2005): *Creando estilo. Alternativos en La Plata*. En Sanchez (comp.) *El mundo de los jóvenes en la ciudad*, Ed. Ceacu, Rosario.

⁷ Nos referimos al conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas, formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos.

- Cremona, F. (2005): La sexualidad en a trama. ¿De qué hablan los jóvenes cuando hablan de sexualidad? En Sánchez (comp.) El mundo de los jóvenes en la ciudad, Rosario, Ed. Ceacu.
- Dávila León, O. (2004): “Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes” en Última década N°21, Valparaíso, CIDPA.
- Dubet, F. (2003), “A escola e a exclusão”, Cadernos de Pesquisa, n° 119, julho, pp. 29-45.
- Duchatzky, S. (1999) La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. & Finocchio, S. (Eds.). (2003) Enseñar Hoy. Una introducción a la escuela en tiempos de crisis. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I (2003): La escuela y la crisis de las ilusiones en Dussel, I. & Finocchio, S. (Eds.). *Enseñar Hoy. Una introducción a la escuela en tiempos de crisis.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2004) La cultura política de las escuelas medias urbanas: la reconfiguración de la autoridad y las normas en los nuevos escenarios. Proyecto de investigación. Fundación Antorchas/ FLACSO, Buenos Aires.
- (2005) “Sobre la dificultad de construir consensos en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas”, I Foro Latinoamericano de Educación: Pactos y Participación. Retos de la Educación Actual, Fundación Santillana, 6 de abril de 2005, Buenos Aires.
- Falconi, O. :(2004) “Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?” en: Actas electrónicas VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.
- Feixa, C., (1999), De jóvenes, bandas y tribus, Barcelona, Ed. Ariel.
- Feixa, C., Pallarés, J. y Costa, C. (2002): “Okupas, makineros, skinheads. Ciudadanía y microculturas juveniles en Cataluña”, en Feixa, C., Pallarés, J. y Costa, C. (eds.), Movimientos juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, grifotas, okupas, Barcelona, Ariel.
- Fitoussi, y Rosanvallon, Pierre (1997), La nueva era de las desigualdades, Buenos Aires, Manantial.
- Fraser, N. (1999), Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation en Detlev, C. y Werz, M., Kritische theorie der gegenwart, Universitat Hannover, Hanover.
- Frederic, S. (2004): Buenos vecinos, malos políticos, Buenos Aires, Prometeo.
- Jelín, E. (1996): “Imágenes sociales de la justicia” en Vida cotidiana y control institucional en la Argentina de los 90’, varios autores, Ed. Nuevo Hacer, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2004): Sociología del delito amateur, Buenos Aires, Paidós.
- Machado Pais, J. (1990): “El futuro...¿es de todos por igual o de unos más que otros? Culturas juveniles, ocios y estilos de vida”, en Younis, J (ed.), Ni diferentes ni indiferentes: Los jóvenes en el mundo de hoy, Canarias, Gobierno de Canarias.
- (2002): “Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida” en Revista de Estudios de Juventud N° 56, Madrid, Injuve.
- Martín Criado, E. (1993): Estrategias de juventud. Jóvenes, estudios, trabajos y clases sociales. Tesis Doctoral, , Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Mc William, E. (1999) Pedagogical Pleasures. New York, Peter Lang.

- Murmis, M. y Feldman, S. (1992): “La heterogeneidad social de la pobreza” En Minujin, A. *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires. UNICEF-Losada.
- Narodowski, M. (1993) *Especulación y castigo en la escuela secundaria*, Tandil, UNCPBA.
- Padawer, A. (2004): *Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles o la vigencia del culturalismo en: Actas electrónicas VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Córdoba.
- Reguillo Cruz, R (2000), *Estrategias del desencanto. La emergencia de culturas juveniles en Latinoamérica*, Buenos Aires, Ed. Norma.
- Sánchez, S. (2005): *Jóvenes en la esquina. Explorando los sentidos de los ámbitos grupales en contextos urbanos de pobreza* En Sánchez (comp.) *El mundo de los jóvenes en la ciudad*, Rosario, Ed. Ceacu.
- Sennett, R. (2000) *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama.
- Southwell, M (2004) *La escuela y la construcción de la legitimidad*. En *El monitor de la Educación* N°2- Época V Noviembre 2004. Buenos Aires, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. (2005): *Transformar el mundo...de la escuela*”, Revista Encrucijadas, Universidad de Buenos Aires, Mayo.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- Tyack, D & Cuban, L (1995) *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge MA & London, Harvard University Press
- Valenzuela Arce, M. (2002): *De los pachucos a los cholos. Movimientos juveniles en la frontera México-Estados Unidos* en Feixa, Molina y Alsinet (eds.) *Movimientos juveniles en América Latina*, Barcelona, Ariel.
- Viñao, F. A. (2001). “¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador”, *Anuário 2001 da Sociedade Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP.
- (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata.