

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS

DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIALES
DE AMÉRICA LATINA

Mención: Socio-antropología de la educación

Tesis:

***JOVEN Y ESCUELA: los sentidos de ser alumno.
Un estudio en colegio estatal***

Alumna: SILVIA SUSANA MONTAÑEZ

Director: DR. LUIS JAVIER GARCÉS

INDICE

<i>Reconocimientos</i>	III
Algunas referencias a modo de prólogo	1
Apartado I: El proceso epistémico de construcción de conocimiento	
Capítulo I. Discusión de herramientas teórico-metodológicas. Del proyecto a la investigación	
Apartado II Notas que trazan el proceso de configuración del objeto de estudio, construido en el proceso de investigación.	
Capítulo I: Construcción socio-histórica del espacio de relaciones	
Capítulo II: Construyendo el objeto. Relaciones conceptuales	
Capítulo III Ser joven y alumno	
Capítulo IV: Estar siendo	
Capítulo V. Los nuevos patios escolares: las plazas (<i>de la visibilidad privada a la pública?</i>)	
Capítulo VI. Escuela y jóvenes: de la gramática a la configuración	
Capítulo VII: Recapitulación, cierre circunstancial y apertura de miradas. La trama de la escolarización juvenil	
Bibliografía	

RECONOCIMIENTOS

Concretar un estudio de posgrado inmerso en particulares condiciones de producción de conocimiento, involucró un tiempo superior al deseable (y deseado). Desde la apertura, el estudio se enlaza en un discurrir sobre temas específicos en el campo educativo, inspirado en situarse desde *un lugar*, “un sitio emblemático donde las cosas no simplemente ocurren, sino que ocurren precisamente porque se está allí”¹. Se trata de rescatar *un lugar* que articula sujetos, espacios y tiempos atravesados por fuerte trazos afectivos. Por ello, exponer los aportes que se despliegan en la presente producción conlleva, asimismo, agradecer a quienes contribuyeron directa o indirectamente en el mismo.

Extendiendo el razonamiento de Hannah Arendt sobre la educación, el proceso de investigación social es una acción también educativa, porque refiere a aspectos humanos, a actos y palabras de sujetos que construyen y reconstruyen alguna particular mirada de la vida cotidiana². En tanto tal, es acción individual y colectiva, simultáneamente. Por ello este trabajo es una producción de la autora y, también, es una co-producción de investigadores y docentes que corrigieron, enseñaron y apoyaron los distintos aspectos de la misma. Centralmente, el Dr. Facundo Ortega cuya mirada vigilante precavió de lecturas restringidas o falaces y habilitó los fundamentos filosóficos a la interdisciplinariedad. Además, los docentes del doctorado promovieron diversidad de miradas, tal el caso de la Dra. Elena Achilli cuya generosidad intelectual y humana acudieron en el desarrollo de la tarea. Especialmente debe reconocerse la excelente apertura del Dr. Luis Garcés para aceptar una

¹ María Teresa Dalmaso, Fernando Andacht, Norma Fatale, norma (coord). *Tiempo, espacio e identidades*. Designis 15. La Cruja. Buenos Aires. 2010. Pág. 38.

² “La acción educativa refiere a aspectos humanos, en contraposición a la fabricación; da cuenta de palabras y actos que los sujetos construyen y reconstruyen —traman— en la vida cotidiana”. Aguayo, Cecilia “Hannah Arendt y la acción de educar”. Pressacco, Carlos (editor) *Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt*. LOM. Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile. 2006. p.73

producción ajenamente iniciada y encauzarla tan alentadoramente. Su apoyo y estímulo transformaron un laberinto de inquietudes en una tesis.

Corresponde advertir, además, que el estudio es una co-producción con los jóvenes alumnos del Colegio Nacional que permitieron ser interpelados y, alegremente, nutrieron las entrevistas, las encuestas, las observaciones, las fotos y los comentarios. Asumir la exposición ante la mirada de la investigadora y de los posibles lectores del estudio, es una circunstancia que merece un reconocimiento especial. Asimismo a sus directivos y personal que, amablemente, favorecieron las estadías en la institución escolar. Especialmente, el agradecimiento es para el Dr. Juan de Dios Videla (egresado 1934) quien, tan gentilmente, ofreció sus recuerdos, desde los cuales se hizo posible volver la mirada al colegio y sus alumnos en los momentos de consolidación de la institución educativa, desarrollando así una inadvertida configuración del significado y las prácticas de la educación.

Gratitud extensiva, asimismo, a los compañeros de trabajo y aprendizaje: docentes e investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales y docentes de colegios secundarios. A las autoridades de la Universidad Nacional de San Juan que facilitaron, mediante beca, la oportunidad de cursar el doctorado.

Un recuerdo para mis alumnos de secundaria que, perseverantemente, provocan la genialidad de alimentar el compromiso con el acto político de educar.

Y, definitivamente, una gratitud especialísima a mi familia que sostuvo (literalmente) la realización de este sueño, porque “en sus ojos están mis alas”.

Algunas referencias a modo de prólogo

La cotidianeidad escolar de un ex Colegio Nacional contextualizó la tesis de Maestría en Investigación educativa en el año 2000. Estudio en el que emergieron pistas alrededor del proceso de escolarización de los jóvenes/adolescentes y su conformación en tanto jóvenes. La historización de la institución educativa habilitó la mirada sobre el proceso de constitución del sujeto alumno que participa de su cotidianeidad. El atravesamiento de los procesos sociohistóricos plasmados en las políticas educativas que permearon las prácticas institucionales, mutando los rasgos distintamente figurados de “*ser alumno*”.

El centro del trabajo se relacionaba con las prácticas cotidianas que construía el habitus del sujeto Preceptor y desde ellas emergieron los habitus de los alumnos, sus prácticas, su sistema de relaciones, las particularidades familiares en las que se inscriben tales habitus. En tal sentido, develar al *sujeto-preceptor* posibilitó develar concomitantemente un otro sujeto, el *sujeto-alumno*.

Un ariete fue develar la *heterogeneidad* primando sobre la supuesta homogeneidad con que, desde lo institucional, se expresaba como “los alumnos”, haciendo referencia a un alumno genérico. No solo se manifestó la construcción y uso de la diversidad, de las diferencias, las estigmatizaciones, sino también una mirada preocupantemente negativa sobre las posibilidades y limitaciones de formación y apoyo que sufrían los jóvenes en su proceso de formación personal. Desde cómo ese sujeto es construido —y estigmatizado, a veces— por el sujeto Preceptor, se suscitan inquietudes sobre cómo es un joven escolarizado en el nivel medio de escuela estatal, quién es, qué sentido le atribuye al ser alumno, qué identidad le es instituida, cuál es su posibilidad de subjetivación y qué sentido le otorga al proceso de escolarización.

Otra arista sobre las prácticas cotidianas escolarizadas que el estudio permitió visualizar, hacía referencia a la visión del rol del Preceptor como *sujeto moralizador*, de *sostén*, de *contención* que asume por delegación de familias y autoridades. Un recorrido por los últimos diez años pareciera sugerir la acentuación o profundización de los conflictos generacionales, las situaciones

de violencia o la desvalorización de la escuela como instancia formadora de ciudadanía priorizando a la institución escolar como espacio de *contención*, relegando la función de formadora/transformadora.

La investigación realizada por Mónica Maldonado sobre estudiantes secundarios de una escuela en la ciudad de Córdoba, preguntaba sobre “¿qué modo particular adquiere en los adolescentes, insertos en una época de crisis, de transición de las estructuras sociales y en un momento vital de mutación individual? ¿cómo construyen y resignifican —ellos mismos y entre ellos— los vínculos, las relaciones sociales y la comunicación?”³. En su final, abría nuevas puertas para “repensar las relaciones entre pares sirva para analizar, desde otra perspectiva, algo más acerca del malestar que sienten los estudiantes secundarios en los colegios”⁴.

La experiencia personal de trabajo en escuelas de enseñanza secundaria desde hace aproximadamente treinta años, el haber dirigido trabajos de investigación⁵, de tesis⁶ y de becario⁷ de investigación, que estudiaron (en sectores sociales medios) la complejidad del proceso educativo, las instituciones escolares y sus sujetos, suscitaron nuevas preguntas. En tales producciones, el foco se ubicaba sobre el juego de relaciones, estilos de reproducción y de reconversión, demandas, potencialidades y falencias. Algunos de los resultados se explicitaron en forma de libro⁸, subsistiendo a su vez, diversos interrogantes para persistir en la reflexión. La circunstancia del doctorado pareció oportuna para reanudar la profundización del estudio sobre los sectores medios y sus elecciones educativas, en tanto la escuela —aunque no lo sea por el conocimiento que pone en juego— sigue siendo una institución valorada por estos sectores sociales.

³ Maldonado, Mónica María. Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90. Eudeba. 2000. p.13

⁴ Maldonado, M. Op. Cit. P. 109

⁵ “Construyendo el futuro desde las mutaciones del Ciclo Medio educativo”. 2006-2007 y “Las instituciones educativas en proceso de transformación: la nueva institución docente de EGB 3”. 2000-2002. Univ. Nac. de San Juan.

⁶ Dacuña, Roberto “Educación e identidad en fracciones de clase media en San Juan”. Tesis de Licenciatura en Sociología. 2000.

⁷ Domínguez, Sergio “Mirando los sectores de la clase media sanjuanina, desde sus estrategias de reproducción. Un estudio de casos en el Gran San Juan”. Beca de investigación. 2008-2009

⁸ Montañez, Silvia (comp) *El nivel medio no es secundario*. Editorial Universidad Nacional de San Juan. 2009.

A más de dudas, temores y desaciertos, la participación desde la docencia y la investigación del “acto político de educar”, autoriza al convencimiento del sentido positivo de la educación, a continuar apelando al descubrimiento de tramas que permitan persistir en el intento de lograr experiencias formativas en *el proceso de escolarización del nivel secundario*, en tanto “la educación (...) es eutópica, en el sentido que no obliga al logro unívoco de determinadas metas; al contrario, si bien reconoce el valor del deber ser en el campo de lo axiológico, no lo exige en el terreno de las realizaciones contingentes. De este modo, el campo de la educación es el de lo posible, del poder ser”⁹.

La preocupación sobre los límites del análisis empírico —un colegio en una ciudad periférica— y su potencialidad generalizable se modera en términos de algunos aportes sobre categorías analíticas configurables para otras comunidades; con la prudente advertencia de que el análisis reflexivo no puede ser neutro sino que está, necesariamente, cargado de las tradiciones en las cuales se forma la investigadora.

Interiorización de estructuras estructurantes respecto a las cuales Esther Díaz reflexiona “actualmente, ya no nos identificamos con un sujeto ideal, ahistórico y objetivo (sujeto trascental) sino más bien con un sujeto concreto, histórico y sin objetividad universal. Es decir, un sujeto sin estructuras ideales forzosas, un sujeto cambiante según el ritmo de la historia e irremediablemente comprometido con la realidad. (...) Otra característica de la subjetividad posmoderna es la virtualidad, esto es, la falta de realidad concreta. (...) En la comunicación digital puedo constituirme en distintas subjetividades. En la dimensión mediática somos sujetos sin certezas. (...) lo curioso es que estas formas de desaparición del cuerpo no implican, de ningún modo, la desaparición del deseo. *Seguimos deseando, aunque de otra manera.*”¹⁰

Reconocer intereses, preocupaciones y ocupaciones sobre determinadas cuestiones del espacio social educativo, como *lugar practicado* (Michel de Certeau), no desde una imagen ingenua, sino desde la acción

⁹ Carlos Calvo Muñoz. *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Nueva mirada ediciones. 3° edición. 2008. Santiago. Chile. pág. 20

¹⁰ Esther Díaz (editora) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Biblos. Bs. As. 2000. pág. 391-392

concreta del análisis científico —investigación¹¹— orienta la presente tesis que proyecta, como toda producción intelectual, estar habilitada tanto para la discusión de perspectivas y propuestas, como, eventualmente, para apoyar decisiones a implementar en algunas instituciones. Se espera que la investigación pueda cumplir su objetivo de suscitar interés académico e inquietud por estos temas, a otros investigadores, docentes y distintos agentes educativos.

El escrito se expone bajo una organización pensada pos-estudio, es decir, que se estructura después de haber concluido (provisoriamente) el mismo, decisión contenida en una lógica de lectura, aunque distante de la lógica de producción del conocimiento. En razón de ello se explica, al inicio (Apartado I), el proceso de sucesivas tomadas de decisiones en el desarrollo teórico-metodológico y epistémico en que transcurre la investigación, desde la elección del recorte temático hasta la construcción (provisional) del objeto investigado que se presenta en el Apartado II.

Ataño explicitar que la bibliografía empleada como fundamento — además de los clásicos sociológicos— posee una impronta latinoamericana en la que sobresalen las referencias a autores mexicanos y brasileros, básicamente, en sus aportes antropológicos. Algunas reseñas de científicos chilenos han aportado, también, referencias sobre el problema.

Por último, la producción está alentada en el postulado de Hannah Arendt (1954) sobre que la educación es “el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría sino apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común”¹².

¹¹ Achilli, E. Hemos entendido como investigación al proceso de construcción de conocimientos que se realiza alrededor de alguna problemática de un modo sistemático/metódico. *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde. Rosario. 2005. p.30

¹² Dussel, Inés “Lecturas de Matriz: sobre escuelas, tecnologías futuros”, en Birgin, A. y Trímboli, J (comp.) *Imágenes de los noventa*, Libros El Zorzal. 2003. pág. 82

APARTADO I

Daríá cuenta del **proceso epistémico de construcción de conocimiento**¹³:

La reseña pretende caracterizar el *campo metodológico*¹⁴ próximo a la construcción del objeto central de conocimiento del trabajo de investigación: *el joven escolarizado*.

Se incluye un breve debate de perspectivas. La tensión entre la mirada sociológica y la antropológica: la histéris del habitus de la autora. La mirada interdisciplinaria.¹⁵

¹³ “La realidad de la que podemos hablar jamás es la realidad en sí, sino una realidad sabida o incluso, en muchos casos, una realidad configurada por nosotros mismos.(...) Precisamente, para nosotros se da sólo el mundo en el que el concepto “existe”, tiene un sentido.” Watzlawick, Paul. *El sinsentido del sentido o el sentido del sinsentido*. Herder. Barcelona. 1995. Citando a Heisenberg. p 58.

¹⁴ Se toma la concepción planteada por Elena Achilli, en *Investigar en Antropología social*. Laborde. 2000 Rosario. pag.31

¹⁵ Figura en Anexo

CAPITULO I

DISCUSIÓN DE HERRAMIENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS. DEL PROYECTO A LA INVESTIGACIÓN

Da cuenta del *proceso epistémico de construcción de conocimiento*¹⁶:

La reseña pretende caracterizar el *campo metodológico*¹⁷ próximo a la construcción del objeto central de conocimiento del trabajo de investigación: *el joven escolarizado*.

Se incluye un breve debate de perspectivas: la porosidad de las fronteras disciplinares.

*“Estamos confrontados de pronto
con una realidad que difiere
de nuestras atribuciones de realidad”
Paul Watzlawick*

INTRODUCCIÓN

Al dar por concluida la tesis de Maestría subsistieron diversas inquietudes que siguen rondando comprometidamente, tanto desde la actividad docente como desde la condición de investigadora. Algunas de ellas se canalizaron a través de estudios formalizados en equipos de investigación desde la institución universitaria, otras en acciones especiales de colaboración con problemáticas institucionales, intentando en todas las circunstancias,

¹⁶ “La realidad de la que podemos hablar jamás es la realidad en sí, sino una realidad sabida o incluso, en muchos casos, una realidad configurada por nosotros mismos. (...) Precisamente, para nosotros se da sólo el mundo en el que el concepto “existe”, tiene un sentido.” Paul Watzlawick: *El sinsentido del sentido o el sentido del sinsentido*, Herder editorial, Barcelona, 1995, pág. 58.

¹⁷ Se toma la concepción planteada por Elena Achilli, en *Investigar en Antropología social*, Laborde editor, Rosario, 2000, pág.31

responder al principio de valorización y consolidación de la educación pública estatal.

Dicho trabajo, que centraba la mirada en el agente educativo *preceptor*¹⁸, al exponer las interacciones institucionales configuradas en la cotidianeidad escolar, otorgó al sujeto “alumno” una visualización distintiva de su configuración como tal. Posibilitó orientar algunos pasos en el conocimiento de la heterogeneidad constitutiva, sus prácticas cotidianas, ciertas circunstancias familiares-sociales que los atraviesan e, incluso, las preocupaciones sobre las limitaciones en su formación.

Desde las últimas décadas del siglo XX, además, la multiplicación de discursos —desde medios académicos y no académicos— sobre los efectos de valores posmodernistas que atraviesan la cultura occidental —de la cual los jóvenes son parte— acentúan las lecturas relacionadas con las limitaciones o debilidades en la preparación de las futuras generaciones. Escenario en el que las instituciones educativas —sus agentes y prácticas— detentan una particular responsabilidad.

Procurando comprender la complejidad del fenómeno desde la exploración de plurales miradas, se pretende un análisis científico —investigación¹⁹— sobre la problemática, con la intención de alcanzar algunos aportes para la discusión respecto de *los diversos sentidos que adquiere para los jóvenes, su proceso de escolarización, constituyéndose cotidianamente en las interacciones de los espacios escolares, surcados por los procesos sociohistóricos que los configuran*.

La construcción textual que se desarrolla en este capítulo esboza, al inicio, los primeros lineamientos de un trabajo de investigación (proyecto de tesis),²⁰ indicando una *síntesis del planteo del problema*, cuya descomposición entre los antecedentes, las herramientas teóricas y metodológicas es sólo un recurso analítico para la exposición. Se introducen los *objetivos provisionales* y las *herramientas epistémicas* de partida, además, ciertas pistas analíticas están esbozadas a priori.

¹⁸ “Entre la disciplina y el conocimiento: el preceptor”. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. CEA. UNC. 2000.

¹⁹ Elena Achilli: “Hemos entendido como investigación al proceso de construcción de conocimientos que se realiza alrededor de alguna problemática de un modo sistemático/metódico”. Op. cit. pág. 30

²⁰ Presentado en febrero de 2009

Con posterioridad a la presentación del Proyecto de tesis se desarrollan las mutaciones —en tanto diseño flexible— por las que transitó el trabajo de investigación y su estructura final. La lógica textual de la producción.

Finalmente, se exponen ciertas consideraciones relacionadas con la perspectiva de abordaje del estudio.

A- PROYECTO DE TESIS

PROBLEMA: RELACIÓN CON LOS ANTECEDENTES

El estudio citado precedentemente permitió mirar las prácticas cotidianas de una institución educativa estatal, repasando las trayectorias sociales y escolares, desde la mirada de uno de los agentes más próximos al adolescente/joven, como el preceptor. La cotidianeidad escolar de un ex Colegio Nacional, contextualizó el estudio en el que emergieron pistas alrededor de la conformación del proceso de escolarización de los jóvenes/adolescentes. La historización de la institución habilitó la mirada sobre el proceso de constitución del sujeto alumno que participa de su cotidianeidad. Visualizar además, el atravesamiento de los procesos sociohistóricos plasmados en las políticas educativas que permearon las prácticas institucionales, mutando los rasgos característicamente esperados de “ser alumno”.

El centro del trabajo se relacionaba con las prácticas cotidianas que construían el habitus del ser preceptor y como toda acción social es, en las relaciones, donde emergen las prácticas de los sujetos. En tal sentido, develar al sujeto-preceptor posibilitó revelar concomitantemente un otro sujeto, el sujeto-alumno. Un rasgo relevante se refiere a descorrer la *heterogeneidad* primando sobre la supuesta homogeneidad con que, desde lo institucional, es mostrada en la expresión “los alumnos”. No sólo emergió la construcción y uso de la diversidad, de las diferencias, las estigmatizaciones, sino también, una mirada preocupantemente negativa sobre las posibilidades y limitaciones de formación y apoyo que sufrían los jóvenes en su proceso de constitución personal. El cómo dichos sujetos son construido —y estigmatizado— desde el sujeto preceptor, sus representaciones y prácticas, suscitó inquietudes concernientes a cómo es un joven escolarizado en el nivel medio de escuela

estatal, quién es, qué sentido le atribuye al ser alumno, qué identidad le es instituida, cuál/es es la posibilidad de subjetivación y qué sentido le otorga al proceso de escolarización. “La educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos. Los sujetos sociales (hombres, niños, mujeres, obreros, campesinos, indígenas, jóvenes, inmigrantes muchos otros) participan de situaciones educativas. La educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado sujeto pedagógico. Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas y los educadores, también sujetos complejos”²¹

Otros trabajos de investigación en los que se participó²² pusieron en evidencia la distancia entre discursos que rondan los proyectos políticos y las practicas institucionales concretas, situadas en espacios heterogéneos, mostrando cómo se intensificaron los *circuitos escolares*, incrementándose la *desigualdad educativa* y por ende, social, producto del modelo neoliberal impuesto políticamente.²³ La escuela pública estatal ha visto aumentar su desprestigio ante la versatilidad con que son tratadas sus problemáticas, discurso que permea en los medios sociales, acelerando las manifestaciones de las desigualdades sociales. En este contexto, el adolescente/joven actual es representado alejado del conocimiento y los saberes, concentrado en las relaciones sociales organizadas en relación al esparcimiento o, en el otro extremo, en situaciones de conflicto entre ellos y/o con adultos. Son intensas las apreciaciones sobre problemáticas de violencia, incluyendo también, perspectivas extremadamente negativas sobre el sentido que tiene, para el

²¹ Adriana Puiggrós: “Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)” Tomo I, en Adriana Puiggrós: *Historia de la educación en la Argentina*, editorial Galerna, 3° edic., Buenos Aires, 1996, pp. 29-30.

²² Silvia Montañez y equipo: “Construyendo el futuro desde las mutaciones del ciclo medio”. 2006-2007. Univ. Nac. de San Juan; María Luccato y equipo: “Conjugando la integración...yo integro, tu integras, nosotros integramos...” Universidad Nacional de San Juan. 2008.

²³ *El proceso de inclusión-exclusión es tan cotidiano y naturalizado en las instituciones que casi “no se ve” y es uno de los primeros hechos de violencia que se genera en la tensión familia-escuela (violencia simbólica). Es un acuerdo tácito de elegir y no elegir determinada escuela (incluirse “en” y excluirse “de”) desde un sector —el de la familia— y de “indicar” o “encubrir” condiciones de ingreso desde el otro sector, el de la escuela.* Silvia Montañez: “Violencia y escuela”. Jornadas sobre violencia escolar. FFHA. U. Nac. de San Juan. 11/2008.

joven, su inclusión en el sistema escolarizado, especialmente en las escuelas públicas estatales.

“La educación moderna se basa en la negación de las culturas familiares, sociales,... la cultura de la escuela parecía predominar sobre las culturas anteriores: a través de la escuela se quería que el sujeto pedagógico suprimiera o dominara al sujeto social..... La escuela ya no promete futuros mejores, pero a la vez, sigue siendo mejor ir que no ir. Los sujetos que activamente participaban de la construcción de sus identidades en y a través del sistema educativo (aunque no exclusivamente), ahora entran a la escuela de una manera diferente, con otras identidades previas y con pocas ganas de sumir la identidad “escolar”. La escuela es vivida muchas veces como una amenaza a la identidad que como niños y jóvenes están adquiriendo” ²⁴

Un recorrido por los últimos diez años pareciera sugerir la acentuación o profundización de los conflictos generacionales, las situaciones de violencia o la desvalorización de la escuela como instancia formadora de ciudadanía, la visión de la institución escolar como espacio de *contención*, relegando la función de formadora de la modernidad. La escuela —genéricamente— espacio público de configuración de ciudadanía, pareciera ceñirse a espacio privado en la posmodernidad, producto del neoliberalismo que ha dañado las condiciones de existencia de los sectores medios y populares embargando o constriñendo su futuro. Las miradas negativas sobre las escuelas estatales, no solo desde los discursos periodísticos sino, incluso, desde círculos académicos, asociadas a deméritos sobre los jóvenes que a ellas asisten, posicionan débilmente al *sentido de la escolarización, en dicho nivel*. La multiplicidad de estudios sobre escuelas media, que se produjeron desde los finales del siglo XX, marcaban con precisión las dificultades inherentes a este nivel educativo; entre ellas: “la orientación académica, la polarización del estudiante y el individualismo fragmentado”²⁵.

Lo expuesto precedentemente habilita la necesidad de una mirada más profunda sobre las contingencias y procesos que atraviesan a la escolarización actual. Circunstancias a la que hace referencia la Dra. Elena Achilli²⁶, al

²⁴ Inés Dussel y Marcelo Caruso: *e Sarmiento a los Simpsons*, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1999, pág. 47.

²⁵ Andy Hargreaves, Lorna Earl y Jim Ryan: *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Editorial Octaedro, España, 1998, pág.52

²⁶ Conferencia “Formación docente e interculturalidad”, en *Diálogos pedagógicos*, Año VI, N°12, Universidad Católica de Córdoba, 10/2008, pp.131-132

exponer que: “Hablan de la pérdida de sentido de la escuela, de la necesidad de desestatizar, de que ya no son relevantes las políticas de estado en educación y más bien habría que trasladar la responsabilidad a las mismas “comunidades educativas” (por ejemplo Narodowsky). Es decir, congelan el análisis eternizando las concepciones acerca del papel del estado a un momento histórico. De ello, desprenden claros posicionamientos privatizadores de la educación. (...). Me preocupan, por la fuerte resonancia que tienen a nivel de la formación de los futuros docentes, aquellos trabajos en los que se habla del sinsentido de la escuela, de los niños en banda, de los maestros errantes, de las fronteras diluidas, del nihilismo contenido cuando se afirma que la investigación social ha perdido sustento (por ejemplo los trabajos de S. Duschatzky). Si me están diciendo que ese mundo al que me voy a incorporar y donde voy a trabajar no tiene sentido, que es un mundo constituido por una trama violenta, un mundo de niños y jóvenes desubjetivados, despojados ¿cómo construyo mi propia subjetividad para ser docente? ¿cómo inciden estas concepciones en las experiencias formativas de ustedes, jóvenes docentes?”

Desde esta línea de pensamiento, los interrogantes se proyectan hacia múltiples líneas de posibles exploraciones, algunas de las cuales se dirigen a pensar cómo se construye tal sentido? Desde dónde se construye? Cómo se apropian de “lo escolar” los jóvenes? Cómo se apropian de “lo social” dichos jóvenes? Desde qué sentidos se actúan las relaciones escolares cotidianas? Qué le otorgan condición de “alumno”? Qué joven construye el proceso de escolarización? Cómo conforman su subjetividad/identidad/sentido, los jóvenes escolarizados’?

OBJETIVOS

General:

Comprender el sentido²⁷ de “ser alumno”, desde los jóvenes actualmente escolarizado en el espacio educativo de nivel secundario.

Específicos:

- analizar las relaciones entre “ser alumno” desde las normativas y desde las prácticas cotidianas.

²⁷ Marc Augé: “Cuando en antropología hablamos de sentido, nos referimos al sentido que unos hombres pueden dar a sus relaciones recíprocas, al sentido social”: *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*, Editorial Paidós, España, 1996, pág.116

- examinar las prácticas juveniles, el juego de relaciones y sentidos.
- dilucidar el proceso de estructuración —de los jóvenes actuales— de las prácticas cotidianas escolarizadas.

ORIENTACIONES TEÓRICAS- METODOLÓGICAS

Un sondeo preparatorio referido a líneas de trabajo sobre la *configuración de sujeto que se construye en el proceso de escolarización* —de jóvenes y niños— remite a los trabajos con perspectivas sociológicas tanto de Pierre Bourdieu, Francois, Dubet y Danilo Martuccelli y Michel de Certeau (*estrategias y trayectorias*) y Norbert Elías (*proceso de individualización*) desde una mirada externa, como la producción de Marcelo Urresti —especialmente centrada en jóvenes/juventud— Emilio Tenti Fanfani y Débora Kantor para el contexto nacional, entre varios otros. En dichas producciones, además del análisis de las experiencias educativas a lo largo del sistema educativo francés, se aportan herramientas teóricas como el concepto de *experiencia*, precisamente, uno de los que necesariamente deberá ser puesto en cuestión frente a las conceptualizaciones de *prácticas*, *habitus* *espacio social* y *campo*, instaladas desde el enfoque bourdiano, en el campo científico social y adoptadas recurrentemente en las investigaciones que he desarrollado previamente.

Entre los estudios antropológicos de los procesos de escolarización, una contribución para el debate debe hacer referencia a los *rituales escolares*. El trabajo de tesis de Maestría permitió visualizar el tópico, en el mismo espacio educativo en que se abordará nuevamente. No obstante, el aporte de Francisco Cruz González²⁸ ofrece una vuelta más a los estudios de Víctor Turner, sobre el tema. Matrices básicas para estudios sobre juventudes y culturas latinoamericanas son los trabajos de Rossana Reguillo Cruz y Jesús Martín Barbero, que guían desde la mirada preliminar, la investigación.

También, desde un enfoque antropológico Dayrell Juarez, trabajó el análisis de grupos culturales y *socialización de la juventud* en el estado de Minas Gerais, Brasil. Por las consideraciones teóricas, pero particularmente por

²⁸ Francisco Javier Cruz Gonzalez: “El Consejo Técnico escolar como ritual en la escuela secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. septiembre 2007-vol 12. N° 34. pág.852.

el estilo de abordaje metodológico, la producción sobre el proceso de escolarización de una tribu brasilera detallado por Ana María Gómez²⁹ es una herramienta valiosa. Asimismo, en relación con el proceso de *configuración de sentido del proceso escolar*, Guadalupe Díaz-Tepeda³⁰ analiza la producción de M. Guzmán Velásquez, referida al tópico.

Se incluye, por su complementariedad interdisciplinaria, los trabajos de Ana María Fernández y colaboradoras cuya producción enlaza con uno de los nudos de la problematización como es el *proceso de subjetivación*. La noción teórica de *subjetividad* — constitución de subjetividad— abre la discusión epistémica que requerirá esta tesis dado que tal como lo plantea la autora, intenta repensar dialógicamente las oposiciones clásicas de interioridad-exterioridad; individuo-sociedad; estructura-acontecimiento, entre otras. Alertando además sobre “la articulación social e histórica de los procesos de las identificaciones tempranas que clásicamente hemos estudiado, con las prácticas de sí que el paso por las sucesivas instituciones constituyen. Las instituciones producen subjetividad”³¹

Imprescindiblemente, por los aportes teóricos y metodológicos, es la referencia sustantiva de los estudios socioantropológicos educativos de Elsie Rockwell y sus sucesivos equipos de investigación, —y en ellos, la influencia de Agnes Heller— que han obtenido la calificación de clásicos para la investigación educativa.

Reseña que se completa con el transcurrir del estudio y es analizada en profundidad, en oportunidad del tratamiento de la construcción conceptual de la investigación. La precedente mención bibliográfica sólo es discurrida como apertura somera de la problemática. En tal sentido, en el transcurso del proyecto de tesis, los conceptos de joven – adolescente – alumno - joven escolarizado, indistinta y transitoriamente, sin mayores precisiones. Particularmente un apartado del estudio, se propone disipar la cuestión.

²⁹ Ana María Gomes: “El proceso de escolarización de los Xakriaba: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada”, en *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, julio de 2004.

³⁰ Guadalupe Díaz-Tepepa: “Valores en los adolescentes”. (Sobre el libro *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela* de Guzmán Velásquez, María G.2006) pp.1015-1019

³¹ Ana María Fernández: “El niño y la tribu”, en Ana María Fernández (comp.) *Instituciones estalladas*. Editorial Eudeba, Buenos Aires, 1999, pág. 313.

Atento al enfoque que se procuró ensayar, en el *campo metodológico de la investigación sociocultural*³², las *herramientas conceptuales* son esgrimidas como “cajas de herramientas” disponibles para ayudar a resolver problemas” (Bourdieu. 1995) evitando ceñirse a un marco rígido que parcialice la perspectiva epistemológica y por ende, el análisis. En todo estudio sobre construcciones y procesos sociales sólo un abordaje interdisciplinario favorece su comprensión.

En consideración al objeto de estudio a construir, el enfoque³³ metodológico estará guiado por un “*estudio en caso*”: “*Lo importante, entonces, no es denunciar los posibles efectos de ilusión (dichos efectos son inherentes a toda cosmología), sino comprender un caso particular, inédito en su generalidad, y aprender a estudiar sus manifestaciones*”³⁴.

Se trata de un análisis *interpretativo*³⁵ de la trama de relaciones que configuran los procesos de escolarización, en los jóvenes alumnos del nivel secundario, en la actualidad. Analógicamente, se concilia con la configuración de los sentidos de la escolarización, que se disponen en la cotidianeidad institucional de una escuela de nivel secundario (ex Colegio Nacional) urbana y estatal. El mismo Colegio que contextualizó el estudio anterior de maestría: “Entre la disciplina y el conocimiento: el preceptor”. El recorte empírico se corresponde con las *prácticas y estrategias cotidianas, construidas en el proceso de escolarización, por los jóvenes escolarizados en la escuela indicada*.

Metodológicamente sería resuelto mediante:

A) Instancia diacrónica: histórico-documental: sustentada centralmente en dos fuentes de información:

³² Elena Achilli: Op. Cit. pág.30

³³ “Entendemos por *enfoque* un modo determinado de construcción de conocimientos en el que confluyen y/o se interrelaciona cierta concepción del mundo social, de sus fundamentos teóricos, de los criterios epistemológicos, metodológicos y empíricos que se ponen en juego en un proceso de investigación”: Elena Achilli: op. cit. pág. 30

³⁴ Marc Augé: op. cit. pág. 116

³⁵ Elena Achilli: “Dentro de esta lógica, la interpretación se entiende en dos sentidos. Por un lado, remite a la relación de los conocimientos que se construyen con los conocimientos ya generados desde otras investigaciones. Por el otro, en el sentido de comprensión de los significados que circulan entre los sujetos de la investigación”, en op. cit. pág. 86

- los materiales documentales nacionales y provinciales de los Siglos XX y XXI, existentes en Museo y Biblioteca del Colegio Nacional³⁶ “Mons. Pablo Cabrera”, Biblioteca Franklin, Bibliotecas Universitarias, Biblioteca del Ministerio de Educación de la Nación y Archivo Histórico Provincial.
 - entrevistas en profundidad a docentes y ex alumno/as del Colegio.³⁷
- B) Instancia intensiva, sincrónica: apoyada en entrevistas en profundidad y observaciones sistemática, no participantes, concretadas durante fines del ciclo lectivo 2008 y el desarrollo del ciclo 2009³⁸.

El estudio, en consecuencia, asumiría dos aristas que, en conjunción, comprometen ser abordadas: la singularidad del discernimiento y configuración de las herramientas conceptuales congruentes para componer la trama relacional del objeto de estudio, una de ellas. La otra, nodal, refiere, a la estructuración expositiva de la construcción del objeto de estudio.

CAPÍTULOS TENTATIVOS

APARTADO I

Darí cuenta del proceso epistémico de construcción de conocimiento³⁹:

- Capítulo I: - Discusión de herramientas teóricas: *habitus, prácticas, estrategias, trayectorias, identidad, subjetividad/ subjetivación, sentido*.
- Debate de perspectivas. La tensión entre la mirada sociológica y la antropológica: la *histéris* del *habitus* de la autora. La mirada interdisciplinaria.
- Capítulo II: Construcción sociohistórica del espacio de relaciones del sujeto/joven escolarizado y el proceso de escolarización que lo contiene:

³⁶ Por iniciativa de la Asociación de Amigos del Colegio, sigue conservando su antigua denominación, a pesar de pertenecer al Ministerio provincial, como las demás escuelas transferidas.

³⁷ “No obstante, en México, afirma Rockwell (2002: 212), les leyes suelen ser el primer documento al que prestamos atención al tratar de reconstruir el pasado educativo y esto tiende a alejarnos de la cultura escolar.”, en Francisco Javier Cruz Gonzalez: “El Consejo Técnico escolar como ritual en la escuela secundaria”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol 12, N° 34, septiembre 2007, pág. 846

³⁸ En la práctica, el trabajo se extendió durante 2008 hasta 2011.

³⁹ “La realidad de la que podemos hablar jamás es la realidad en sí, sino una realidad sabida o incluso, en muchos casos, una realidad configurada por nosotros mismos.(...) Precisamente, para nosotros se da sólo el mundo en el que el concepto “existe”, tiene un sentido.”, en Paul Watzlawick: op. cit. pág. 58.

historización de los conceptos nodales del estudio⁴⁰: alumno – estudiante – aprendiz – camarada – joven escolarizado – adolescente – formatos/formas escolares – etc. . “... es en el mismo proceso de investigación de un campo social en concreto donde se construye lo cotidiano como categoría analítica que permita captar, con la construcción de otras categorías, las redes y conexiones mediatizadoras de aquello que trasciende lo cotidiano”.⁴¹

APARTADO II

Relato sobre el objeto de estudio construido en el proceso de investigación:

- Capítulo III: El “presente histórico” de “ser alumno” en un Colegio Nacional. Historización del ser alumno en la configuración sociohistórica del proceso de escolarización en la provincia, durante los siglos XX y XXI. Un presente en que se reconozcan las huellas, las apropiaciones y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica. Para lograrlo es necesario integrar la información histórica local (documental y oral) y general al análisis etnográfico.
- Capítulo IV: Prácticas juveniles: el juego de relaciones y sentidos en el espacio escolarizado. Concentrarse en las prácticas y estrategias que el sujeto desarrolla en su práctica cotidiana en su proceso de constituirse como alumno, sin dejar de inscribirlo en las trayectorias personales y sociales que lo atraviesan. Prevención particular sobre el exploración de la heterogeneidad que contiene el constructo “alumno”.
- Capítulo V. Prácticas juveniles: el juego de relaciones y sentidos en espacios no escolarizados. Concentrarse en las prácticas y estrategias que el sujeto desarrolla en su práctica cotidiana en su proceso de constituirse como joven, sin dejar de inscribirlo en las trayectorias personales y sociales que lo atraviesan.
- Capítulo VI. Los sentidos de la escolarización para el joven contemporáneo. Atender al análisis del cruce de prácticas, relaciones, procesos y estrategias que estructuralmente configuran el sentido de ser alumno, le instituyen identidad de tal en el mundo contemporáneo.

⁴⁰ Un libro básico para ello es el de Inés Dussel y Marcelo Caruso: *La invención del aula*, Editorial Santillana, Buenos Aires, 1999.

⁴¹ Elena Achilli: op. cit. pp.22-23

- Capítulo VI: Posfacio. Recapitulación, cierre circunstancial y apertura de nuevas miradas y nuevos hilos.
- Bibliografía

B- LAS MUTACIONES DEL TRABAJO. LA INVESTIGACIÓN CONSTRUYENDO EL OBJETO

Componer en texto las prácticas realizadas con el propósito de concretar el proceso de investigación, contribuye con la reflexión sobre lo elaborado y permite vislumbrar las contingencias emergentes de otras miradas. Básicamente, se ajusta a la obligación de mostrar los procedimientos teóricos-metodológicos que encausaron los aprendizajes que permitieron tal concreción.

La reseña se inicia intentando caracterizar el *campo metodológico*⁴² próximo a la construcción del objeto central de conocimiento del trabajo de investigación: **los jóvenes escolarizados**, a través del análisis sistemático de información teórico-empírica procesada y enlazada con la mirada interesada del recorte temático de investigación, cuyo objetivo era “*comprender el sentido de “ser alumno”, desde los jóvenes actualmente escolarizados, en el espacio educativo de nivel secundario*”.

Se había partido desde la perspectiva de interpretar que, en el *campo metodológico de la investigación sociocultural*⁴³, las *herramientas conceptuales* son esgrimidas como “cajas de herramientas” disponibles para ayudar a resolver problemas” (Bourdieu. 1995) evitando ceñirse a un marco rígido que parcialice la perspectiva epistemológica y por ende, el análisis. Aludiendo a la noción de “conceptos” en el sentido explicitado por E. Achilli, “aquellos que hacen referencia a cierta relación entre distintos aspectos de una determinada delimitación de la vida social”¹ y postulando que en todo estudio sobre construcciones y procesos sociales sólo un abordaje interdisciplinario favorece su comprensión.

Las acciones iniciales estuvieron asociadas al acercamiento a ese posible objeto a construir: *los jóvenes que participan de procesos*

⁴² Se toma la concepción planteada por Elena Achilli en *Investigar en Antropología social*, Laborde editor, Rosario, 2000, pág.31

⁴³ Elena Achilli: op. cit. pág.30

escolarizados. Así se promueven consultas abiertas, a modos de sondeos, en distintas instituciones escolares a las que asisten alumnos provenientes de diversos sectores sociales y ámbitos: algunas de espacios urbanos y de condiciones precarias y otras rurales incluso. De ellas emergían ideas, de “naturalización” de concepciones que fusionan o asocian juventud y escolarización. La primera señal fue que los consultados, aún difiriendo los capitales económicos y culturales, se representaban simbólicamente como pertenecientes a sectores sociales medios.

Pauta que obligó a re- visar los aportes teóricos iniciales, algunos que provenían de la antropología, de la psicología e incluso, los planteos de clásicos sociológicos como Pierre Bourdieu.

En la primera etapa de inserción en el campo (fines de 2008 hasta mediados de 2009), se presentaron ciertas divergencias con el proyecto original, aunque manteniendo el mismo objetivo general. Los objetivos específicos se re-consideraron a la luz de las primeras pistas para el análisis, tales como:

a) la construcción del objeto en la investigación que se desenvolvía estaba (está) intensamente atravesada permanentemente por el “objeto” Colegio Nacional, que sigue mutando: se han realizado algunas modificaciones institucionales en los últimos cuatro o cinco años, posteriores al estudio anterior⁴⁴, que señalan nuevas (?) formas de apropiación, por parte de los jóvenes, de espacios y prácticas institucionales.

Una señal interesante para pensar que “metodológicamente entro a partir del sujeto pero me ubico en la institución como eje mediador, como eje receptor de las múltiples subjetividades y como constructora de la subjetividad institucional, busco lo institucional en el sujeto y al sujeto *en la institución*”⁴⁵

b) las herramientas iniciales *encuestas abiertas* que tomó la investigadora, curso por curso a, todos los alumnos de los seis últimos cursos del Colegio, mediante aprobación de autoridades, profesores y/o preceptores.

⁴⁴ “Entre la disciplina y el conocimiento: el preceptor”. Tesis de maestría

⁴⁵ Guillermina Bustos Silva: “El acercamiento metodológico en los estudios sociales. Los historiadores en la Universidad de Guadalajara”, en Rosa Martha Romo Beltrán y Néstor Correo (coord.): *Educación en América Latina. Debates y reflexiones en torno a la universidad pública*, ALAS, Ediciones Imago Mundi, Universidad de Guadalajara, México, 2011, pp. 212-213.

Esta instancia de recolección de información a los casi 180 alumnos (con proporción superior de población femenina: 68%)⁴⁶ permitió comprender algo más de los intereses y motivaciones de los jóvenes. Las expresiones que pudieron relevarse giraron desde dos lugares. Aquellas que respondían como un cuestionario clásico de conocimiento, sin poder desprenderse de las respuestas evaluativas. Al respecto, un dato significativo, en términos de aprendizajes, es la seria dificultad para expresarse por escrito y la abundancia de errores ortográficos. Y el otro grupo de respuestas que, desprendidas de formalización, apuntaban a expresar desde opiniones y/o sentimientos, hasta en genéricas expresiones de resistencia ante lo instituido, con modismos particulares: *“Aguante la fiesta de egresados! (lo más) y el viaje de egresados!!!”*.

c) la *observación* sistemática de los espacios escolares (patios, aulas, dependencias administrativas y docentes). Herramienta valiosísima para la producción de información sobre las prácticas escolarizadas, de los distintos agentes.

d) las *entrevistas en profundidad*, con un ex-alumno (promoción 1935) permitieron, por un lado, indicar la necesidad de nuevas herramientas para obtener información y, por otro, distinguir algunas pistas para caracterizar a los jóvenes que están escolarizados en la actualidad. El entrevistado de la promoción de 1935 es el mayor de los egresados que vive en la provincia todavía y forma parte de la Comisión de Amigos del Colegio. Esta herramienta, inicialmente planteada como “telón de fondo”, para permitir dimensionar alguno de los procesos históricos que construyeron el presente y desde ellos, interpelar las prácticas actuales, adquirió, en el transcurrir del estudio, una dimensión de contrastación singular que coadyuvó en nuevas pistas analíticas.

e) Simultáneamente al proceso de análisis bibliográfico y de lecturas sobre las pistas primigenias, las conversaciones informales con los alumnos, dentro y fuera del establecimiento, ponían en el centro, ciertas ritualizaciones escolares. Rituales que al haber sido trabajados en la tesis de Maestría obligaba constantemente a “resistir” la potencialidad de la implicación que pudiese distorsionar el proceso de construcción del objeto teórico. De este modo, durante finales de 2009 se procedió a construir algunos conceptos y categorías que repitieron la exigencia del tamiz teórico y así se incorpora la visión del Dr.

⁴⁶ Dato importante para un colegio de larga trayectoria masculina (ex Colegio Nacional)

Facundo Ortega en su trabajo *Atajos*. Sus planteos facultaron otra visión para replantear los primeros escritos sobre prácticas de evasión, revisando las apreciaciones neófitas de “por qué” los jóvenes participan de experiencias de escolarización, sin estudiar.

El tránsito entre las pistas empíricas desde el supuesto preliminar de mirar las prácticas y sentidos, surcados por los procesos socio-históricos que los configuran y en el intento de explicar las relaciones presentes, convocaba a cierta exploración de cuestiones históricas complementarias. Si bien pudiere parecer reiterativa la explicitación, el foco del estudio está centrado en las cotidianidades escolares actuales; el recurso de bucear en pistas históricas, es sólo una más de las estrategias de análisis. El eje no está en la comparación, sino en *comprender* el presente.

En esta línea de trabajo, se incorpora información que intermediara temporo-socialmente, entre las manifestaciones del egresado de los años treinta y los actuales, siguiendo algunas huellas de los alumnos del colegio. En consecuencia, se agregaron *discursos y entrevistas* breves a egresados que festejaban las bodas de oro y de plata durante los años 2009 y 2010. Los discursos de ex alumnos, si bien estaban cargados de nostalgia —que debió ser mediatizada— ofrecieron testimonio sobre las prácticas como alumnos.

Otro instrumento fue implementado para describir la procedencia de los sectores sociales de los alumnos: un *esquema* que permitiera analizar las trayectorias educativas de sus familias. Esta tarea fue desarrollada con el apoyo de docentes a fin de que los alumnos la consideraran con responsabilidad. Debe mencionarse que muchos de ellos desconocían los estudios alcanzados por sus abuelos. Con tal detalle y la evidencia brindada por los preceptores (informantes acreditados) puedo bosquejarse la caracterización socioeconómica del grupo estudiado.

Las observaciones en distintos sectores del espacio escolar generaron, asimismo, el requerimiento de nuevas herramientas de registro como la *fotografía*. La exhibición, desde mediados de cada ciclo escolar, de las banderas identificatorias de cursos y/o grupos, necesitaba esta técnica visual extra. Se tomaron fotos que visualizan, en acción, las huellas del sentido de la identidad estudiantil. Las fotografías permitieron completar las observaciones puesto que el registro, a veces, resultaba incompleto. El trabajo “en laboratorio”,

completaba información que no se había visualizado en principio. Sobre todo en oportunidad de los actos escolares. Procedimiento que, también, fue utilizado para analizar los agrupamientos en las plazas intentando conceptualizar las nuevas territorialidades.

Posteriormente, después de haber pre-analizado las encuestas, se recurre a realizar entrevistas en profundidad, para profundizar algunas inquietudes de las que las encuestas no daban cuenta. Dichas *entrevistas en profundidad*, a algunos de los mismos jóvenes a quienes ya se les había administrado la encuesta abierta. Esta herramienta, se usó bajo el procedimiento de “saturación” de categorías. Con esta estrategia se ahondó en el estudio de las categorías pre-analizadas, y se abordó la mirada que, sobre sus prácticas no escolarizadas, hospeda el joven escolarizado. Las entrevistas —que se había planeado individualmente— se efectivizaron en grupos pequeños pues ante el mero inicio del diálogo se acercaban e intervenían varios alumnos. Un punto importante a re-visar era la posición de las alumnas embarazadas y/o con hijos, razón por la cual se realizaron entrevistas específicas a ellas. Durante las mismas se escuchan risas y burlas entre ellos, permanentemente.

Respecto a las fuentes documentales, cabe mencionar que la preservación de los materiales no es un principio sólidamente valorado, tanto en las instituciones escolares⁴⁷ como en archivos históricos, razón por la cual la información disponible es incompleta o parcial. No obstante ello, es posible agregar como documento un material no considerado previamente: algunos ejemplares del *periódico escolar* que empezara nuevamente a editarse y que recupera algunos datos históricos. Se presenta cierta debilidad en la información de determinados momentos como la asistencia de mujeres en los primeros años del siglo XX. Otros archivos públicos y personales también mostraban la misma imprecisión.

Las etapas de asesoramiento del director de tesis significaron nuevas instancias de análisis, girando el foco de atención hacia las nuevas categorías emergentes, concediéndole particular atención a los estilos y prácticas de los jóvenes, ante el fenómeno de *las nuevas tecnologías*. La incorporación del material teórico de Rosalía Winocur y la participación en un seminario

⁴⁷ Se está gestando un museo con materiales del siglo XIX, cuando se creó el Colegio, y algunos materiales fotográficos, no obstante lo cual, se detecta debilidades en el seguimiento histórico.

específico dictado en el CEA por ella, abrió otra perspectiva al proceso de análisis que se venía desarrollando. Además, la concurrencia as congresos y jornadas, permitieron tomar contacto con otras referencias teóricas como los trabajos de Claudio Duarte Quapper, sobre jóvenes y juventudes. Contribuciones complementarias son las producciones oficiales relativas a estudio sobre juventud, tal el caso de José Antonio Pérez islas y Solum Dunas Burak, entre otros.

La noción de *culturas juveniles* profusamente difundida entre la bibliografía sobre el tema, originalmente fue pospuesta del centro de argumentación. Con el progreso del análisis y la presencia de señales sobre prácticas juveniles que se expresan en modos de ocupación y permanencia en espacios públicos de grupos de alumnos que se distribuyen en las plazas, marcando verdaderos “territorios institucionales”. Noción que, en el transcurso del trabajo, es re-considerada a la luz de las elucidaciones propuestas por Alejandro Grimson (2011) y su conceptualización de *configuración cultural*, que permitió más acertadamente problematizar el tema. “Problematizar adecuadamente supone una capacidad de análisis desarrollada y supone la posibilidad de intuir o “ver” las relaciones entre los conceptos, ya no sólo identificar esos conceptos, sino la posibilidad de “captar” las relaciones que se establecen entre ellos”⁴⁸.

El estudio, en consecuencia, se despliega, ineludiblemente, hacia reflexiones sobre el surgimiento de estas nuevas expresiones juveniles que ofrecen una fuerte visibilidad en el espacio social sanjuanino: las grupalidades en las plazas. Intentando indagar en las *nuevas territorialidades juveniles* se retorna, durante parte del ciclo lectivo 2010 y el ciclo lectivo 2011, al espacio institucional de Colegio y sus contextos próximos para explorar, especialmente, el fenómeno. Además de las observaciones sistemáticas se concretan *entrevistas con egresados* de cohortes cuyos momentos históricos se aproximan al surgimiento del fenómeno (2000 y 2004) e, incluso, a la recuperación de los datos de las cohortes 1998 y 1999, trabajados en el estudio anterior. Se incluyen sondeos globales con alumnos de otras instituciones educativas que estaban presentes en la plaza central provincial, al sólo efecto de “espejo” en el cual mirar a los jóvenes cuyas prácticas se estaban registrando. Así, una mirada histórica sobre la construcción del sentido de ser

⁴⁸ Guillermina Bustos Silva: op. cit. pp. 210-211

alumno secundario que, inicialmente, aparecía como un esbozo coyuntural, se transformó en una herramienta relevante al viabilizar una más intensa problematización de los sentidos y las prácticas juveniles estudiantiles actuales. Sumariamente: se recurrió a testimonios históricos en dos momentos del estudio: al inicio, para historizar el nivel medio y la institución que atraviesa a las prácticas de los jóvenes y, al concluir para re-mirar algunas prácticas, especialmente las nuevas territorialidades. Ello porque, “La historia es lugar de experimentación, manera de destacar diferencias. Saber del otro y, por lo tanto, de uno mismo.”⁴⁹

En el transcurso de estas instancias de búsqueda se produce el cambio de director de tesis y, el auxilio del Dr. Luís Garcés promovió la elucidación y la comprensión del foco del objeto que se estaba construyendo. Su trayectoria y experiencia en el ámbito educativo sustentó la argumentación de la producción que se desenvuelve en los capítulos siguientes.

Por último, se puede aportar que el trabajo con adolescentes/jóvenes, sobre todo si es para “hablar de sí mismos”, ofrece alta garantía de concreción. Si se realiza dentro de los espacios institucionales, porque es bienvenida cualquier actividad que los “distriga” de sus actividades escolares y si se realizaron fuera de dicho ámbito, porque les interesa “mostrarse”. Al inquietar la subjetividad de los jóvenes, de los sujetos y sus prácticas, las experiencias y las prácticas del otro, del sujeto que es parte del grupo que se estudia, y que, en lo individual, acepta que se indague en su vida, en sus prácticas cotidianas, en sus emociones, en su psique, el investigador se introduce en una fase de implicación que, ineludiblemente debe ser controlada. Asimismo y, a riesgo de lo inexacto de las generalizaciones, se puede apreciar que los jóvenes alumnos son sujetos abiertos al diálogo, les gusta ser consultados. A pesar de que la estrategia de la encuesta auto-administrada muestra ciertas limitaciones para los varones, sobre todo, porque no les gusta escribir y sus respuestas fueron más escuetas. De la misma forma, la fotografía es un recurso al que se puede acceder con facilidad porque, la mayoría, les gusta ser parte de esa forma de exposición, ya sea para guardarla en su celular o para difundirla a través de las redes sociales. Cualquiera de las formas en que puedan ser visualizados, reconocidos o consultados les parece fundamental. Las expresiones fueron de

⁴⁹ Roger Chartier: *Escribir las prácticas*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 1996, pág. 72

este tenor: “*me pareció super interesante este cuestionario, principalmente porque hace mucho que no me pregunto cosas de este tipo y está bueno*”; “*me gusta saber que hay gente que no deja a los jóvenes de lado y que nos hace participar en entrevistas. Gracias*”

Por último, después de cuatro años de trabajo con múltiples líneas de indagación, siguiendo trayectorias analíticas puestas en cuestión sistemáticamente y, por ello también, con algunas equivocadas y re-armadas, se conformó este trabajo de investigación, que deberá cumplir la función de tesis doctoral. Los varios esbozos de construcción del objeto de investigación y asimismo, sus fracturas, se evidencian en las modificaciones de la estructura del diseño de tesis: re-pensar el objeto envuelve re-pensar su forma de comunicación. Apreciación que tan nítidamente expone Renato Ortiz al decir que: “Los científicos sociales insisten en decir que la construcción del objeto sociológico es fundamental en el movimiento de comprensión de la sociedad. Tiene razón, pero se olvidan a veces de añadir: ella se realiza en el texto. La escritura es el soporte y la concretización del recorte conceptual”⁵⁰. Como corolario, la estructura final es la siguiente:

APARTADO I

Capítulo I: Da cuenta del *proceso epistémico de construcción de conocimiento*:

- La reseña pretende caracterizar el *campo metodológico* próximo a la construcción del objeto central de conocimiento del trabajo de investigación: *el joven escolarizado*, Desde el proyecto de tesis, sus mutaciones hasta la producción final con su lógica de escritura. Se incluye un breve debate de perspectivas: la porosidad de las fronteras disciplinares.

APARTADO II

Notas que trazan el proceso de configuración del objeto de estudio construido, en el proceso de investigación.

Capítulo I: Construcción socio-histórica del espacio de relaciones

⁵⁰ Renato Ortiz: *Taquiografiando lo social*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2004, pág.13

- Los sentidos sociales del ciclo medio
- El “presente histórico” de “ser alumno” en un Colegio Nacional. Historización del ser alumno en el nivel medio de enseñanza, en la configuración sociohistórica del proceso de escolarización en la provincia, durante los siglos XX y XXI. Una segunda historización de la institución escenario de referencia.

Capítulo II: Construyendo el objeto. Relaciones Conceptuales

- Construcción sociohistórica del espacio de relaciones del sujeto/joven escolarizado y el proceso de escolarización que lo contiene: historización de los conceptos nodales del estudio: alumno – estudiante – aprendiz – camarada – joven escolarizado – adolescente – formatos/formas escolares – etc. . “... es en el mismo proceso de investigación de un campo social en concreto donde se construye lo cotidiano como categoría analítica que permita captar, con la construcción de otras categorías, las redes y conexiones mediatizadoras de aquello que trasciende lo cotidiano”.

Capítulo III Ser joven y alumno

- Las prácticas y estrategias que el sujeto desarrolla en su práctica cotidiana en su proceso de constituirse como joven-alumno, sin dejar de inscribirlo en las trayectorias personales y sociales que lo atraviesan. Prevención particular sobre el exploración de la heterogeneidad que contiene el constructo “alumno”.

Capítulo IV: Estar siendo

- Prácticas juveniles: el juego de relaciones y sentidos en espacios escolarizados. Continuación del anterior, denota sobre los sentidos de la escolarización para el joven contemporáneo.

Capítulo V. Los nuevos patios escolares: las plazas (*de la visibilidad privada a la pública?*)

- Presenta las mutaciones en las prácticas y relaciones juveniles en los espacios institucionales y la instauración de espacios públicos “convertidos” en espacios escolares.

Capítulo VI. Escuela y jóvenes: de la gramática a la configuración

- Conlleva la tesis. Enlaza la trama de sentidos que adquiere, para los jóvenes, sus procesos de escolarización, surcados por los procesos sociohistóricos que los configuran.

Capítulo VII: Recapitulación, cierre circunstancial y apertura de miradas.

- La trama de la escolarización juvenil

Bibliografía

- Las herramientas teóricas justificadas con el material bibliográfico que figura en este apartado, además de los clásicos, estuvieron concentrados en autores latinoamericanos. El motivo central se sustenta en la integración de los recursos brindados durante el cursado del doctorado, en el cual se contextualizan los aportes de esta investigación.

Apreciaciones sobre la lógica de escritura

*El acto de escribir y el de pensar son tan solidarios entre sí,
que juntos forman, prácticamente, el mismo acto cognitivo.*

Roberto Cardoso de Oliveira

La estructuración del texto que relata el objeto finalmente construido, también sufrió algunas variaciones a las planteadas en el Proyecto. La producción de ese diseño se sustentó en una lógica de investigación disyuntiva, con principios sociológicos, que pretendía dar cuenta del objeto construido desde una mirada global del tema, en la apertura. Introduciéndose luego en “el caso”, para exponerlo con relativa puntualización. Si corresponde aclarar que, aun desde la mirada más general, el objeto estaba siendo construido desde el caso.

El recorte empírico —con abordaje extensivo e intensivo, alternativa y simultáneamente— que se corresponde al estudio “en caso” del Colegio, posibilitó referenciar la mirada teórica —socioantropológica— contextualizando

el problema y su enfoque metodológico. Este proceso recursivo de análisis, en un constante “ir y venir” del campo a la teoría lleva implícita una lógica distante de la posibilidad expositiva pautada a priori, siguiendo los pasos del proceso de construcción de conocimiento. Se hace necesario, entonces, buscar una lógica expositiva que, preservando el proceso dialéctico del planteo de investigación sustentado en una lógica relacional., comunique apropiadamente, la producción.

La construcción discursiva que arriesga poner en texto el objeto construido, parte de la mirada particular de la autora sobre la producción. De este modo se re-construye la trama relacional que sostiene al objeto “jóvenes escolarizados”, eslabonándola desde espacios sociales extensos hacia lo micro-relacional y viceversa, circulando espiraladamente entre los niveles descriptivos y explicativos. Opción que se relaciona con la lógica de la mirada disciplinar en tanto, “...si es por medio del Mirar y el Escuchar “disciplinados” —a saber, disciplinados por la disciplina— que se realiza nuestra “percepción”, será en el Escribir que nuestro “pensamiento” se ejercitará de forma más cabal, como productor de un discurso que será tan creativo como propio de las ciencias inclinadas a la construcción de la teoría social”⁵¹.

Morfológicamente, el diseño original —proyecto— se alteró en oportunidad de cada corrección en las entrevistas con el Tribunal de seguimiento de tesis y por parte del primer Director, en función con volver a pensar no sólo el proceso de construcción del conocimiento, sino las categorías construidas y sus relaciones, en tanto “la escritura es el soporte y la concretización del recorte conceptual”⁵². En ciertos momentos del trabajo, algunos capítulos “germinaron” (valga la metáfora) cuasi-autónomamente, las construcciones conceptuales tensionaban por ser expuestas o la investigadora necesitaba explicárselas a sí misma. “El trabajo intelectual se nutre de una situación ambivalente (y recuerdo, ambivalencia no es sinónimo de ambigüedad): el rigor y el control científico y una vinculación visceral con las cosas del mundo”⁵³.

Los vaivenes del proceso de estudio son inherentes a él y pueden no ser interesantes; en cambio, lo sugestivo fue el modo en que emergió el nudo

⁵¹ Cardoso de Oliveira, Roberto, “El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir”. *Avá revista de Antropología*. N°5/mayo 2004. Pgs. .55 a 68. p. 56

⁵² Ortiz, Renato *Taquiografiando lo social*. Siglo XXI. BS. AS. 2004.p.13

⁵³ Ortiz, Renato Op. cit. p.23

del trabajo. La visión del nuevo Director supo poner una lógica académica al caos de ideas que estaban amontonadas y entrampadas, a través de un prudente, claro y esencial auxilio. En esa instancia la investigación “cobró vida”, las ideas se resuelven y los ovillos se encontraron para poder ponerla en texto. “Cuando escribimos, trabajamos con un conjunto de ovillos a nuestra disposición. (...) La escritura es el resultado de una costura, de la conjunción entre la aguja y los hilos, la problemática teórica y los datos”⁵⁴

Fraguada así la construcción del objeto de estudio es que, por una parte, se amalgaman los capítulos que caracterizan a los jóvenes alumnos y sus prácticas y relaciones. Por otra parte, se abren dos capítulos que se perfilan como centrales: las nuevas territorialidades y la mutación de gramática a configuración (Cap. V y VI). En razón de ello, la exposición del trabajo sigue la línea argumental que se describió anteriormente.

⁵⁴ Renato Ortiz: Op. cit. pág.13

APOSTILLA

La tensión entre la “no autonomía” del campo y la delimitación del enfoque disciplinar

*La conquista de la autonomía nunca es integral,
se trata de una construcción permanente.
Yo añadiría que adquiere diversas tonalidades
de acuerdo con la inserción de los autores
en sus respectivas sociedades, de origen o de adopción.*
Renato Ortiz

Una de las tensiones más fuertes para la investigadora, es producto de su formación sociológica “actuada” con algunas herramientas epistémicas de cuño antropológico.⁵⁵ Intentando explicitarla, se incluye un breve debate sobre miradas interdisciplinarias, describiendo, someramente, la tensión entre la “no autonomía” del campo y la delimitación del *enfoque* disciplinar.

Elena Achilli utiliza indistintamente investigación “sociocultural” y “social” aludiendo al conocimiento de problemáticas del mundo social.... Aseveración que evitaría plantear los límites entre investigación sociológica e investigación antropológica y sus respectivos *enfoques*. A pesar de ello, el por qué emprender esta cuestión está impulsado por la inquietud de aspirar a vigilar las implicancias de perspectivas con que se apelaría el proceso de investigación para el trabajo de tesis dada la formación inicial de la autora (histéresis del habitus), cuya producción en investigación está atravesada por la mirada sociológica.

Si bien esta disciplina estuvo históricamente asociada al modelos metodológicos basados en lógicas disyuntivas, actualmente el desarrollo de teorías complejas ha diversificado los procesos de investigación sociológica, además el atravesamiento del objeto de estudio de ambas ciencias han permeado las miradas entre ambas (“cruce de fronteras”. Rosaldo 1989) diluyendo los márgenes que distinguían una investigación sociológica de una antropológica.

⁵⁵ Tensión emergente en el trabajo de Maestría

La propuesta, no obstante ello, es re- visar algunos *lineamientos previos* —en la intersección epistemológica— sobre la “no autonomía” del campo metodológico de la investigación a realizar, con el aporte de algunas mínimas consideraciones empíricas del campo que todavía están apenas iniciadas.⁵⁶

El punto de encuentro inicial, entre investigaciones sociológicas y antropológicas, emerge de los recursos teóricos con que se interpela el conocimiento de lo social, particularmente de “la cotidianeidad social”. Situación similar ocurre con las estrategias metodológicas: entrevistas, encuestas, historias de vida, análisis del discurso, entre varias otras, que son utilizadas indistintamente en ambos procesos de investigación. Muy sintéticamente: la sociología se “apropió” de abordajes etnográficos y la antropología de teorías sociológicas: “recurría al saber disciplinario de la antropología (Rosaldo, Bonfil, Alonso) y de la teología de la liberación (Dussel) articulado a un marco teórico más general basado en el materialismo dialéctico (Gramsci)”⁵⁷. La imbricación de perspectivas en los procesos de investigación es palmaria. No obstante, la pretensión de distanciarse pareciera ubicarse en el *qué construir y el cómo*, en cada caso.

La trayectoria de la investigación sociológica estuvo, tradicionalmente, enfocada en estudios extensivos (de mayor o menor dimensión), ya sea con herramientas cuanti como cualitativas y sus triangulaciones. Aún los abordajes intensivos —estudios en caso— están teñidos de “extensión”, se recurre a distintas estrategias metodológicas para la selección del caso, la “representatividad” del mismo, y sus validaciones. En cambio, la antropología, surgida desde estudios eminentemente intensivos, fue incorporando el atravesamiento de lo estructural en el caso y hoy se encuentra en estudios con matices particulares: “Más tarde abandoné esta “etnografía representativa” porque sentía que no escapaba de algunas de las trampas de una situación objetiva del investigador del occidente frente al otro que hoy en día se disuelven desde el post-estructuralismo y el feminismo. Ahora estoy acercándome a una “etnografía dialógica” que me está permitiendo analizar las determinaciones

⁵⁶ Se han concretado dos entrevistas en profundidad a un ex alumno y algunas observaciones del espacio escolar.

⁵⁷ Susan Street. “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas”, en. Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudencio (Comp.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. . Colec. Grupos de Trabajo de CLACSO. Cap. VIII Buenos Aires. 2001. pág. 179

culturales, sociales y políticas de diversos discursos elaborados por los maestros, los activistas y los científicos sociales al interactuar en el campo educativo”.⁵⁸

Una perspectiva similar está planteada por Rosana Podestá: “En América Latina se ha desarrollado, durante las últimas décadas, una serie de investigaciones que comienzan a desplazar el enfoque etnográfico tradicional y ponen en práctica nuevas metodologías de corte participativo”.⁵⁹

Este sí es un ariete donde se distancia la investigación sociológica de la antropológica, aunque circunstancialmente se hallan puesto en acción investigaciones “participativas” próximas a la sociología.

Estas disquisiciones —parciales, por cierto— no pretenden oposición disciplinar, sino contextualización de enfoques, poniendo el acento en que el objeto que se intenta construir en el trabajo de investigación previsto para la tesis de doctorado, es concebido relacionamente, con la consideración de mirar cómo lo estructural, se “pone en acción” en “el caso”: *los jóvenes escolarizados en un colegio de nivel secundario*. Parafraseando a Chartier quien propone una noción de *apropiación* que “acentúa los usos plurales y diversos entendimientos”⁶⁰, así se aspira a enfocar el citado estudio.

Retomando entonces los criterios de *qué construir y cómo* el análisis implicaba interrogar sobre el espacio de relaciones en que se inscribirá “el caso”. Será el establecimiento escolar en su totalidad? Y en tanto tal, abarcará todos los jóvenes que a él están asistiendo? Tal vez una mirada más antropológica diría, lo pertinente es trabajar con los sujeto participante del grupo-curso? La resistencia sociológica tensa hacia lo primero, despejando la alternativa de centrar el foco en los últimos cursos (6to año actual) en un segundo momento del estudio.

La estrategia de recolección de información fue la entrevista en profundidad a egresados, que permitieron reconstruir el momento socio-histórico de ser *joven-estudiante* en las primeras décadas del siglo XX. El

⁵⁸ Susan Street: op. cit. pág.179

⁵⁹ Rossana Podestá Siri “Nuevos retos y roles intelectuales en Metodologías Participativas”. 4 RMIE (*Revista Mexicana De Investigación Educativa*) Vol 12. N° 34. Septiembre 2007. p 987-101. pág.987

⁶⁰ Elsie Rockwell: “Claves para la apropiación. Escolarización rural en México”. Traducción de Mercedes Hirsch, Revisión Maria Rosa Neufeld, *The Cultural Production Of The Educated Person, Critical Ethnographies Of Schooling And Local Practice*, Levinson, B.Foley D y Holland D. Editores, State Of New Cork University Press, 1996. pág. 3

análisis documental, otra estrategia abordada que permitió construir la historia y parte de la historización de la institución, en el trabajo de Maestría, se completó con otros materiales documentales como el periódico escolar. Sobre las debilidades en la conservación del patrimonio documental, sus consideraciones, limitaciones y posibilidades se ha trabajado con cierta solvencia en distintas investigaciones, y son parte del andamiaje teórico-metodológico del campo sociológico.

Una estrategia imprescindible en el objeto a construir, fue la *observación no participante*. He aquí una herramienta que si bien, forma parte del aprendizaje del oficio sociológico pero, que no obstante, es usada con menor asiduidad, a diferencia del antropólogo. Esta será sin duda una debilidad a vigilar en el trabajo. De hecho, las observaciones realizadas en distintos momentos y situaciones de las actividades escolarizadas, han requerido un particular esfuerzo de atención. Se ha recurrido además, a solo efecto de ayuda (o contrastación) al uso de la fotografía como elemento que pueda aportar información complementaria, no visualizada. Se ha podido “controlar” la interferencia que supone un observador en espacios áulicos, en patios, salón de actos, exterior, etc., en tanto se trata de una institución pública estatal “abierta”, de acceso libre y, además, las dimensiones —un colegio “grande”— de su cuantiosa matrícula, número de personal y variedad de actividades que se desarrollan, es habitual la presencia de diversas personas por distintos trámites.

Retomando la tensión entre el oficio de sociólogo y la investigación antropológica, no basta con “pensar relacionamente”, sino con el ejercicio, la práctica, el habitus, de disponer las herramientas metodológicas desde determinado enfoque. Una de las divisiones claras es la permanencia asistemática en el campo. La otra, central, para delimitar los bordes disciplinares, la intensidad de la mirada en la búsqueda de generalizaciones sobre la problemática, propia de la sociología. Razón por la cual el estudio que se ofrece puede ubicarse como un trabajo de investigación con abordaje sociológico, apoyado en (algunas) sólidas herramientas antropológicas. Con cierta licencia pueden tomarse criterios macro, acercándolos a experiencias personales al decir que: “se trata asimismo de rescatar el concepto de verdad, pero no de una verdad intemporal sino consensuada según criterios sociales, culturales, epocales y – fundamentalmente- surgida desde los dispositivos de poder, que

también son dispositivos de verdad. Hasta la objetividad es posible, pero no es absoluta ni intemporal. Existen criterios surgidos de las distintas formas de vida, que garantizan la validez de los discursos a partir del plexo de sentidos vigentes en cada comunidad histórica”⁶¹.

La pseudo escisión explicitada pareciera contradecir el planteo de Pierre Bourdieu que invita a “...examinar algunas de estas antinomias que, desde mi punto de vista, son profundamente nocivas para la práctica científica. En primer lugar, están las *oposiciones entre disciplinas*. Tomemos la oposición entre sociología y antropología: esta absurda división, que carece absolutamente de cualquier fundamento que no sea el histórico y es un producto prototípico de la “reproducción académica”, favorece la generalización y el plagio incontrolado”⁶². No obstante, se justifica la explicación ante el estado de situación del campo académico en Latinoamérica donde las investigaciones en ciencias sociales presentan fronteras porosas, pero autorías autoreferenciadas disciplinarmente. “La autonomía del pensamiento presupone la autonomía de las instituciones que le brindan soporte. Bourdieu explica con nitidez que la historia de las ideas no se limita sólo a las ideas; es necesario, además, comprender cómo son trabajadas por la comunidad académica, por el “campo” científico”.⁶³

⁶¹ Esther Díaz y Silvia Rivera “La actividad científica y su insoportable carga ética”. En Esther Díaz (editora) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Biblos. Bs. As. 2000. pág. 380

⁶² Pierre Bourdieu: “¡Viva la crisis! Por la heterodoxia en ciencias sociales”, en *Poder, Derecho y Clases Sociales*, Desclée de Brouwer, España, 2da. edición, 2001 pág.73

⁶³ Renato Ortiz: *Taquigrafiando lo Social*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2004, pág.17

APARTADO II

Notas que trazan el proceso de configuración del objeto de estudio,
construido en el proceso de investigación

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN SOCIO-HISTÓRICA DEL ESPACIO DE RELACIONES

- ***Los sentidos sociales del ciclo medio***

La institución escuela es reconocida como una de las construcciones sociales vigente a lo largo de los últimos siglos. Ha soportado y sigue sobrellevando, diversas mutaciones, severas críticas y algunos elogios. En el trabajo sobre la historia del aula Dussel y Caruso rescatan que “la escuela es parte de estos nuevos tipos de intervenciones: la preocupación por formar la conciencia de la gente y producir una aceptación nueva para cosas que ya estaban (por ejemplo los impuestos) o para las nuevas intervenciones (por ejemplo el servicio militar obligatorio)”⁶⁴. Situaciones sociales que convirtieron a la escuela “en parte de un aparato masivo, el sistema educativo, y (que) fue el modelo y centro de la transmisión de la cultura letrada.”⁶⁵

En tal proceso social formativo, la escuela de la modernidad tuvo la misión de sacar a las nuevas generaciones del círculo de intereses domésticos y privados, convirtiéndolos e intereses públicos: la construcción del Estado nacional. Siguiendo a Emilio Tenti Fanfani, “la escuela tenía que trascender la cotidianidad de los niños que la frecuentaban. Ese era el lugar donde conocerían y experimentarían otras dimensiones de la vida social que los trascenderían a ellos e incluso a sus familias y entorno inmediato. El niño se va socializando como ciudadano miembro de la esfera pública en la escuela”.⁶⁶ “Debemos recordar que la escuela fue una de las instituciones productoras de espacio público por excelencia”⁶⁷

⁶⁴ Inés Dussel y Marcelo Caruso: *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Editorial Santillana, Buenos Aires, 1999, pag.38-39.

⁶⁵ Inés Dussel y Marcelo Caruso: Op. cit. pag. 137

⁶⁶ Emilio Tenti Fanfani Emilio: “Pedagogía y cotidianidad”, en Emilio Tenti Fanfani, (comp.) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valores*, UNICEF/Losada, Buenos Aires, 2000, pp.127-146.pág. 129

⁶⁷ Emilio Tenti Fanfani. op. cit. pág.129

En Argentina, la organización de los establecimientos educativos en forma de sistema escolar y la implantación de los principios de gratuidad y obligatoriedad tuvieron dos orígenes simultáneos, aunque de distintos signo político. Los caudillos pretendían que la organización de la educación reflejara su proximidad política con la gente a la cual gobernaban. Su obra educacional estuvo dirigida a los habitantes de los pueblos y del campo que confiaban en ellos. El interés del conservadurismo porteño estaba centrado en la educación de los dirigentes, junto con una atracción estética por el progreso, que les seducía por ser una moda en Europa.

Las ideas de la modernidad plasmaron un sistema educativo cuyas "... funciones (...) estuvieron asociados al ascenso y fortalecimiento de los estados nacionales, a través de la formación del ciudadano, categoría social que reemplaza al de súbdito, al de feligrés de la parroquia o simplemente al de habitante de una comunidad", explican Nassif, Rama y Tedesco, en su clásica publicación sobre *El sistema educativo en América Latina*.⁶⁸

En el período constitucional el papel del estado en la educación pública quedó determinado en el Art. 5º de la Constitución Nacional, estableciendo que "las provincias deben asegurar la educación primaria, la administración de justicia y el gobierno municipal, condiciones bajo las cuales el gobierno nacional es garante del goce y ejercicio de sus instituciones. El inc. 16 del art. 67º puso entre las atribuciones del Congreso "dictar planes de instrucción general y universitaria". Este inciso desató discusiones variopintas en distintos momentos de la historia educativa argentina. Qué se entendía por instrucción general? El nivel medio no estaba aún desarrollado y era apenas una extensión de la enseñanza primaria o preparatoria para la Universidad.

Así, la enseñanza media tradicional —que se inicia con fuerza estatal en las dos últimas décadas del siglo XIX— se definía fundamentalmente por su carácter general, justificado por su condición de ciclo preparatorio con respecto al superior y al objetivo de formación de una elite intermedia entre la cúpula social dirigente y la base de la población. Este carácter general se expresaba en la estructura enciclopedista de los planes de estudio, donde se distribuían (con diferentes énfasis según los momentos): el estudio de la lengua nacional y

⁶⁸ Ricardo Nassif, Gregorio Rama y Juan Carlos Tedesco, J. C.: *El sistema educativo en América Latina*, Editorial Kapelusz, UNESCO. CEPAL. PNUD, Buenos Aires, 1984.

algún idioma extranjero, disciplinas científico-naturales, disciplinas científico-formales, disciplinas humanísticas, disciplinas expresivas y actividades físicas.

Los planes de estudio de este nivel y su relación con el resto del sistema educativo, ha sido objeto de análisis y propuestas reformadoras durante el transcurso del siglo XX, experimentando diversas transformaciones. Las funciones y objetivos de la enseñanza secundaria fueron objeto de una revisión constante a partir de los cambios en los requerimientos del mercado de trabajo, la evolución del conocimiento científico, la reformulación pedagógica y el acceso de sectores sociales tradicionalmente excluidos. La expansión cuantitativa a partir de la segunda mitad del siglo XX, que era una meta válida, se constituyó en un factor de desequilibrio muy significativo. A pesar de los profusos cambios, los diagnósticos continúan señalando dificultades estructurales en su función social. “El continuo crecimiento de ese nivel en cuanto a cantidad de establecimientos y al número de alumnos que se van sumando, ha tenido como correlato numerosos problemas en cómo se los incluye, dificultades de permanencia, problemas de convivencia, que termina en el abandono educativo de muchos adolescentes, o en experiencias educativas de baja calidad y poca intensidad. Podría decirse que, en la medida en que el sistema creció más, también expulsó más.”⁶⁹

Durante las décadas del 30 al 70 se sucedieron varias reformas en las diferentes curriculas del nivel, incorporando las diversas miradas que guiaban los ciclos del desarrollo del pensamiento científico atravesadas por los sucesivos momentos políticos del país. Así, por ejemplo, durante el yrigoyenismo la reforma estaba influida por el pragmatismo democrático del pedagogo norteamericano John Dewey. Consistía en un sistema integral de educación y trabajo con talleres y laboratorios.

En 1939 se instauraban los días de la Escarapela y del Himno Nacional. Se diseñó, aunque no se promulgó, una nueva Ley de educación común e instrucción primaria, media y especial y un reglamento de clasificaciones, exámenes y promociones. En 1940 el Consejo Nacional de Educación aprueba un dictamen de su Comisión de Didáctica que expresa la necesidad de reforzar el patriotismo, dados los peligros que acechan a la libertad la independencia y la justicia, que deben ser defendidas con la vida y por la fuerza. Indica retomar

⁶⁹ Inés Dussel, y Miriam Southwell: “Los desafíos de la inclusión masiva”, en *El Monitor de la educación*. N° 19- 5ta. Época. Revista del Ministerio de la Educación de la Nación, 12/2008, pág. 26

la "sana orientación" que tenían los programas sancionados en 1910, y recalca la importancia de los rituales, concluyendo con instrucciones para libros de lectura y una cartilla patriótica. Las reformas en los planes de estudio respondían a la necesidad de ubicar al joven y futuro ciudadano no solo en la comprensión de su propia historia, sino en el marco general de toda América.

Merece un paréntesis la situación educativa de los años '30 en el contexto provincial, pues el proyecto político-educativo cantonista marcó una impronta particular en el tema de la relación educación y sociedad — especialmente respecto a educación y trabajo— señalando una postura un tanto disímil con el modelo nacional. En 1928, el diario oficialista "La Reforma" se hacía eco de la iniciativa de los maestros franceses que habían propuesto "...suprimir de la lista de textos escolares aquellos que glorificando las proezas militares, despiertan en los niños a la vez que un sentimiento exagerado de nacionalismo, un profundo menosprecio por las condiciones de los otros pueblos. "....." La tradición, la historia, los próceres de las épocas pretéritas en que pretende inspirarse el patriotismo, sólo han de tomarse como puntos de referencia para orientar el progreso. "... el pueblo no debe ser vasallo de ningún dogma religioso, político o histórico. Estas ideas son las que ha de difundir la escuela..."⁷⁰

Retornando al plano nacional, al tiempo que el gobierno de Perón intentaba alejarse del nacionalismo católico y del liberalismo normalizador, dentro de una concepción argentina del mundo y de la vida, los planes y programas tendrían como principio básico organizador el idioma y la historia nacionales, incluyendo además la educación moral y religiosa. Algunos de los decretos sancionados dan cuenta de ello:

- Decreto 8726 de 25/09/1943 Dispone la reforma de los programas de estudios de Historia de América y de Literatura Argentina y Americana. Considerando: Que la enseñanza que se imparte a la juventud es una de las bases para la mejor comprensión entre los pueblos del continente si ella se orienta con la práctica inquebrantable de la verdad histórica dentro de la esfera política de cada país y del marco general de toda América.

- Decreto Nro. 6982 del 23 de marzo de 1949. Divide en secciones de estudios especializados los cursos de cuarto y quinto año del bachillerato. Los planes de

⁷⁰ Luis Javier Garcés: *La Escuela Cantonista. Educación, Sociedad y Estado en el San Juan de los años 20*, Editorial Universidad Nacional de San Juan, San Juan, 1992, pág.100.

estudios de niveles medios se diversifican instituyéndose la especialización en Bachillerato en Letras, en Cs. Biológicas y Cs. Física-Matemática. Considerando "Que la enseñanza universitaria cuya naturaleza exige agrupar las asignaturas especializadas y en cierto modo homogéneas, necesita un previo encauzamiento que favorezca la intensificación de los estudios según las preferencias individuales. El criterio de especialización por materia no excluye el aspecto de cultura general. La vocación de los alumnos se manifiesta en el primer ciclo de enseñanza media. Por lo tanto conviene consultar las preferencias vocacionales creando en ellos el hábito del estudio razonado."

- Decreto 5981, 25 de marzo 1952 (Ed) Modifica el plan de estudios para la enseñanza secundaria, que se aplican mediante Decreto 11539 del 25 de noviembre 1952. Se postula un Ciclo Básico en la Enseñanza Media con la doble intención de: "...la unificación de la parte formativa con el objeto de facilitar a los alumnos el pase de una orientación a otra sin perder años en su carrera... (y)...establecer bases comunes para la formación de la juventud argentina que permitan la sedimentación de la cultura y el desenvolvimiento de la personalidad de los adolescentes, cualquiera sea el campo que mañana elijan para sus actividades intelectuales o prácticas..."

"A fines de los años cuarenta y los cincuenta las escuelas técnicas fueron formadoras de una importante proporción de trabajadores y técnicos que coincidió con los procesos del desarrollo industrial y la urbanización de la época...(creándose en 1958, el CONET, entre otros organismos)...(que) pudieron acompañar las ideas de desarrollo económico, industrial y técnico con las perspectivas educativas"⁷¹.

A partir de 1969, se ponen nuevamente en vigencia los anteriores planes de Bachillerato del año 1949, cuando se suprime el Ciclo Magisterio en los planes de estudio del nivel medio de enseñanza (Decreto 8051 del 16/12/1968). El gobierno de la denominada Revolución Argentina considera que: " es primordial la renovación de la escuela pública de nivel primario, que tal responsabilidad recae de manera principal sobre los maestros de la escuela primaria. Que para mejorar la formación humana y científica de los maestros ha de exigirse la aprobación de estudios completos de nivel medio como condición

⁷¹ Bibiana Apolonia Del Brutto: "Consecuencias de las contrarreformas educativas en el nivel superior en Argentina", en Rosa Martha Romo Beltrán y Nestor Correo (coord.): *Educación en América Latina. Debates y reflexiones en torno a la universidad pública*, ALAS, Imago Mundi, Universidad de Guadalajara, México, 2011, pág. 43

previa al ingreso de la carrera docente; que el conocido exceso de graduados del ciclo de magisterio común en relación con el número de vacantes en cargos docentes en escuelas primarias, aconseja adoptar urgentes medidas en orden a una racional utilización de los recursos humanos físicos y financieros".

Desde fines de los años 70 y durante los 80, los bachilleratos recibieron algunas modificaciones particulares, abriéndose una especialidad dirigida a la formación docente, el Bachillerato docente y otras pequeñas variantes que permanecieron hasta la aplicación de la nueva Ley de Educación durante los años noventa.

Las grandes transformaciones político-sociales de la década del '90 impusieron en el país y gran parte de Latinoamérica, opciones de formación que respondían a otros contextos. Uno de los hitos más importantes fue la culminación del proceso de descentralización iniciado durante la década del 70 con el traspaso del nivel primario a las jurisdicciones provinciales. Durante el año 1992⁷² se transfirieron las escuelas secundarias que, en el caso de la provincia de San Juan, representaban, aproximadamente, el 80% del nivel. Traspaso que significó para las escuelas y colegios, serias fracturas en la cultura institucional y en las prácticas de sus agentes.

El producto más representativo del modelo neo-liberal, en el ámbito educativo, fue la sanción de la Ley Federal de Educación (N ° 24.195/93) asumida en la provincia de San Juan como Ley Provincial de Educación (N ° 6755/96) y puesta en vigencia a partir de 1998. Así se estableció la obligatoriedad del ciclo secundario inferior como continuación de la escuela primaria y con funciones de formación básica y de orientación profesional en los tres últimos años

En el contexto provincial el proceso de implementación merecería estudios específicos porque se detectan sus secuelas, aún después de las modificaciones introducidas con la Ley de Educación Nacional en el año 2006-2007. La proliferación instrumentos legales que concomitantemente generaron los distintos organismos participantes del proceso: Consejo Federal de Cultura y Educación, acuerdos interministeriales y normativas intra-ministeriales, suscitaron serias dificultades en la organización y el funcionamiento de las instituciones escolares.

⁷² En 1993 se transfiere el servicio terciario: Escuelas Normales, en el caso de San Juan

Particularmente, un núcleo problemático fueron los contenidos básicos comunes y los núcleos de aprendizajes prioritarios y, conjuntamente con ello, el paso de la escuela secundaria al nivel de estudios denominado “Polimodal”. Esta situación, en la práctica, friccionó con el principio de “igualdad de oportunidades”. Como explica Carlos Cullen “la noción de *común* se presta a la “falacia de la equivocidad: no es común porque hay consenso en torno a un marco teórico interpretativo sino que es común porque puede apropiarse desde cualquier marco teórico”.

Si bien los intentos de reconversión del sistema educativo argentino (Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional) plantearon, junto al tema de la participación social en la educación (inscripto en las constituciones y/o leyes de educación de la mayoría de los estados provinciales), la necesidad de fortalecer la autonomía de las instituciones educativas, dicha *autonomía* se transformó más en una aspiración de deseos que en una realidad para la mayoría de los establecimientos escolares, generando incluso, una mayor brecha entre aquellos establecimientos que contaban con mejores condiciones —como los privados y algunos estatales— y el resto de los establecimientos dependientes de las jurisdicciones provinciales y entre provincias. No siempre el ejercicio de la autonomía se reflejó en el mejoramiento de la calidad educativa,⁷³ frente a un estado nacional cuya función se centró más en la prestación que en la regulación y configuración del sistema

Complementando las complejidades expuestas, se agregan las críticas sobre la preparación de los egresados del nivel medio o Polimodal llegan desde diversos ámbitos. Se observa en los diseños curriculares situaciones de alta heterogeneidad entre sectores rurales y urbanos, entre instituciones de gestión estatal y privada y aún entre instituciones de una misma gestión, según el prestigio social que detenta. El propósito de formar tanto para el ingreso al nivel terciario como para el ingreso al mercado laboral presenta serias disonancias: los cambios en la organización del mercado de empleo y, más precisamente, la aparición de educados desocupados, pone en crisis la relación escuela-mercado de trabajo-estructura social, por un lado y, por otro, los altos índices de fracaso en el ingreso a la universidad, cuestionan los espacios de sentido

⁷³ Investigaciones, entre muchas otras obviamente, que lo reflejan: “Las instituciones educativas en proceso de transformación” (2003– 2005); “Construyendo el futuro desde las mutaciones del ciclo medio educativo” (2006-2007). Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Ciencias Sociales.

para la educación, en los que se articulan estrategias institucionales y familiares.

En esta línea de sentido Juan Pablo Abratte, —para el caso de la provincia de Córdoba— expone que “la segunda cadena de significación vinculada a la noción de cambio articula los significantes *eficacia de las reformas = cambio institucional = apertura a los requerimientos sociales*, modificando así el sentido del cambio y poniendo el eje en la institución escolar. El cambio institucional no es presentado como opuesto a la dimensión estructural, sino más bien como su complemento, como una condición necesaria para otorgar eficacia a la reforma. La relación entre el sistema y escuela constituye uno de los problemas más relevantes en el diseño de políticas de reforma: los cambios se dirigen a la totalidad del sistema educativo, pero sólo pueden concretarse en tanto se modifiquen las prácticas institucionales y pedagógicas.(...) La atención a esta dimensión *micro* de las reformas, ha sido incorporada recientemente en la agenda política de los gobiernos, tal como lo señala Justa Ezpeleta, “hoy podemos decir, todavía con asombro, que la dimensión institucional de la escuela ya ha alcanzado el rango de asunto político y que goza de un reconocimiento específico” (Ezpeleta, J. 1997: 211), en los procesos de reforma anteriores, se había minimizado el papel de la institución suponiendo, de un modo mecánico, que las modificaciones operadas en la legislación, la normativa escolar o los diseños cuniculares producirían efectos *automáticos* en las instituciones y las prácticas. En ese sentido, se perfila un desplazamiento entre el sistema y la escuela, que parece privilegiar la mirada sobre ésta última, como espacio central para alcanzar la eficacia del cambio.⁷⁴

Esto último estuvo lejos de producir igualdad, tanto a nivel individual como institucional, muy por el contrario, acentuó las diferencias y la segmentación entre sectores. “La sociedad se construye como un espacio productor de demandas para el sistema educativo, demandas vinculadas a los procesos de globalización y a los requerimientos de la producción y el mercado de trabajo. La inserción social y laboral son objetivos claramente definidos por el discurso

⁷⁴ Juan Pablo Abratte: “De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba”, en Da Porta, Eda y Saur, Daniel *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Cuadernos de educación N° 4. Córdoba. Nov. 2006

oficial, proponiendo una concepción de regionalización que puede profundizar la fragmentación social, en lugar de cuestionarla. (...) A diferencia de los trabajos de mediados de los '80, que pensaban el espacio social como un todo integrado pero diferenciado jerárquicamente en relación con el origen social de sus miembros, los nuevos estudios parten de indagar los procesos de transformación social contemporáneos, como efecto de los cambios a escala global y de la ruptura de la organización estado-céntrica de la sociedad".⁷⁵

No obstante los aspectos críticos que se pueden exponer sobre la reforma educativa y con una mirada Latinoamericana, Juan Cassasus, plantea que en el período de los 90', "un logro importante a favor de la educación fue, paradójicamente, el desarrollo de la crítica. De esta crítica conviene destacar tres aspectos: ella se vuelve concreta, se regionaliza y se vuelve propositiva. La crítica deja de ser abstracta, para tornarse más concreta. Ya no se critica al sistema educativo en general, sino que tiene referentes concretos: en vez de criticar "la" escuela, "los" sistemas, "los" maestros, como ocurriera en los 70, ahora se analizan las instancias específicas, así se critica este tipo de escuela en particular, este sistema educativo, esta formación inicial, estos textos, etc. El segundo aspecto tiene que ver con la regionalización de la crítica, puesto que sus exponentes principales son intelectuales no solamente de la región, sino a la vez de los más variados países dentro de ella. Por último, la reemergencia de la educación como factor central llevó a que rápidamente estos mismos críticos tuvieran que considerar en su reflexión elementos que condujeran hacia propuestas reformadoras"⁷⁶.

Mirada a la que debería agregarse la del Dr. Luís Garcés quien propone que "no obstante la validez de lo que apunta Cassasus, también sería pasible de una crítica, que a la vez ha sido objeto de las críticas a la etapa neoliberal. Me refiero a la doble cara de los particularismos, que junto con precisar elementos concretos de la realidad a la hora de la crítica, resultan fragmentando los análisis universalistas capaces de otorgar contexto a las insuficiencias educativas que parecen anclar en insuficiencias teóricas del campo de las ciencias sociales para la comprensión de los fenómenos

⁷⁵ Juan Pablo Abratte: Op. Cit. pp.226-227

⁷⁶ Juan Cassasus: *La escuela y la (des)igualdad*, Colección Escafandra, LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2003.

educativos. En gran medida la descentralización y la particularización ha sido una impronta neoliberal muy exitosa”.⁷⁷

Actualmente, la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006, si bien ha producido algunos cambios sustantivos, mantiene —en el contexto provincial— las condiciones estructurales pautadas desde la ley anterior, razón por la cual continúan consolidándose varias de las deficiencias que presentaba aquella. Si bien la actual Ley Nacional pretende corregir algunos principios conflictivos de la anterior Ley Federal, a los efectos prácticos, en la mayoría de las provincias las modificaciones sólo se refieren, en general, a reducir el nivel primario a los 6 primeros años de la anterior Educación General básica (consolidando así, la anterior estructuración de EGB I y II) y extender a 6 años la educación secundaria (ex. EGB III y Polimodal).

Las prácticas educativas, apoyadas en el principio de *autonomía* postulados en la Leyes Federal y Nacional, y que responde a unos de los pilares de las políticas educativas consensuadas en los foros internacionales para América Latina, *han tenido consecuencias negativas para el logro de una educación de calidad, dadas las diferencias estructurales de las instituciones de nuestro sistema educativo*. Además de ello, “el contexto social (...) presenta hoy la agudización de los efectos más negativos del proyecto político-económico que acompañó el diseño e implementación de la Reforma”.⁷⁸ Son éstas las políticas que regulan a las instituciones en las que habitan los jóvenes, sus debilidades y sus fortalezas y, construyen cotidianamente, un espacio de experiencias formativas, en algún sentido, para ellos.

La acepción de escuela media incluye diversas instituciones formadoras, desde el viejo modelo de los Colegios Nacionales, hoy Colegios secundarios provinciales que otorgan certificaciones del tipo “completó el nivel secundario con orientación en...” (resabios del Polimodal implementado por la Ley Federal de Educación) como Humanidades y Cs. Sociales, Economía y Gestión, Comunicación y Cultura o similares hasta las Escuelas Industriales y/o Agroindustriales que otorgan títulos con salida laboral específica, pasando por bachilleratos para adultos, centros de formación profesional y muchas variantes más, atravesadas además, por disímiles estilos de gestión con matices

⁷⁷ Luís Javier Garcés: Exposición en clase de Historia de la Educación. Fac. de Filos, Humanad. y Artes. Universidad Nacional de San Juan. 2013

⁷⁸ Alicia Carranza: “Política y reforma educativa: los “sentidos” posibles de los cambios”. Documento de cátedra. s.f. pág.86

especiales cada uno de ellos y con programas de estudio que oscilan entre cuatro y siete años. Es decir, cuando se menciona “escuela media”, la referencia puede alcanzar múltiples formatos escolarizados. “Muchos análisis frecuentes asocian esta dificultad a “desinterés” de los jóvenes o a sus difíciles condiciones de vida... (...). Creemos que, a la par que atender alguna de esas dos causas, hay que atender al corazón de la cuestión, el “quid” del problema: la finalidad, la concepción, el modelo y la organización de la escuela media en sí misma. Examinar su lógica interna, sus prioridades, el horizonte para el que forma, cómo se inscribe en la cultura, qué selección de ella enseña, qué incluye y qué excluye, son algunas cuestiones significativas para no caer en la culpabilización de los jóvenes por no poseer lo que la escuela no logra generar en ellos”.⁷⁹

Las ideas de la modernidad plasmaron un sistema educativo cuyas “... funciones (...) estuvieron asociados al ascenso y fortalecimiento de los estados nacionales, a través de la formación del ciudadano, categoría social que reemplaza al de súbdito, al de feligrés de la parroquia o simplemente al de habitante de una comunidad”⁸⁰.

No obstante ello, desde las últimas décadas del siglo XX, la multiplicación de discursos —desde medios académicos y no académicos— sobre las implicancias de la cultura posmodernista occidental en la que se están construyendo los jóvenes, acentúan las lecturas sobre las debilidades o limitaciones de los procesos de escolarización que se están desarrollando en las instituciones educativas. Están ellas preparadas para apoyar la construcción social que implica el proceso educativo en este nuevo siglo? Pareciera ser extraordinariamente ambicioso, en las condiciones actuales, cumplir con: “El propósito fundamental de la Escuela Secundaria (que) debe estar referido a su rol orientador. Se trata en definitiva de que cada joven adquiera las herramientas para construir su proyecto de vida”⁸¹.

La escuela —genéricamente— espacio público de configuración de ciudadanía, pareciera ceñirse al espacio privado en la posmodernidad, producto del neoliberalismo que ha dañado las condiciones de existencia de los sectores medios y populares embargando o constriñendo su futuro. Especialmente, las

⁷⁹ Inés Dussel y Miriam Southwell: Op. cit. pág. 26

⁸⁰ Alicia Carranza: op. cit. pág.87

⁸¹ Documento Preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. 2008.

miradas negativas sobre las escuelas estatales, asociadas a deméritos sobre los jóvenes que a ellas asisten, posicionan débilmente al *sentido de la educación, particularmente, en dicho nivel*.

Acerca de a lo expuesto precedentemente es pertinente citar a quien expresa tales principios sólidamente, la Dra. Achilli⁸²: “Hablan de la pérdida de sentido de la escuela, de la necesidad de desestatizar, de que ya no son relevantes las políticas de estado en educación y más bien habría que trasladar la responsabilidad a las mismas “comunidades educativas” (...). Es decir, congelan el análisis eternizando las concepciones acerca del papel del estado a un momento histórico. De ello, desprenden claros posicionamientos privatizadores de la educación. (...).

En referencia al proceso de constitución de sentido de la escolarización, explica Marcelo Urresti: “Hoy en día, en términos generales, la visión de las clases medias en relación con la escuela es compleja: aparece como una suerte de medio que ha de soportar para poder acceder a la universidad o a otras instancias superiores que sí serían los lugares en los que se resolvería lo que antes se hacía con la secundaria y mucho antes con el primario. En este sentido, el valor del secundario está en una suerte de “doble vínculo”: por un lado no sirve para nada, pero por el otro sirve para todo”⁸³.

Formatos y sujetos

Desde su *Historia de la educación en la Argentina*, Adriana Puiggrós⁸⁴ plantea que la educación media argentina nació destinada a la población que tenía posibilidades de acceder a cargos dirigentes en el país, impulsada por Bartolomé Mitre (presidencia 1862-1868). Especialmente, los denominados Colegios Nacionales daban prerrogativas a la formación de una capa de intelectuales-dirigentes a través de un currículo escolar que combinaba varias tendencias del pensamiento europeo de la época. “Sin estar ausente el positivismo, las corrientes espiritualistas, el eclecticismo y muchas otras

⁸² Conferencia “Formación docente e interculturalidad”. En *Diálogos pedagógicos*, Año VI, N° 12, Universidad Católica de Córdoba, 10/2008, pp.131-132

⁸³ Marcelo Urresti: “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”, en Emilio Tenti Fanfani (comp.): *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valores*, UNICEF/LOSADA, Buenos Aires, pp.11-78, pag. 65

⁸⁴ Adriana Puiggrós: *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Tomo I, Galerna, Buenos Aires, 3° edic, 1996.

expresiones del fragmentado pensamiento liberal europeo, se combinaron en la enseñanza media argentina...(…) La mentalidad elitista, progresista y subordinada a los mandatos del capital extranjero y la cultura francesa que imprimirían los colegios nacionales, distaría de contener los esquemas generadores de una burguesía nacional”.⁸⁵ Atribuyéndole a la educación media una función netamente política en tanto “se le asignó como tarea la formación de una capa de dirigentes con mentalidad de administradores del país-estancia, de la exportación y de utilización del Estado para los intereses privados. Política mediante, el proyecto educativo de la República Conservadora concurrió a la reproducción de las condiciones de producción de la patria ganadera y antiindustrialista”⁸⁶.

Entre los colegios nacionales, el modelo insignia es el de Buenos Aires cuyos planes de estudio se replicaban a lo largo del país. Sobre él explica la autora citada que “el sujeto pedagógico que se constituyó estaba signado por una posición “bancaria” en el vínculo educativo, que se reproducía en combinar las relaciones entre profesores y alumno y alumnos entre sí y que prolongaban el medio social y regional de procedencia de cada uno”⁸⁷. Hacia fines del siglo XIX dos grandes líneas de la pedagogía sistemática se disputarán el terreno educativo en el país, por un lado la tradicional, con enclave en Córdoba, y manifiesta en el Colegio Monserrat de los jesuitas y otra, la nueva y laicizante del Colegio Nacional de Buenos Aires, armada sobre la base de las ideas del librepensador francés Amadeo Jacques. “La pedagogía jesuítica de Córdoba siempre fue más permeable a la pedagogía popular, en cambio la porteña de Jacques fue irreductible y llevó contra la cultura popular una guerra sin cuartel, como que se trataba de un trasiego de la montonera. Una de las características que impondrá Jacques a los Colegios nacionales será la eliminación de la enseñanza de la historia (argentina y europea). La clase dirigente de la época se educó en los colegios nacionales, de Bs. As. o en los inspirados en la pedagogía de Mitre”⁸⁸.

Además de los Colegios Nacionales, el servicio de formación secundaria se completaba con las escuelas Normales y las escuelas Técnicas. Las

⁸⁵ Adriana Puiggrós: op. cit. pág.92

⁸⁶ Adriana Puiggrós: op. cit. pág.98

⁸⁷ Adriana Puiggrós: op. cit. pág.95

⁸⁸ Cesar Quiroga Salcedo. Documento de cátedra. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. 1987.

misiones constitutivas en cada caso estaban claramente explicitadas labrando un isomorfismo entre el sentido sociopolíticamente reconocido y el que sus alumnos le otorgaban. Ambos grupos de instituciones significaron la opción esencial de movilidad social para los sectores sociales intermedios.

Durante el siglo XX las instituciones educativas trascurren sus prácticas sustentándose en el marco de los pilares de la modernidad y desde él tensionan los sentidos con que construyen las experiencias educativas de sus alumnos. Siguiendo a Alicia Carranza, “por efecto de la realización de un cierto orden moral la escuela distribuye imágenes “la escuela es un espejo en el que se reflejan imágenes, pero ciertamente también una imagen dominante, que constituye la ideología de la escuela” (Bernstein, B. 1988)”⁸⁹

Estudios realizados en la provincia de San Juan —en los inicios del Siglo XXI— señalan que, frente a las sucesivas modificaciones del ciclo medio a través de un cúmulo de normas que desde el ámbito nacional y provincial⁹⁰ se instrumentaron, las contingencias se diversificaron. Las instituciones a través de sus agentes consintieron, rechazaron, reformularon, adaptaron o transformaron cada uno de los instrumentos legales otorgándoles matices institucionalmente identitarios, con el propósito de preservar el mandato fundante de las mismas y la valoración que los alumnos y sus familias le conceden. Al respecto señala Alicia Carranza que “las prácticas concretas en las instituciones escolares, agregan también “sentidos” que, aunque condicionados por ese contexto, suelen no adaptarse sumisamente al mismo, todo lo cual implica una complejidad densa para “entender lo que nos está pasando en el cotidiano escolar” y que algunos traducen con la expresión incertidumbre”⁹¹.

Tomando como referencia las investigaciones citadas⁹², en general todos los agentes directivos se posicionan muy satisfactoriamente, en relación con la función social que está cumpliendo el establecimiento educativo, amen de las críticas al sistema educativo y sus leyes. No obstante ello, expresan su

⁸⁹ Alicia Carranza: op. cit. pág.107

⁹⁰ Investigaciones: “Las instituciones educativas en proceso de transformación” (2003–2005); “Construyendo el futuro desde las mutaciones del ciclo medio educativo” (2006–2007). Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Ciencias Sociales

⁹¹ Alicia Carranza: op. cit. pág.94

⁹² Investigaciones, entre muchas otras obviamente, que lo reflejan: “Las instituciones educativas en proceso de transformación” (2003–2005); “Construyendo el futuro desde las mutaciones del ciclo medio educativo” (2006–2007). Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Ciencias Sociales.

inquietud respecto a la falta la posibilidad concreta —por la estructura curricular— de que el niño o el adolescente sepa leer, herramientas esenciales para cualquier desempeño posterior. Las propuestas rondan sobre la necesidad de *volver a un secundario integral*, no especializado, dejando la especialización para el nivel universitario. El ciclo medio educativo que se originó como preparación para la universidad y con el propósito de formación de los cuadros medios de la estructura estatal, fue mutando con la incorporación —especialmente a mediados del siglo XX— de los sectores medios al sistema educativo, abriéndoles para éstos, la formación para los sectores secundarios y terciarios al mercado laboral. Tales políticas, que le otorgaron un específico sentido al ciclo, se consolidaron en la segunda mitad del siglo y se mantienen, con pronóstico de preservación, durante las nuevas políticas educativas: formar para la universidad, en los sectores medios y altos y para el trabajo, en los sectores medios bajos y bajos. El sentido del ciclo se reproduce constantemente, atravesado por los “maquillajes” a las políticas educativas. La observación de Alicia Carranza es pertinente al respecto: “...para comprender lo que hemos denominado los “sentidos” de los cambios que se diseñan, hay que interpretar que los mismos “obedecen principalmente a las profundas transformaciones sociales que tanto mundialmente como en cada una de las sociedades latinoamericanas están modificando desde el papel de los Estados hasta las estrategias de los actores”.⁹³

Las instituciones educativas, generan y preservan mecanismos específicos: exámenes de ingreso, curricula, relaciones extra escolares, selección de los agentes, etc., que posibilitan y amparan el proyecto institucional identitario, fortaleciendo las diferencias con otras instituciones e indirectamente, contribuyendo a la conformación de los circuitos educativos⁹⁴.

Un recorrido por los últimos diez años del proceso educativo, pareciera sugerir la acentuación o profundización de los conflictos generacionales, las situaciones de violencia o la desvalorización de la escuela como instancia formadora de ciudadanía, la visión de la institución escolar como espacio de *contención*, relegando la función *formadora* de la modernidad. El adolescente actual es representado en los discursos circulantes, alejado del conocimiento y

⁹³ Alicia Carranza: op. cit. pág.95

⁹⁴ Silvia Montañez y equipo: “Construyendo el futuro desde las mutaciones del ciclo medio educativo” (2006-2007). Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Ciencias Sociales.

los saberes y centrado sólo en relaciones de esparcimiento o hasta de fracturas de relaciones como las situaciones de violencia. Es intensa la demanda sobre problemáticas de violencia, incluyendo también, perspectivas extremas sobre el “sin sentido” que tiene, para el joven, su inclusión en el sistema escolarizado.

“La escuela ya no promete futuros mejores, pero a la vez, sigue siendo mejor ir que no ir. Los sujetos que activamente participaban de la construcción de sus identidades en y a través del sistema educativo (aunque no exclusivamente), ahora entran a la escuela de una manera diferente, con otras identidades previas y con pocas ganas de asumir la identidad “escolar”. La escuela es vivida muchas veces como una amenaza a la identidad que como niños y jóvenes están adquiriendo”⁹⁵.

Siguiendo a Maldonado y equipo⁹⁶, “históricamente, la escuela secundaria pública nunca se preocupó de manera explícita por generar un proceso de integración social entre los estudiantes; sin embargo, esto ocurría en gran medida por lo que ponían en juego los propios jóvenes, quienes por compartir espacios y tiempos sistemáticos y prolongados en situaciones de interacción cara a cara, se encontraban en códigos e intereses comunes y construían, a veces más allá de sus lugares sociales, vínculos fuertes basados en apuestas por el conocimiento, el deporte o el simple cumplimiento de la tarea.”

La extensión de la obligatoriedad y la incorporación de sujetos sociales que antes quedaban en los márgenes del sistema escolar hacen que las instituciones escolares hoy se pueblen de alumnos que traen problemas “nuevos”. Nuevos no porque sean nuevos, —postula Inés Dussel— nuevos porque nos resultan más visibles que antes, porque se hablan, porque se explicitan en las aulas⁹⁷. Idea que puede complementarse con lo expuesto en el citado trabajo de Alicia Carranza sobre que “...la escuela sigue representando el dispositivo pedagógico estatal más específico y extendido para la transmisión

⁹⁵ Inés Dussel y Marcelo Caruso: De Sarmiento a los Simpsons. Kapelusz. Bs. As. 1999). pág. 47

⁹⁶ Mónica Maldonado; Silvia Servetto; Mónica Uanini y Guadalupe Molina: “Claroscuros en la investigación: adolescencia, escuela y lazos sociales”, en Cuadernos de educación, Año, IV, N° 4, Córdoba, 11/2006, Fac. de Filosofía y Humanidades, Univ. Nac. de Córdoba, pp. 351-363, pág.363

⁹⁷ Inés Dussel: “Lecturas de Matriz: sobre escuelas, tecnologías y futuros”, en Alejandra Birgin y Javier Trímboli (Comp.): Imágenes de los noventa, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2003, pág. 90

de la cultura y para la apuesta a la transformación de la misma, a través de la transformación de las subjetividades”⁹⁸.

Se hospedan de esta suerte, en las instituciones educativas, fruto excelso de la modernidad, alumnos posmodernos configurándose por docentes instituidos en trayectorias —en general— modeladas desde los paradigmas de la modernidad. Emergen conjuntamente, ciertas tensiones al intentar disipar el *para qué* de la educación en la dinámica contemporaneidad.

La puesta en diálogo con investigaciones sobre temáticas referidas a los desafíos que se le presentan a las instituciones educativas⁹⁹, permiten reconocer la importancia de ciertos tópicos en los espacios educativos, tales como la constitución de la identidad. Un trabajo referido al tema¹⁰⁰ aborda la constitución de la identidad adolescente en el marco de las relaciones vinculares dentro del grupo-clase o grupo-aula, y especialmente indaga acerca de los mecanismos, estrategias o acciones que se ponen en juego para posibilitar dicha constitución. Si bien circunda una problemática de contexto institucional —la escuela-, la trasciende y por ello puede ubicarse cómodamente en la construcción de sujetos (escolarizado o no), en tanto en él se indica la necesidad de instalar espacios institucionales de relación, tanto entre docentes, como entre docentes y alumnos, espacios donde la escucha y la palabra cobren protagonismo y se constituyan en un dispositivo de cambio, ya que esto contribuye a disminuir la violencia que circula de distintas maneras en la escuela y, por otro lado, ayudaría también a los adolescentes en el proceso de constitución de su identidad.

En esta línea de pensamiento, los interrogantes sobre las experiencias que componen los heterogéneos formatos escolares y su interacción con los sujetos, alientan en la exploración sobre los posibles sentidos de la educación para los jóvenes contemporáneos. Las explicaciones iniciales a modo de “construcción de futuro” resuenan casi anodinas en tanto se trata de un montaje cargado de sentidos personales, familiares y sociales que, a muy corto plazo,

⁹⁸ Alicia Carranza: op. cit. pág.112

⁹⁹ “Los desafíos de la institución escolar ante los jóvenes del siglo XX”, XIX Encuentro Estado de la investigación educativa “Culturas juveniles: nuevas identidades, nuevos desafíos”, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2008.

¹⁰⁰ Claudia Lorena Cerino: “Desconocimiento, conocimiento y reconocimiento del otro. Aspectos implicados en la constitución de la identidad dentro del entramado grupal”. Ponencia en XIX Encuentro Estado de la investigación educativa “Culturas juveniles: nuevas identidades, nuevos desafíos”, Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2008.

puede distar de su concreción. No obstante ello, la constitución del proyecto personal y familiar de las jóvenes generaciones se origina al definir —familiarmente— la elección de la institución escolar de nivel secundario.¹⁰¹

La investigación realizada en un colegio secundario en la provincia de San Juan —Colegio Nacional Mos. Pablo Cabrera— al finalizar el siglo anterior¹⁰² permitió aproximarse al conocimiento de las experiencias formativas que, desde ellas, van conformando las subjetividades de algunos jóvenes. El estudio se centraba —bajo la lente del agente preceptor— en las prácticas cotidianas de los diferentes sujetos participantes en la institución y, especialmente, en los alumnos. En tal ocasión pudo verse la heterogeneidad obstruyendo el tipo-ideal “alumno”. Identidad que nomina genéricamente, una condición particular de un sujeto social, en relación con una institución escolar y le otorga la concesión de un rol cuyo ejercicio estructura complejas prácticas, conjugadas entre mitos, rituales y juegos de representaciones que van configurando los modos de “*ser alumno*”. *Habitus* construidos socio-históricamente que como tal, estructuran en las sucesivas generaciones de alumnos, representaciones que imponen nombres que son verdaderas *entidades* sociales: el abanderado, el marginal, los inadaptados, el botón, el “traga”, el vago, el “copado”, el “manso” y acepciones similares. Nominaciones que otorgan sentido de ser, identidad, a la persona y a su rol.

En el transcurso de la historia del sistema educativo estas entidades sociales han sufrido mutaciones, aunque permanece un hilo conductor que le concede inmanencia a su condición de alumno, no referida sólo a su posición legal, sino a la disposición relacional entre pares. Los sobrenombres, apelativos, apodos, son producidos desde el lenguaje socio-históricamente vigente y se reproducen, como construcción social, en el espacio educativo. Hipotéticamente puede enunciarse que *el discurso nominativo sobre los sujetos-alumnos se constituye, centralmente, desde la tensión en la relación disciplina-conocimiento y el valor socio-histórico de cada uno de los polos de la díada.*

¹⁰¹ Silvia Montañez y equipo: “Construyendo el futuro desde las mutaciones del ciclo medio educativo” (2006-2007). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan.

¹⁰² Tesis de Maestría: “Entre la disciplina y el conocimiento: el preceptor”. CEA. Universidad Nacional de Córdoba, 2000

Apreciación que se sustenta en la persistencia en el tiempo, de las prácticas de incorporar apelativos a las características identitarias de los jóvenes alumnos y que se renuevan, *relativamente*, —en relación al valor socio-histórico de cada uno de los polos de la díada— en heterogéneas cualificaciones. Así, entre los alumnos de principios del siglo XX, cuando la posesión de conocimiento era un valor socialmente reconocido, los alumnos destacados eran los que sabían más: “...había brillantes, estaba por ej. A. G., ...era querido, más que respetado, porque se sentaba Américo a escribir y de allá “che, che..., levantá el brazo...y hacían una cadena de copia. Lo queríamos porque era el que nos sacaba del pozo”, y además, eran líderes porque se encargaban de organizar las cosas (campeonatos de fútbol, biblioteca móvil, etc.)¹⁰³. Contraste significativo con el siglo XXI, donde “el traga” (mejor alumno) es denostado y, en general, se presenta solitario, versus el “manso” que es admirado porque logra aprobar sin estudiar.

Con el aporte teórico-metodológico de los planos propuestos por Elsie Rockwell¹⁰⁴, puede advertirse una, “continuidad relativa”, en la persistencia de instituir apelativos que cualifican al alumno o los modos de serlo. No se es sólo alumno, sino un alumno de determinado “tipo”. Discurso performativo que instituye subjetividades, estructurando habitus.

La somera exposición preliminar recupera datos históricos, contextualmente generales, que permiten mirar el “encuentro de textos” que los sujetos alumnos de la institución estudiada, consienten, provocan, sienten y practican en el devenir de sus actos cotidianos del proceso escolarizado. El momento siguiente describe el espacio institucional que —a modo de telar— entreteje, *con* y *a*, los sujetos y sus prácticas, componiendo un denso tapiz.

¹⁰³ Expresiones de egresado en 1935.

¹⁰⁴ Elsie Rockwell: “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva historico-cultural”. *Interações* juan-jun, año/vol, N° 009 Universidade São Marcos, Sao Paulo, Brasil. pp.11-25 issn: 1413-2907. Red de Revistas Científica de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 2000

- **El “presente histórico” de un Colegio Nacional.**

“...el ejemplo a tener era F. M., era figura, porque era instruido, delicado, de buena familia y demás.(egresado 1935)

*“...la Patria del adolescente es éste Colegio...”
(egresado 1959)*

“...todos asistimos a clases y nos llevaron a obtener una base sólida para enfrentarnos en el mundo”.(egresado 1984)

“...que nuestro paso por el colegio (...) tiene el premio mayor: la amistad incondicional y transparente de nuestros compañeros y el apoyo y cariño de los profesores” (egresada 2009)

Desde diversos trabajos E. Rockwell plantea que las instituciones como campo de acción de los sujetos individuales, los grupos o los colectivos, son sombreados laberintos. Productos y productoras de procesos, inscriptas en la historia social y en la historización singular. Es a esta singular historización a la que se recurrirá para presentar el espacio escolar en que desarrollan su cotidianeidad los jóvenes cuyas prácticas estudiamos. Se trata sí de una presentación de la misma, reconstruyendo brevemente su historia a fin de “hacer presente lo ausente”¹⁰⁵

La estrategia para armar la trama de construcción de la actual institución es la genealogía, en tanto “parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un “mapa”, no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. Los materiales históricos (las fuentes, los escritos de época, los análisis históricos no se revisan con un interés meramente erudito (“para aprender más”), sino con el objeto de comprender cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente. Es una mirada que toma posición por quienes sufren los efectos de poderes y saberes específicos (Varela, 1997 pp.36 y 61)”¹⁰⁶

Al ser narrada desde el hoy, es un imaginario retrospectivo que

¹⁰⁵ Roger Chartier: *Escribir las prácticas*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 1996, pág.80

¹⁰⁶ Inés Dussel y Marcelo Caruso: *La invención del aula*, Editorial Santillana, Buenos Aires, 1999, pag.27

conforma la “mitología de los orígenes”. Este mito de origen o mito de fundación, tiene esencialmente, un valor simbólico para los sujetos que lo inventan y reinventan. Es una fuente de sentido para las identificaciones con la institución. Bucear en la identidad de la institución es enlazar cronología con las construcciones imaginarias que los sujetos participantes le fueron imprimiendo. Esto es, significar identidades y relaciones. Cada unidad institucional, cada establecimiento, reconstruye y resignifica, produciendo redes simbólicas singulares, generando tramas relacionales propias, construyendo una cultura y dinámica escolar diferenciada. En síntesis, “marca una identidad”, un perfil institucional que nos hace afirmar y verificar que no hay dos escuelas iguales.

Se ha seguido la propuesta de Richard Price¹⁰⁷ que considera que dos principios para organizar el material son seguros: la narración cronológica, especialmente en la forma lineal de la biografía y una especie de polifonía en la cual las diversas voces de las fuentes hablan unas al lado de otras con la del autor, cada una de ellas distinguida, en este caso, por un tipo de letra diferente. Con el riesgo, además de que “inevitablemente, lo que estaba planeado como polifonía resulta un aria con acompañamiento. Hay sólo una voz y una concepción: las de la autor”.

La institución ha asumido como mandato fundante la creación primigenia generada por Domingo Faustino Sarmiento, siendo gobernador de la provincia de San Juan, aunque la acción estatal nacional de creación como Colegio Nacional, se efectuó a través del Decreto del Poder Ejecutivo Nacional el 9 de diciembre de 1864, suscripto por Bartolomé Mitre como presidente y el Dr. Eduardo Costa como ministro, juntamente con la creación de los Colegios en Mendoza, Salta, Catamarca y Tucumán. Los datos de historiadores la ubican iniciando sus clases el 15 de marzo de 1865, bajo la dirección de Pedro Alvarez. “La escuela del chileno Alvarez, como la llamaban los estudiantes, dio muy buenos frutos” (Peñaloza, Arias, 1966). Estaba ubicada en el mismo solar actual, aunque hoy presenta variantes en lo que respecta al diseño original, dimensiones y accesos.

La referencia permanente entre Sarmiento y el Colegio está presente hasta hoy en cada una de sus prácticas y discursos, puesto que es a él a quien se le atribuye su fundación, a través del decreto de creación del Colegio

¹⁰⁷ Eric Hobsbawm: *Sobre la historia*, Critica, Libros de historia, Barcelona, España, 1998 pág.199

preparatorio, Casa Pública de Instrucción Científica Preparatoria universitaria, “designando el 7 de junio de 1862, el correspondiente personal docente y especificando en su articulado en primer término que: la apertura solemne del colegio se realizará el 15 de junio de 1862, con asistencia del gobierno y la Comisión de Educación. (...) Junto al Director Don Pedro Álvarez, culto y ceremonioso y los profesores: Don Pedro Calderón, Padre Fray Romualdo Antonazi y Rodolfo Stolzing”¹⁰⁸. Dicha fecha es considerada la de creación del Colegio y es en la cual, anualmente, se festeja un aniversario más. En 1884, con la presidencia de Mitre toma el nombre de Colegio Nacional.

Los nuevos colegios contaban con el mismo plan de estudios que el Nacional de Buenos Aires, duraba cinco años y contenía un programa completo de humanidades. No obstante, el Colegio Nacional de San Juan tenía una diferencia con los restantes colegios nacionales contemporáneamente creados: en 1869 se le incorpora una “Clase de Mineralogía” que, en el año 1973 es independizada como Escuela de Minas y posteriormente, da origen a la actual Escuela Industrial Domingo F. Sarmiento, perteneciente, desde 1973, a la Universidad Nacional de San Juan.

El edificio primitivo fue ampliado en 1868, extendiéndose la construcción hasta ocupar toda la manzana en que actualmente se localiza, el mismo centro de la capital provincial, en 1884. En 1894, el edificio fue afectado por un terremoto y hasta 1922 fue cárcel pública. Los actuales pabellones se iniciaron en 1924. En 1931 se emprenden nuevas obras ampliatorias que fueron terminadas en 1933. El salón de actos fue hospital improvisado los días siguientes al terremoto que afectó gran parte de la provincia, en enero de 1944. En 1989, su salón de actos fue destruido por un incendio generado desde la escuela que funciona en turno noche y recién se reconstruyó, con nuevo diseño, en el 2001. En el año 2004, fue declarado monumento histórico provincial y, después fue declarado, también, con el título de municipal. En el 2010 se inauguran nuevas aulas y sanitarios y todavía está en proceso la construcción de un playón polideportivo, después de la recuperación efectiva de una esquina usurpada durante varias décadas.

La historia del Colegio, en una provincia pequeña, se amalgama con las problemáticas sociopolíticas del momento. Las tres primeras décadas del

¹⁰⁸ Asociación Civil Amigos del Colegio Nacional. Programa de divulgación: Talentos del Colegio Nacional. 15 de junio de 2009.

siglo XX se corresponde con álgidos conflictos políticos que, incluso, alcanzaban a la nación. La puja entre conservadores y bloquistas (un desprendimiento provincial del radicalismo) tenía convulsionada —con asesinato en medio— a San Juan. El “Cantonismo”, considerado un gobierno revolucionario y popular en la provincia detentó el poder durante 6 años (con interrupciones) desde 1923 a 1934. De él participaba una parte del clero provincial y, precisamente, el entonces Rector del Colegio Nacional —Mons. Videla Cuello— fue candidato a diputado nacional por el Bloquismo en el año 1926, ante las críticas de los sectores conservadores.

De ese período uno de sus protagonistas recuerda su paso como alumno¹⁰⁹: *en 1931 ingreso al Colegio Nacional. Era una distinción, un timbre, un honor para toda la familia; en la prueba de ingreso se presenta toda la familia a esperar el resultado del examen, rendían muchos (...) si recuerdo que estaban todos, toda la familia, los padrinos, los amigos...esperando para ver el resultado, porque de eso dependía que ellos tuvieran un pariente en el Colegio Nacional. Había que transitar por corredor amplio, pisos prensados, techos de rollizos atados con tientos. En el examen el tema “escribir una nota justificando una inasistencia” . No recuerdo quién estaba en el 31 de rector, pero de algún lado saco la imagen de Don Anacleto Gil¹¹⁰, porque yo me acuerdo ver venir por los pasillos a don Anacleto Gil, así medio rengueando y me dijeron: “mirá ese es Anacleto Gil”. Volví en 4to. año (1934) , el director era el cura Videla Cuello, que vivía en el templo de San Agustín (Entre Ríos y San Luis) que era un convento. Teníamos Historia, Geografía, en 5to. Psicología, Trigonometría, Castellano o Literatura, Química y Física. Cuando estaba de rector Videla Cuello hacía paseos a ceremonias religiosas católicas, pero no era obligatorio... no impedía que hubiesen alumnos judíos...” . De hecho la comunidad judía es numerosa en la provincia y sus hijos varones asistían al Colegio Nacional.*

De ese período un ex alumno publicó un libro denominado "Estudiantes" en el cual describe que: "...Cuando estuve en el Colegio Nacional su autoridad máxima era el Doctor (Mons.) Juan Videla Cuello. Caminaba

¹⁰⁹ Forma parte de la Asociación Civil Amigos del Colegio Nacional Pero no dice quién es el entrevistado o a quién pertenece el relato si es escrito

¹¹⁰ El Dr. Anacleto Gil fue Rector del Colegio Nacional durante los años 1897 a 1913 (además de Gobernador en la provincia en 1881, Ministro de la Corte de Justicia y Senador nacional). No coinciden las fechas con la expresión del antiguo egresado pero es entendible con sus 94 años.

lentamente, hablaba con personal característica, siempre inconfundible. ¡El sí que como sacerdote, sabía sermonear! A veces se presentaba de improviso y en tal circunstancia podía ocurrir que sorprendiera a alguien tirando un objeto, gritando o haciendo bromas y (después de contar una anécdota) decía: Si ustedes no quieren entender por las buenas, recurriremos al castigo; o sea: suspensiones, amonestaciones, etc. Hay en su voz aparente tranquilidad y hasta una sonrisa permanente que atenúa la conminación." Sobre la misma época, otro ex alumno opina: "Hace cuarenta, cincuenta años atrás...manejada por curas, era otra escuela, era otra cosa (con expresión gestual de, mejor que ahora). Mons. Dr. Juan Videla Cuello fue Rector en dos oportunidades, durante la década del 1930."¹¹¹

La personalidad del Dr.Videla Cuello marcó impronta no sólo en el Colegio, sino en toda la provincia de San Juan, además de un prominente hombre de la iglesia local y secretario del obispado provincial (Arzobispo Mons. Orzali), era un militante Bloquista que, incluso, en 1926 fue candidato a diputado nacional por ese partido..."... era un cura de esos que apostaban al Cantonismo en contra de la oligarquía, como forma de llegar a una armonía de clases en tanto los impulsaba el "temor al socialismo", al igual que el Arzobispo de la provincia.¹¹²

En 1937 se le designa el nombre de un sanjuanino, cuya trayectoria religiosa y de investigación la realizó en la ciudad de Córdoba, llegando al cargo de Monseñor, además de ser un muy serio investigador arqueológico y lingüístico: Mons. Pablo Cabrera.

Desde el periódico escolar "El relámpago" que editaba el Centro de Estudiantes del Colegio Nacional de San Juan durante la década del treinta y en el que pueden verse algunas fotos que indicaban que también asistían algunas mujeres¹¹³. Generándose en 1940 la creación de un Anexo, en turno tarde, con la denominación de "liceo de Señoritas Paula A. de Sarmiento, que adquiere carácter independiente a partir del año 1962.

Un signo de identidad y distinción, respecto al resto de las instituciones educativas oficiales de la provincia era, hasta abril de 1986, el uso

¹¹¹ Expresión de un ex alumno, hoy preceptor.

¹¹² Garcés, Luis, Op. cit. pág. 115

¹¹³ Las fuentes documentales son escasas e inconsistentes razón por la cual la información es incompleta.

de un uniforme diferente al guardapolvo: el traje de vestir (inicialmente) y con el transcurso del tiempo, el pantalón gris, camisa blanca, saco y corbata azul, en tanto era un establecimiento “exclusivo de varones”. Este uniforme viene unido a su mandato fundante: la preparación de los futuros dirigentes. Nuevamente el recuerdo de un alumno de la década del 30: *“Uniforme no, nosotros íbamos vestiditos de saco, de corbata, había que ir con corbata. No era requisito tener dinero para entrar...pero se hacía una selección que era natural porque no todos tenían para comprar el traje y demás..., pero no era que lo impusiera el colegio como motivo para entrar...”*

En 1960 se reciben los últimos “Bachilleres Nacionales”, el título que otorgaba desde su nacimiento. En 1961 se cambian los planes de estudio y se forman bachilleres con modalidades y Peritos Mercantiles.

En 1986 pasó a ser mixto (como el resto de las instituciones estatales) y actualmente, su población escolar está siendo mayoritariamente femenina. Un docente del colegio evoca: “Antes era diferente ...la indisciplina...cuando era de varones había que ser un preceptor en ese momento (enfatisa)...porque en esos momentos que habían alumnos sólo varones ...era muy, muy “jodido”... había que “echarle” cuando eran todos varones! Pero *eran más francos, más sencillos...* Muy orgullosamente explica uno de los preceptores más antiguos la historia del Colegio: *“...porque no se olvide que era el Colegio Nacional de San Juan, el que creó Sarmiento, nacionalizó Mitre, de modo que, seguramente eran los hijos de las clases acomodadas los que vendrían acá, seguramente, seguramente..... Sigue viniendo el hijo, no digamos del rico, pero sí de muchos profesionales, que en su inmensa mayoría, si es que no son todos, han sido alumnos del Colegio: el padre y el abuelo. Incluso acá trabaja, (señala el escritorio que está inclinado al suyo) le digo un caso, pero no es un hecho aislado, es casi la media, incluido el personal docente. Acá hay un compañero que es preceptor, que ha sido alumno del colegio, él ha sido alumno y el padre que vive todavía, egresó también acá y acá hay prácticamente familias enteras.(...) De los hijos de familias más acomodadas que siguen viniendo son, por lo general y casi me atrevería a decir en un 99% de los casos, son hijos de exalumnos, es decir, son hijos de los “muchachos que están en las placas”¹¹⁴ y, algunos de las placas, están en dos generaciones..¹¹⁵*

¹¹⁴ Se refiere a las placas recordatorias que cubren las paredes de entrada al Colegio

¹¹⁵ Expresión de un preceptor, en el año 1999

El recuerdo de antiguos alumnos —hoy preceptores de la institución— refiere a un antes de mayor rigidez o rectitud en cuanto a normas disciplinarias: *“teníamos más disciplina porque el control ya venía de casa y el que no era controlado generaba indisciplina frente a los profesores. Los preceptores tenían una visión de rectitud diferente al actual, por el apoyo que existía al solicitarlo a los padres. Los profesores podían dialogar con nosotros. Lo más común eran las peleas entre alumnos y eran sancionados por el preceptor. Lo mejor era que había más compañerismo y lo peor el poco diálogo con las autoridades”*.

El edificio es compartido con otros dos colegios secundarios más: uno, en turno tarde, para adolescentes y uno comercial de 4 años, para adultos, en turno noche. El tema del mantenimiento edilicio, la ocupación y cuidado de los distintos sectores es un debate permanente, tanto entre las autoridades de los colegios que allí funcionan, como con el Ministerio de Educación e incluso con la Asociación de Amigos del Colegio que se ha puesto como misión el cuidado patrimonial por ser monumento histórico provincial y municipal. Así, las construcciones son permanentes dentro del espacio escolar, tratando de resolver el aumento de la matrícula.

El traspaso de los establecimientos de nivel medio a dependencia provincial en 1992 supuso para todos ellos sustanciales modificaciones en las relaciones intra y extra-institucionales; básicamente la pérdida de autonomía en la gestión escolar. El directivo no puede tomar ninguna decisión respecto al funcionamiento institucional sin el correspondiente pedido de autorización al Supervisor, que a su vez la solicita al Supervisor de Área, que a su vez la solicita del Director de Área, y así sucesivamente. No obstante ello, *la legitimidad social detentada por el Colegio*, en el que se formó la elite económica, cultural y social de la provincia, obligó —Asociación de Amigos, mediante— a las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia, a mantener su denominación histórica de “Colegio Nacional”. El único caso, entre las escuelas nacionales que pasaron a pertenecer al gobierno provincial.

No obstante ello, ese prestigio social se ha visto empequeñecido —como en el resto de las escuelas estatales— en la década del '90, frente al auge de instituciones privadas destinadas a atraer a las clases sociales más pudientes económicamente y también, a quienes, perteneciendo a sectores medios pretendían referenciarse en tales grupos. La excepción a esta situación lo constituyen los tres Institutos Pre-universitarios, dependientes de la

Universidad Nacional de San Juan.

El proceso de masificación de la enseñanza media atrajo al Colegio sectores sociales que antes no accedían y para quienes es una aspiración familiar importante completar el nivel. Así puede observarse que, hasta las promociones de principio de los años 80, es cuantioso el número de quienes llegaron a ser profesionales, distante de lo que pasa entre las promociones de los años 90 y sucesivamente.

En la actualidad, la visión de los preceptores es que se van “deteriorando” los valores en la población escolar, ha ido cambiando la procedencia del grupo de alumnos y es muy heterogénea socialmente, la población escolar en las últimas décadas. Tal percepción de *devaluación de la legitimidad social*, que históricamente había consolidado esta institución, se hace evidente en esta última expresión: *“Yo entré acá en el año 74, ya era una escuela donde se mezclaban todas clases sociales y seguro que venía de antes también”*.

El ingreso de los alumnos en los últimos años del siglo XX, ya no implica un examen, pero sí buenos antecedentes académicos y disciplinarios, dado que es excesiva la demanda anual por un lugar en el mismo. Las siguientes manifestaciones de alumnos lo indican: *“Venía de una escuela estatal de Santa Lucía, mis padres tenían dos escuelas en vista, (...) y entré al Colegio por mi promedio en la primaria. Así fue que ingresé y viví cosas maravillosas en dicho lugar”*. En otro caso expresa: *“Tenemos secundario en el barrio, pero no es el mismo nivel, queda fácil, una escuela en el centro, no es el mismo ambiente, la misma clase de gente, es muy buena”*.

La organización institucional del Colegio está dada por una Rectora, dos Vicerrectoras (una para el actual Ciclo Básico y otra para el Ciclo Superior)¹¹⁶, una Secretaria, una Prosecretaria, una Tesorera y 6 o 7 personas en el área administrativa, y aproximadamente el mismo número de personal de maestranza (es variable anualmente, en relación con la afectación de “pasantes”¹¹⁷). Personal docente que incluye preceptores y profesores y

¹¹⁶ Esta estructura de dos Vicerrectoras se generó en el año 2000 cuando se implementó la Ley Federal de educación y se mantiene aún con la aplicación de la Ley de Educación Nacional.

¹¹⁷ “Pasantes”: se refieren a quienes detentan el pago de “pasantías” por parte del gobierno provincial, desde mediados de los años 90. Poseen una retribución mínima y deben trabajar aprox. 4 hs. diarias. El número es importante en la provincia y son ubicados especialmente en las escuelas para cumplir las funciones que le asigne la dirección de las mismas (maestranza, administrativos, preceptores, etc.)

personal de maestranza. Concurren aproximadamente 1500 alumnos, distribuidos en 38 divisiones. La presencia de algunos apellidos se reiteran en el tiempo ocupando distintas funciones: profesores, preceptores, tesorería. El cuerpo de preceptores actual del Colegio detenta una antigüedad promedio aproximada de veinte años y, en general, cuentan con formación terciaria.

Una ex alumna comenta: *“en aquel entonces (1996) el Colegio no estaba como lo vemos ahora, era más visible el deterioro del mismo, hoy cuentan con un hermoso salón de actos en aquel momento sólo estaban las paredes, producto del incendio que provocaron unos alumnos de años anteriores. El progreso es evidente en cuanto a la infraestructura se refiere. Recuerdo que el invierno era difícil porque en algunas aulas no estaban las condiciones necesarias pero en ese momento no nos hacíamos demasiado problema, lo que más queríamos era que llegara el lunes para ver a nuestros amigos, compañeros ...”*¹¹⁸

Durante el año 2000 los alumnos –faltando a clases- realizaron seis marchas (entre agosto y octubre) en manifestación desde el Colegio hasta el Ministerio de Educación (7 cuadras aproximadamente) para presentar petitorios que den solución al estado sanitario del Colegio, la seguridad nocturna por la sucesión de robos o deterioros de distintos objetos y el reinicio de la construcción del salón de actos. Hablaron con el Ministro y lograron algunos compromisos de solución. Posteriormente fueron hasta la Gobernación para presentar notas similares ante el gobernador. Sin embargo las promesas no se cumplieron y en la última semana de octubre de 2000, no entraron directamente a clase durante dos días: *“...también en esos años, hubieron muchas manifestaciones de los alumnos del Colegio, en las cuales nos juntábamos con los chicos de “la Boero”¹¹⁹ y los chicos de la escuela Sarmiento y el punto de concentración era la plaza 25 de Mayo¹²⁰ de ahí partíamos rumbo a el Ministerio de educación a pedir lo que en ese momento se necesitaba¹²¹.*

En el año 2001, después de mucho esfuerzo institucional, fue inaugurado el Salón de Actos nuevo, que además de ser el centro de las actividades extraúlicas en el colegio, es facilitado para distintos eventos

¹¹⁸ Egresada 2000

¹¹⁹ Se refiere a la escuela técnica Rogelio Boero, una de las dos más importantes en la provincia.

¹²⁰ Plaza principal de la capital provincial, ubicada a dos cuadras del Colegio

¹²¹ Egresada 2000.

culturales en la provincia. Las autoridades están sorteando distintos tipos de conflictos. Los cotidianos del mantenimiento del edificio: baños, luces, seguridad, etc. y los internos referidos al ordenamiento institucional de las tres escuelas. La problemática edilicia es acuciante pues asisten diariamente alrededor de 3500 alumnos entre los tres establecimientos que allí funcionan: “...*Querido colegio nunca olvidaremos tus pisos de madera, la inauguración del pabellón José Alejandro Segovia, las clases en las carpas y el revolucionario y simbólico abrazo que le dimos para tocar el corazón de muchos.*”¹²²

Desde el 2008 se han iniciado ampliaciones en el sector sur-este del edificio (sanitarios y aulas) y se pretende recuperar un espacio ocupado ilegítimamente en el sector noroeste de la manzana. Esta situación ha generado en la comunidad sanjuanina una serie de entredichos entre algunos entes protectores del patrimonio arquitectónico provincial, por una parte y otros problemas legales por el usufructo de terrenos pertenecientes al colegio, por parte de particulares mediante autorización de algunos funcionarios del estado provincial.

La vida cotidiana de un espacio escolar tiene bordes flexibles e intangibles, el espacio físico circunscribe un micro espacio social que puede subdividirse en pedagógico propiamente dicho y educativo (formativo?). Ambos espacios se prolongan y/o restringen en las “fronteras” del espacio físico escolar. La vereda del mismo, las veredas próximas, los comercios próximos (kioscos, especialmente) son espacio de encuentro y también de desencuentros entre los alumnos adolescentes. Situación históricamente reconocida como símbolo de camaradería entre pares. “*Nosotros nos juntábamos al frente del Colegio y en la esquina de Avenida Rioja y Santa Fe (en el kiosco) era habitual, antes y después de clases.*”¹²³ Actualmente el territorio escolar se ha extendido hacia la plaza central de la provincia (distante 1 cuadra).

El Centro de Estudiantes del Colegio, conformado por representantes alumnos de cada una de las divisiones, elegidos democráticamente por sus pares, colabora permanentemente reuniendo fondos para solucionar los problemas de higiene. Los miembros del Centro de Estudiantes manifiestan actuar con total independencia de las autoridades respecto a sus reclamos y

¹²² Discurso de egresada 2009.

¹²³ Egresada 2000.

tienen muy buen diálogo con las mismas, “somos muy auténticos y perseverantes”, explican. *“Tenemos muy buen diálogo con los directivos, tengo muy buenos recuerdos de la escuela, pero es justo, creo que me merezco algo más. El establecimiento no nos ha brindado, en lo material, cosas como la gente, un buen servicio de mantenimiento; siempre hemos tenido que protestar. Sancionados no, nunca hemos sido sancionados por protestar”*, dice. El Centro tiene dos delegados por curso (titular y suplente), y si el delegado no anda, porque no transmite los mensajes a los cursos yo tengo atribuciones para cambiarlo. Hay un jefe o encargado del Centro (una profesora) cuya función es darles charlas, de organizarlos *“... pero después nos deja hacer...”*, comentaba el alumno presidente del Centro.

En opinión de una preceptora, *“la Rectora tiene muy buena relación con los alumnos, y más con los alumnos grandes, tiene muy buena relación, se los compra, es viva, se los compra. Es decir que el Centro de Estudiantes pisa fuerte porque son chicos coherentes, ... elegidos por los mismos alumnos. Nosotros no decidimos en nada para las elecciones de ellos ni nada por el estilo. Y luego de que han debatido se reúnen con la Rectora y acuerdan. Es muy buena, muy buena la relación; es decir, que no hay discusiones, no hay problemas, la directora los maneja. Tiene esa habilidad de comprárselos, de hacerles ver las cosas que están mal y las cosas que están bien, es hábil en ese sentido. Es decir, que no se pone en contra del Centro de Estudiantes, sino que se los compra. Para sacar alguna cosa buena. Es vivísima. Es ella la que moviliza, con algunos profesores, a los alumnos para hacer los pedidos ante los entes gubernamentales. Saca los alumnos a la calle”*.

La Asociación de Amigos del Colegio, que tiene una fuerte influencia en el mismo y sus miembros, además, también gozan de prestigio social en la provincia lograron que se declarara monumento histórico provincial y municipal, en el año 2004. En palabras de la actual directora del Colegio: *es una institución de protagonistas, la Asociación de Amigos del colegio, la Asociación Cooperadora, los profesores...cada uno de sus miembros*.

Respecto al denominado “Sistema de Convivencia”, los alumnos cuentan con un “cuaderno de comunicaciones” en el que además de tener escrito el sistema de sanciones, se registran todas las tardanzas, las salidas antes de hora, las sanciones, para ser comunicadas a su familia. Las sanciones pueden ser, en orden creciente de: llamado de atención verbal, llamado de

atención escrito, amonestaciones hasta 24; 24 amonestaciones equivale a expulsión. Se producen dos y tres por año, por acumulación de amonestaciones. A tres llamados de atención escrita corresponde amonestaciones. Se las anota en el cuaderno de comunicaciones del alumno y en el Parte del Preceptor. Puede haber primero llamados de atención oral, cuando la falta es leve.

Complementario de lo anterior, durante el año 2009 se implementó un nuevo sistema de Evaluación y de asistencia/inasistencia, que clasifica a los alumnos en: regulares, inhibido para acreditar y libre. Régimen de Asistencia, Reincorporación y Justificación de Inasistencias de alumnos del Nivel de la Educación Secundaria (Res. 0636-ME-febrero de 2009) y Evaluación, calificación, acreditación y promoción para la educación secundaria y secundaria para adultos, de gestión estatal y privada (Res.0637-ME-2009). Los tipos de faltas son: fumar, escaparse en la séptima hora de clase, esconderse y no entrar a clase, saltar las paredes linderas de la escuela, agresiones físicas y verbales, llegar tarde a la hora de clase. *“No sólo los varones saltan la pared, eso es histórico. Hace muy poco la Rectora vino a quejarse porque vio a tres niñas saltar la pared. A veces las pueden identificar y las sancionan, pero la mayoría se escapan. A la Rectora actual le había sorprendido que fueran las niñas también las que saltan, pero para nosotros (los preceptores) es un hecho conocido, lo mismo que fumar en los baños o en el pasillo que queda entre las paredes oeste de las aulas y la pared divisoria a la calle”*¹²⁴.

Durante el año 2009 también, desde la rectoría se decide cambiar el guardapolvo por otro uniforme y en el Cuaderno de Comunicaciones impreso desde el Colegio, para cada uno de los alumnos, en la página 5 expresa: “Presentación personal: se implementará el uso de uniforme para mujeres y varones en forma igual, que consta de: pantalón gris topo, azul con el logo del colegio y zapatos marrones o negros. Hasta tanto todos tengan el uniforme, el alumno que no lo haya adquirido deberá respetar el uso de Guardapolvo. Mujeres: en su presentación se tendrá en cuenta: cabello tomado, sin maquillaje ni bijouterie exagerada. Si usa guardapolvo con largo de hasta 10 cm sobre la rodilla y sin escrituras. Varones: para uso diario: concurrir afeitado (sin barba ni bigotes), pelo corto sin pinturas en la cabeza, guardapolvo blanco con un largo hasta 10 cm sobre la rodilla, sin escrituras *y con todos los botones*. En

¹²⁴ Expresión de un preceptor

época estival: remera cuello base. En época invernal: poleras y abrigo (de colores discretos), zapatos o zapatillas, sin bijouterie.

En la expresión destacada “y con todos los botones”, puede revelarse la objetivación de un modelo simbólico que circula en el espacio social del Colegio y fue trabajo en la tesis anterior. Así, en la representación del “mal alumno”, puede citarse como antecedente lo expresado por un preceptor respecto a la investidura guardapolvo: “..y también está el chico que viene a jugar, ellos vienen a pasarla bien,...es el chico que Ud. lo va a ver generalmente con el guardapolvo todo rayoneado, que tiene cinco ojales y dos botones, y de los dos botones uno suelto y el otro lo trae desprendido...”¹²⁵

No obstante las indicaciones citadas, el mero caminar por patios y pasillos da cuenta de que las alumnas llevan, en su mayoría, el cabello suelto, usan maquillaje y el guardapolvo, en los dos sexos, sólo se muestra apenas debajo de camperas o buzos. Incluso la chaquetilla del nuevo uniforme —que no es del agrado de la mayoría— queda oculta de la misma forma y además, muchos usan el tradicional pantalón denominado “jean”. Sólo en los actos escolares se presentan con uniforme.

Durante los últimos años se ha encarado desde la dirección un fuerte proceso de restauración de la historia institucional, se han recuperado antiguas piezas de laboratorio, libros y diversos objetos franceses y alemanes básicamente, destinados a la enseñanza, que Sarmiento donó al establecimiento y que conformarán el Museo próximo a inaugurarse. También en 2009 se vuelve a reeditar el antiguo periódico de la década de 1930, *El Relámpago* como Año 4. Nueva edición.

La existencia le ha conferido una representación de institución productora de parte de la cultura en la provincia, hecho que está ahí y tiene existencia más allá del edificio o el grupo de alumnos. La cultura escolar que ha generado en las distintas generaciones de egresados, se presenta como un sistema de valores, ideales y normas legitimados por *algo sagrado*, sustentado en su origen casi mítico. Ese principio es el orden simbólico que atribuye un sentido preestablecido a las prácticas cotidianas, a las maneras de pensar y sentir que orienta la conducta de los sujetos que construyen la institución y son además, por ella contruidos. Desde ese recuerdo, un ex alumno expresa:

¹²⁵ Silvia Montañez, “Entre la disciplina y el conocimiento: el preceptor”, Tesis de Maestría CEA. Universidad nacional de Córdoba, 2000.

“Uds. deben comprender la alegría que tenemos hoy en la mañana...y cada uno en un lugar que marca también la presencia de éste Colegio, porque nosotros somos identidad del Colegio, cada profesor nuestro era una vertiente donde humedecíamos el conocimientoPor eso valoren lo que tienen ustedes, chicas y muchachos de éste colegio,....(nosotros, los) “niños azules”¹²⁶, veníamos en bandadas y andábamos por el patio y nos juntábamos en la esquina o íbamos al Bar Munich¹²⁷, en esa juntadilla permanente de muchachos alegres... Chicas y muchachos están aquí, en éste colegio que tienen que cuidar y respetar, porque ésta es la manzana histórica que tiene la ciudad. Don Domingo (Sarmiento) dijo que aquel Colegio Nacional Preparatorio, todo éste lugar, es sagrado.”¹²⁸

En el aniversario, el 15 de julio de 2010, se inauguró todo un sector de nuevas aulas y sanitarios, con gran festejo a nivel provincial. Corresponde aclarar que a pesar de funcionar tres instituciones de igual nivel en el edificio, el poder real y simbólico sobre todas las acciones relacionadas con el mismo lo detenta el “Colegio Nacional.”

“...una escuela en el centro, no es el mismo ambiente...”

De investiduras y uniformidades

“siempre he querido ir a un colegio con uniforme”

Los guardapolvos son una parte del paisaje escolar desde hace un siglo. Símbolos de homogeneidad, en la construcción de un sistema educativo que postuló una educación igual para todos. “Michel de Certeau señaló, que el vestuario forma parte de una de las dos actividades por las cuales el cuerpo se inscribe en el texto de la ley. La primera consiste en eliminar lo que es excesivo, enfermante o antiestético del cuerpo (por ejemplo, las dietas, cirugías y tratamientos médicos); la otra procede agregando al cuerpo aquello de lo que carece. Tienen (las ropas) el efecto de hacer que el cuerpo “expresé” el código:

¹²⁶ El uniforme era pantalón gris y saco azul.

¹²⁷ Pleno centro de la Capital provincial.

¹²⁸ Egresado 1959. Periodista y poeta Discurso en las Bodas de Oro.

en ese sentido, realizan, llevan al acto, un lenguaje social, vuelven a contar una ley que ha sido “historiada e historizada” y así se ha hecho más efectiva”.¹²⁹

En el Colegio Nacional Mons. Pablo Cabrera desde sus inicios como institución destinada a varones, el traje de época era la vestimenta usual. Si bien no visualizada como uniforme (el color era elección personal) sí detentaba ya, un signo de distinción:

“...No era requisito tener dinero para entrar...pero se hacía una selección que era natural porque no todos tenían para comprar el traje y demás..., pero no era que lo impusiera el colegio como motivo para entrar...” (ingresante 1931)

Durante algunos años de la década del 30 se habían incorporado mujeres (muy pocas) porque se estaba gestando lo que posteriormente se constituyó en el Liceo de Señoritas Paula Albarracín de Sarmiento, que funcionó como Anexo, en turno tarde, desde 1940 hasta que se independizó en 1962 y pasó a ser “escuela de varones” hasta 1986 cuando se establece, desde directivas nacionales, que las escuelas estatales debían ser mixtas.

Uniforme no, nosotros íbamos vestiditos de saco, de corbata, había que ir con corbata, claro. Ellas usaban guardapolvo, nosotros trajes, y el asunto del traje no era una cosa propia de San Juan (también en Rosario...donde cursé varios años)...fíjese la importancia de eso...quiere decir que en ese tiempo no nos vestíamos como nosotros queríamos, como nos vestían los padres y nos compraban un traje marrón para tirar todo el año y si era posible al año que viene seguíamos con el mismo trajecito, con el mismo saco, esa era la vestimenta. (Dr. Videla)

Uds. venían de pantalón corto al Colegio?

Claro...hasta llegado fines de 4to. año, ...había que esperar...la estatura.....a mi me pusieron en quinto, (remarca) me pusieron...porque uno se vestían como los padres decían (egresado 1935)

En la década del cuarenta todavía usaban traje de época:

¹²⁹ Inés Dussel: “Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela” pp.105-132 en Inés Dussel y Ángela Asenstein: *Textos para repensar el día a día escolar*, Editorial Santillana, Buenos Aires, 2000, pág.108

*“... en primer año formábamos un batallón, y casi todos, conservábamos el pantalón corto. Ahora, la mayoría, lleva pantalones largos. (...) y las veces que el sombrero de nuestro compañero más elegante fue a engalanar el liso cráneo (del esqueleto). (...)...aún lo recuerdo con su único traje azul. Las mangas brillantes por el contacto con el banco y los codos zurcidos. El pantalón lucía eternas rodilleras. Qué pobre era! Cómo sufrió cuando un compañero burlonamente le reprochó por el olor a bencina de su traje!”*¹³⁰ (Ex alumno entre los años 1944 a 1947)

El antiguo traje fue mutando con la moda y hasta abril de 1964 ya con carácter de uniforme, distinguiéndose del resto de las instituciones educativas oficiales de la provincia, los alumnos — todos varones— debían usar pantalón gris, camisa blanca, saco y corbata azul. Este uniforme viene unido a su mandato fundante: la preparación de los futuros dirigentes.

“...volvemos al colegio amado... y ¿donde andarán aquellos niños azules?...” (discurso de bodas de oro, egresado 1959)

En la década del 80 (1986), con el ingreso a período democrático, se cambia el uniforme anterior por el guardapolvo, símbolo de las escuelas públicas. En el periódico “El relámpago”¹³¹ puede verse la foto de egresados 1984, todos con sus correspondientes guardapolvos y, en el discurso de festejo de los 25 años se describe uno de ellos: *“el pelo corto pero tenerlo justo por la medida para tratar de que el preceptor no nos vaya a sacar del aula, trata de ponerlo por debajo de la camisa”*.

Los cambios de política educativa con el gobierno radical: ingreso por sorteo, escuelas mixtas y uso del guardapolvo transformaron las imágenes escolares, no obstante lo cual, permanece durante gran parte del siglo, el “retrato cultural. escuela de varones” La memoria colectiva sanjuanina , ha representado al Colegio Nacional como “de varones” — “los olvidos”, que tan bien trabaja Pollak¹³²— sin embargo un “dato llamativo” es el hecho de que durante los primeros años del siglo XIX asistieron a él algunas mujeres, usando

¹³⁰ Mario César Ruiz: *Estudiantes*, D’ Accurzio, Mendoza, 1958. pp.15 - 17

¹³¹ El Colegio vuelve a reeditarlos, después de más de 70 años.

¹³² Michael Pollak *Memória, Esquecimento, Silêncio Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.*

sí el correspondiente guardapolvo. “... lejos de ver en esa memoria colectiva una imposición, una forma específica de dominación o violencia simbólica, acentúa las funciones positivas desempeñadas por la memoria común, a saber, de reforzar la cohesión social para la adhesión afectiva al grupo, donde el término que utiliza es el de “comunidad afectiva”. (Halbwachs, citado por Pollak, 1988)

Las instituciones escolares han impuesto diversas estrategias de reconocimiento en el espacio social sanjuanino, desde la selección de sus aspirantes hasta la formalización a través de himnos (como la Escuela Normal Sarmiento) y el tradicional “distintivo” que debía —norma en general no cumplida— ser colocado en la solapa del guardapolvo. Símbolo que hasta mediados del siglo XX usaban pocas escuelas y que, rápidamente, adoptaron casi todas las instituciones de todos los niveles. En ello quienes más aceleradamente se identificaron con vestimenta y logo fueron las instituciones privadas. No obstante este signo no detenta el “efecto demostración” como el guardapolvo versus otros uniformes. He allí uno de los múltiples símbolos que se interponen entre instituciones públicas y privadas.

Tal como se expuso anteriormente, en el trabajo realizado durante fines del siglo XX¹³³, el guardapolvo —su estilo en la presentación— señalaba no sólo la ubicación en el espacio social sino, sobre todo, el “prestigio” académico de su poseedor.

“.....es el chico que Ud. lo va a ver generalmente con el guardapolvo todo rayoneado, que tiene cinco ojales y dos botones, y de los dos botones uno suelto y el otro lo trae desprendido. Trae un cuaderno, un cuaderno para todas las materias y por supuesto no tiene ninguna lección anotada y que termina rindiendo muchas materias y a veces tiene suerte y las saca y otras veces no...”(preceptor 2000)

Las modalidades de presentación (en tamaño y prolijidad) del guardapolvo, que en la práctica no se veía durante la mayor parte del año, escondido debajo de camperas o buzos, era objeto de permanentes quejas por parte de directivos y preceptores. Ello se tradujo en una cita expresa en el

¹³³ Silvia Montañez. “Entre la disciplina y el conocimiento. El preceptor”. Tesis de Maestría. CEA. Universidad nacional de Córdoba, 2000.

Reglamento de Convivencia: *Si usa guardapolvo con largo de hasta 10 cm sobre la rodilla y sin escrituras. (...), guardapolvo blanco con un largo hasta 10 cm sobre la rodilla, sin escrituras y con todos los botones.* No obstante tales indicaciones, un mero paseo por los patios revela la distancia entre la letra y la práctica.

Retomando lo planteado en la presentación histórica, en el año 2009, desde la dirección, se decide implementar un uniforme distinto: chaqueta azul manga corta y pantalón gris topo. Las argumentaciones giran en torno a la falta de limpieza del guardapolvo. Si bien podría aceptarse llanamente estas apreciaciones, los cambios se enmarcan en un proceso social de incorporación, por parte de varias instituciones estatales en la provincia, de nuevos uniforme muy similares a los que ostentan las instituciones privadas. Durante el año 2009 convivieron el antiguo guardapolvo con el nuevo uniforme, ya en el 2010 se generalizó el uso del pantalón gris y la chaquetilla azul.

El proceso de privatización que envolvió las políticas sociales en los años 90 y que tiñó de desprestigio todo lo estatal, se hizo extensivo —Ley Federal de Educación, mediante— a las instituciones educativas, disparando la proliferación de nuevas instituciones, especialmente asociadas a comunidades parroquiales, y también a empresas laicas con ofertas especiales para cuadros de elites. La recuperación de antiguos discursos sobre que “todo es educación pública” y “libertad de enseñanza”, que la nueva ley habilitaba, pone en vigencia primero, un discurso homogeneizador de la escuela privada con la estatal. A ello se agrega, concomitantemente, la profundización del deterioro de la tradicional escuela pública atravesada por fuertes quebrantos económicos, entre ellos, los salariales que provocan una sucesión de huelgas docentes. Se reavivan allí discursos que relacionan positivamente la eficiencia con lo privado. Fue rápido el proceso de “separación”, de disrupción entre educación pública y sectores medios, justamente los sectores sociales que le otorgaron tradicionalmente el capital simbólico que detentaba, eran precisamente estos sectores quienes históricamente la elegían y defendían. La pérdida de su hegemonía estuvo asociada no sólo en términos de posesión de conocimientos socialmente válidos, sino también, en relación con los formatos —las investiduras— que la simbolizaban. Tal mutación es asimilada inclusive, por los sectores económicamente menos favorecidos pero que pretenden movilidad en las futuras generaciones.

El surgimiento de gran cantidad de establecimientos (se triplicó el número en menos de cinco años) no sólo de empresas que gestionan educación de elites sino también, desde las comunidades parroquiales, promovió el traslado de un importante número de población escolar de instituciones estatales hacia privadas. El discurso preformativo que asocia mejor educación y escuela privada permea todos los espacios sociales y, salvo algunas instituciones de gestión pública estatal nacional (escuelas de las universidades), la mayoría ha visto disminuir su poder simbólico en el espacio social. Inscrito en ello, la vestimenta, su forma de representación, el símbolo que la personifica también perdió predicamento, el guardapolvo ya no es “bien visto”. Lo que otrora diferenciaba de otros que no asistían a la escuela y los prestigiaba al mismo tiempo se anuló en tanto “...habla de su poder simbólico como referente de una tradición de escolaridad pública común”¹³⁴.

Inserto en este proceso social provincial, en este colegio estatal se ha decidido —llamativamente desde la rectoría— la aplicación de un nuevo uniforme que reemplaza al antiguo guardapolvo, símbolo de verdadera investidura, símbolo de un “ser”, que es un “deber ser”. En indagaciones sobre el tema con los alumnos, las expresiones revelan bastante disparidad entre quienes adhieren al nuevo uniforme y quienes no. Sobre lo que sí hay acuerdo casi unánime es sobre que no los satisface el *color azul de la chaquetilla*. Los varones principalmente son quienes adhieren al guardapolvo porque “*es más fácil guardarlo debajo de la ropa*”. Las mujeres que prefieren el nuevo uniforme lo consideran básicamente un signo de distinción:

“... le da otra imagen a este colegio que es muy importante”, “se tiene mejor presencia”, “se va más formal” “se ve más elegante”, “se distingue de los demás”

La naturalización del guardapolvo en la vida estudiantil es tal que no se percibe como uniforme, es una herramienta escolar más, como el libro, los cuadernos o los útiles y hoy, la mochila.

¹³⁴ Inés Dussel: “Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela” pp.105-132, en Inés Dussel y Ángela Aisenstein: *Textos para repensar el día a día escolar*, Editorial Santillana, Buenos Aires, 2000. pág.120

“...el uniforme: porque no tengo que usar a diario la ropa que tengo en casa” ; “es una forma de identificación del colegio que nos lleva a que todos estemos iguales”; “porque de esa manera todos vestimos iguales”; “así no hay diferencias entre nadie”

Conviene preguntarse si, así como en el siglo XX, “en la superficie de los guardapolvos hay inscriptos sentidos diferentes de la promesa de inclusión social”¹³⁵, los nuevos uniformes representan la misma promesa en el siglo XXI? “Las apariencias nos marcan y configuran tanto como una incisión quirúrgica, mucho más de lo que percibimos. Los aprendizajes realizados a través del guardapolvo o el uniforme, por ejemplo sobre quiénes deben vestirlo y quiénes no, quiénes tienen varios y quiénes tiene sólo uno, quiénes son parecidos y quienes son diferentes, quiénes y cómo son limpios y prolijos y quiénes y cómo son sucios y desprolijos, cuál es el límite del pudor y la pulcritud, cuál debe ser considerada una buena apariencia, hacen referencia a toda una serie de saberes sociales sobre la identidad y la diferencia que son fundamentales a la hora de imaginar nuestra sociedad”¹³⁶.

Bosquejado el espacio de relaciones en que se inscriben los jóvenes alumnos de secundaria, en el Capítulo siguiente se indaga sobre las relaciones conceptuales que auxilian en el proceso de construcción del objeto.

Sintetizando, los conceptos engarzados en las relaciones que los contienen, refieren a: *juventud, adolescencia, jóvenes, alumnos*. Se alude a la noción de “conceptos” en el sentido explicitado por Elena Achilli, “aquellos que hacen referencia a cierta relación entre distintos aspectos de una determinada delimitación de la vida social”¹³⁷

¹³⁵ Inés Dussel: op. cit. pág. 107

¹³⁶ Inés Dussel: op. cit. pág. 128

¹³⁷ Elena Achilli: op. cit. pag. 92

CAPÍTULO II:

CONSTRUYENDO EL OBJETO.

Relaciones conceptuales

- **Orientaciones teóricas y empíricas:**

Las preocupaciones planteadas sobre la relación *jóvenes y escuela*, se inscriben en el supuesto general de que, *las instituciones escolares y las familiares*¹³⁸ *participantes de ellas, conforman espacios de interacción imbricados de sentidos*. En tanto tal, la referencia a “jóvenes” está restringida — en este estudio— a los jóvenes de sectores sociales medios, los que asisten y completan la educación secundaria, específicamente, los jóvenes que asisten a un colegio secundario particularmente caracterizado.

Tales inquietudes se suscitaron a partir de ciertas constancias que dejó traslucir el trabajo de tesis anterior¹³⁹, asociada a problemáticas visibles desde otros estudios¹⁴⁰. Los derivaciones del estudio abrieron rastros en las prácticas ritualizadas al interior de la institución, advirtieron sobre las impresiones que marcan los juegos de fachadas de los distintos agentes institucionales y los diversos sentidos que adquiere la experiencia formativa de nivel medio para cada uno de ellos: la “modernidad” tensionando desde los adultos, resistiéndose a la “posmodernidad incipiente” practicada por los alumnos. Amen de ello, las notas significativas se relacionaron con las divisiones y subdivisiones entre los grupos de alumnos, los conflictos, fracturas y segregaciones —no estrictamente inscritas en situaciones de clases sociales— entre ellos, y, principalmente, el foco fue concentrándose en la ruptura de las generalidades: *la heterogeneidad primando sobre la supuesta homogeneidad encerrada en la categoría “alumno”*.

El umbral conceptual preliminar procede, en consecuencia, desde este recorte témporo-espacial que se construyó en el contexto del colegio sanjuanino estudiado, en la última década del siglo XX. Lo cual impulsa al

¹³⁸ Desde la mirada de los jóvenes alumnos

¹³⁹ Tesis de Maestría citada.

¹⁴⁰ Se trabaja particularmente en el Apartado Resolución metodológica

rastreo de otros indicios en el discurrir del tópico en diferentes líneas de trabajo, enmarcadas en el espacio académico latinoamericano.

Un sondeo preparatorio concerniente a la *configuración de sujeto que se construye en el proceso de escolarización* —de jóvenes y niños— remite a los trabajos, con perspectivas sociológicas, de F. Dubet y D. Martuccelli precisamente en la obra “En la escuela. Sociología de la experiencia escolar”. En ella además del análisis de las experiencias educativas a lo largo del sistema educativo francés, aporta herramientas teóricas como el concepto de *experiencia*, precisamente, uno de los que necesariamente deberá ser puesto en cuestión frente a las conceptualizaciones de *prácticas* y *habitus* instaladas desde el enfoque bourdieano, en el campo científico social y adoptadas recurrentemente en las investigaciones que he desarrollado previamente. Si bien la expresión de la escuela como “fabrica” que postula Dubet, no se juzga adecuada en tanto sugiere cuestiones de sujetos pasivos frente a las acciones institucionales, las pistas teóricas hacia las “experiencias” pueden constituirse en disparador para el análisis en tanto: “Para saber lo que fabrica la escuela, hay que volverse hacia la *experiencia de los individuos*, hay que intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos¹⁴¹.”

En relación con el proceso de *configuración de sentido del proceso escolar*, Guadalupe Díaz-Tepeda¹⁴² analiza la producción de M. Guzmán Velásquez quien estudió —también desde un enfoque antropológico— los valores que expresan los adolescentes en la escuela preguntándose no sólo sobre las manifestaciones antes las normas, sino la participación de los alumnos en la construcción de una ética escolar en la vida cotidiana de la institución escolar.

Entre los estudios antropológicos de los procesos de escolarización, una contribución para el debate debe hacer referencia a los *rituales escolares*. El trabajo de tesis de Maestría permitió visualizar el tópico, en el mismo espacio educativo en que se abordará nuevamente. Sobre esta temática se han

¹⁴¹ Francois Dubet y Danilo Martuccelli: Op. Cit. pág. 86

¹⁴² Guadalupe Díaz-Tepepa: “Valores en los adolescentes”.2006. pág.1017 <http://WWW.redalyc.org/pdf/140/14003410>.

producido serios aportes; el de Francisco Cruz González¹⁴³ ofrece una vuelta más a la definición de Turner (1969) incorporando la postura de Aguado y Portal (1992): “se entenderá por ritual “el mecanismo por medio del cual se estructuran en lo cotidiano, y con base en el uso organizado de tiempo y espacio, las identidades tanto individuales como sociales” (Aguado y Portal, 1992:88)”¹⁴⁴. Y, desde ella, analizar parte de la organización institucional escolar (Consejo Técnico). Así, estudia las siguientes propiedades de los rituales: protagonistas, comportamiento que asigna roles, estilo evocativo que recrea lo histórico, espacio escénico, estructura temporal, tiempo específico, dimensión colectiva, organización y eficacia simbólica y período liminal por el que atraviesan sus participantes.

El trabajo de Gabriela Czarny Krisckautzky plantea a “... la escolaridad como un *acto migrante*, en tanto que implica, para todos los sujetos (no sólo para las comunidades indígenas), el pasaje a otras prácticas de socialización y constitución de objetividades —de tensión, confrontación, negociación, cercanía, distancia, etc.— diferenciadas de las prácticas de socialización iniciales o primarias”.¹⁴⁵

Por las consideración teóricas, pero particularmente por el estilo de abordaje metodológico, la producción sobre el proceso de escolarización de una tribu brasilera detallado por Ana María Gómez¹⁴⁶ otorga herramientas válidas para los análisis que se propone esta tesis, tal como situar los procesos educativos concretos, contextualizados, en el encuadre propuesto por los *modelos de escolarización* sociohistóricamente definidos. “Es en este sentido que propongo un diálogo exploratorio con la “teoría de la forma escolar”, o con el área de los estudios de historia de la educación, que procura analizar los procesos de escolarización. (...) “Hablar de *forma escolar* es investigar aquello que constituye la unidad de una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo en que (ocurren) otras transformaciones” (Vicent, Lahire y Thin, 2001:9). En lugar de

¹⁴³ Francisco Javier Cruz Gonzalez: “El Consejo Técnico escolar como ritual en la escuela secundaria”, en *Revista Mexicana de investigación Educativa*, Vol. 12, N° 34, septiembre 2007, pág.852.

¹⁴⁴ Francisco Javier Cruz González: op. cit. pág.842

¹⁴⁵ Gabriela Czarny Krisckautzky: “Pasar por la escuela”, en *Revista Mexicana de investigación Educativa*, Vol 12. N° 34, septiembre 2007, pág.944

¹⁴⁶ Ana María Gomes: “El proceso de escolarización de los Xakriaba: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada”, en *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, julio de 2004..

enumerar múltiples características, se piensa como en una unidad –la forma escolar- su aparición, el modo de socialización que ella instaure y las resistencias encontradas a tal modo”¹⁴⁷.

Imprescindiblemente las referentes sustantivas de los estudios socioantropológicos educativos como son Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta y sus equipos de investigación —y en ellos, el reflejo de Agnes Heller— han obtenido la calificación de clásicos para la investigación educativa. Sus estudios centrados en la *construcción cotidiana de los procesos educativos* facilitan tanto la comprensión de los mismos, cuanto los recursos metodológicos para centrar los análisis. “La elección de mirar a la escuela no intenta destacar el “nivel micro” como alternativa del macro-social; tampoco se busca un “reflejo”, en el pequeño ámbito, de las estructuras sociales determinantes; se trata en cambio de comprender momentos singulares del movimiento social.(...) Sólo en el ámbito de la *vida cotidiana*, los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado. Aun las capacidades para trascender el ámbito inmediato, para ligarse al movimiento social, son adquiridas o generadas en el curso de la vida cotidiana. Por ello puede decirse que en la vida cotidiana se reproduce la existencia de la sociedad, se asegura la continuidad de la especie humana”¹⁴⁸.

Complejizando las consideraciones teóricas sobre las prácticas cotidianas institucionales desde una perspectiva más incluyente del proceso de socialización, la autora citada, alerta la mirada hacia perspectivas envolventes de la acción educativa explicitando las prácticas de las que participan los jóvenes durante la escolarización: “Nuevas generaciones se *apropian*, esto es: seleccionan y usan piezas particulares de la cultura que se encuentran en el radio de acción de la escuela. En el proceso, las hacen propias, las reordenan, las adaptan a nuevas metas y si no las transforman. La socialización vertical o la transmisión de modelos culturales, raramente captura la complejidad de esta relación. En este sentido, el concepto de apropiación ofrece una alternativa

¹⁴⁷ Ana María Gomes: op. Cit.

¹⁴⁸ Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell: “Escuela y clases subalternas”, en *Cuadernos Políticos*, N° 37, México, 1983, pp.70-80

sugerente para repensar la escolarización como un proceso de producción cultural”.¹⁴⁹

La línea de estudios sobre *jóvenes*, en Latinoamérica es prolífera y abarca múltiples temáticas, proponiendo como importantes referentes a la investigadora mexicana Rossana Reguillo Cruz, el sociólogo chileno Claudio Duarte Quapper y el argentino Marcelo Urresti.

Desde la perspectiva sociológica clásica sirven de guía para introducir en la temática las reflexiones de Pierre Bourdieu que, entre sus trabajos, destina especialmente un estudio sobre la categoría juventud, llegando a mostrar no sólo el enclave sociohistórico que la contiene, sino también su condición de concepto relacional. Así señala en el capítulo “La “juventud” no es más que una palabra”, que “la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos. Las relaciones entre la edad social y la edad biológica son muy complejas, (...) cada campo tiene sus *leyes específicas de envejecimiento*: para saber cómo se definen las *generaciones* hay que conocer las leyes específicas de funcionamiento del campo, las apuestas de la lucha y cuáles son las divisiones que crea esta lucha”¹⁵⁰. Y continúa postulando que “más allá de todas las diferencias de clase, los jóvenes tienen intereses colectivos de generación porque, independientemente del efecto de discriminación “antijóvenes”, por el simple hecho de haberse encontrado con estados diferentes del sistema escolar siempre obtendrán menos por sus títulos que lo que hubiera obtenido la generación anterior. Hay una descalificación estructural de la generación. Sin duda esto es importante para comprender esa especie de desilusión que sí es relativamente común a toda la generación. Al igual que a los viejos les conviene enviar a los jóvenes a la juventud, a los jóvenes les conviene enviar a los viejos a la vejez. (...) Hay períodos en los que la búsqueda de “lo nuevo” por la cual los “recién llegados” (que son por lo general los más jóvenes desde el punto de vista biológico) empujan a “los que ya llegaron” al pasado, a lo superado, a la muerte social (“está acabado”), se intensifica, y por ello mismo, aumentan de

¹⁴⁹ Elsie Rockwell: “Claves para la apropiación. Escolarización rural en México”. Traducción de Mercedes Hirsch, revisión M. R. Neufeld. The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and local practice. Levinson, B.Foley D y Holland D. Editores, State of new Cork University Press, 1996, pp.1-23. pág.22

¹⁵⁰ Pierre Bourdieu: *Sociología y cultura*, Editorial Grijalbo, México, 1984, pág. 164

intensidad las luchas entre las generaciones; son los momentos en que chocan las trayectorias de los más jóvenes con las de los más viejos, en que los “jóvenes” aspiran “demasiado pronto” a la sucesión. (...) Cuando se pierde “el sentido del límite”, aparecen conflictos sobre los límites de edad, los límites entre las edades, donde está en juego la transmisión del poder y de los privilegios entre las generaciones”¹⁵¹.

Recortando del mosaico de aportes, dentro de la mirada sociológica, otro de los trabajos¹⁵² en boga actualmente, aporta consideraciones particulares respecto a la necesidad de abrir la perspectiva de conceptualización del término extendiendo la cuestión hacia el contexto sociohistórico de producción del joven, superando las limitaciones de miradas disciplinares. Critica la visión hedonista que habla “hoy de la población de los “Ados”, expresión mediática que tiende a asilar a los individuos jóvenes “de paso”, “en tránsito”, encerrándolos en un tipo de edad.¹⁵³ Propone, a la adolescencia, como una “fase de mutación” que se prolonga “según las proyecciones que los jóvenes reciben de los adultos y según lo que la sociedad les impone como límites de exploración. Los adultos están ahí para ayudar a un joven a entrar en las responsabilidades y a no ser lo que se llama un adolescente retrasado”.¹⁵⁴

Siguiendo históricamente el término “adolescente”, Dolto brinda algunos datos generales. Plantea que aparece en la literatura, en la producción de Víctor Hugo, quien ofrece la siguiente definición: “La adolescencia, los dos crepúsculos mezclados, el comienzo de una mujer en el final de una niña”. Probablemente, se trata de uno de los primeros empleos de la palabra en la literatura. (...) La palabra “adolescente” quema los labios de Jean-Jacques (Rousseau), pero no la utiliza. Recurre a la perífrasis: crisis, segundo nacimiento.(...) A fin de cuentas, parece como si el término adolescente fuera relativamente nuevo. Antes del siglo XX, se prolongaba la infancia o se entronizaba brutalmente al joven adulto. Estamos lejos de los “escolarizados”, como se dice hoy, lo que permite suponer que esta clase de edad existe”.¹⁵⁵

En la explicación de las miradas actuales sobre adolescencia y juventud, coinciden Dolto con Reguillo Cruz en que el nuevo orden emergente

¹⁵¹ Pierre Bourdieu: op.cit. pp.172- 173

¹⁵² Francoise Dolto: *La causa de los adolescentes*, Editorial Paidós, Buenos Aires,. 2008

¹⁵³ Francoise Dolto: op. cit. pág. 17

¹⁵⁴ Francoise Dolto: op. cit. pág. 18

¹⁵⁵ Francoise Dolto: op. cit. pág. 41

desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial es un punto de inflexión: “Antes de 1939, la adolescencia era contada por los escritores como una crisis subjetiva: uno se rebela contra los padres y las obligaciones de la sociedad, en tanto que, a su vez, sueña con llegar a ser rápidamente un adulto para actuar como ellos. Después de 1950, la adolescencia ya no es considerada como una crisis, sino como un estado. Es en cierto modo institucionalizada como una experiencia filosófica, un paso obligado de la conciencia. Llegamos al tema existencialista del descubrimiento del absurdo. En esta interpretación, la adolescencia es un estado necesario de la conciencia moderna para descubrir lo trágico de la condición humana¹⁵⁶.”

Reguillo Cruz expone: “En el período de posguerra, las sociedades del primer Mundo alcanzaban una insospechada esperanza de vida, lo que tuvo repercusiones directas en la llamada vida socialmente productiva. (...) Los jóvenes deberían ser retenidos durante un período más largo en las instituciones educativas. La ampliación de los rangos de edad para la instrucción no es nada más que una forma “inocente” de repartir el conocimiento social, sino también, y principalmente, un mecanismo de control social y un dispositivo de autorregulación vinculado a otras variables. (...) Para el historiador Eric Hobsbawm, la cultura juvenil se convirtió en la matriz de la revolución cultural del siglo XX, visible en los comportamientos y costumbres, pero sobre todo en el modo de disponer del ocio, que pasaron a configurar cada vez más el ambiente que respiraban los hombres y mujeres urbanos (1995; 331)”¹⁵⁷

Desde un enfoque antropológico, Dayrell Juarez trabajó en el análisis de grupos culturales y *socialización de la juventud* en el estado de Minas Gerais, Brasil. Parte de la hipótesis de que “la centralidad del consumo y de la producción cultural para los jóvenes son signos de nuevos espacios, de nuevos tiempos y de nuevas formas de su producción/formación como actores sociales”.¹ Y desde ella se aproxima al conocimiento sobre la socialización de jóvenes que “puede ser comprendida como los procesos por medio de los cuales los sujetos se apropian de lo social, de sus valores, de sus normas y de sus papeles, a partir de determinada posición y de la representación de los

¹⁵⁶ Françoise Dolto: op. cit. pág. 51

¹⁵⁷ Rossana Reguillo Cruz: *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y comunicación, Editorial Norma, Bogotá, Colombia, 2006, pp. 23-25

mensajes que les son disponibles”¹⁵⁸. (...) todos enfatizan que la adhesión a los estilos genera una ampliación de los circuitos y redes de cambio, evidenciando el rap como productor de socialidad ¿(...) El rap y el funk significarán una elaboración y vivencia de la condición juvenil, contribuyendo de alguna forma a dar un sentido a la vida de cada uno, en un contexto donde se ven relegados a una vida sin sentido”.¹⁵⁹

Desde esta misma perspectiva, la producción de Rossana Reguillo Cruz sobre las culturas juveniles mexicanas, representa una importante mirada sobre los jóvenes y sus prácticas. En dicho trabajo analiza las herramientas sociohistóricas que producen “una cultura juvenil” al expresar que “... son tres procesos los que “vuelven visibles” a los jóvenes en la última mitad del siglo XX: la reorganización económica por la vía del aceleramiento industrial, científico y técnico, que implicó ajustes en la organización productiva de la sociedad; la oferta y el consumo cultural y el discurso jurídico. (...) La “edad” adquiere a través de estos procesos una densidad que no se agota en el referente biológico y que asume valencias distintas no sólo entre diferentes sociedades, sino en el interior de una misma sociedad. La edad, aunque referente importante, no es una categoría “cerrada” y transparente. (...) Sin embargo, no se trata de sustituir un referente (el de la edad) por otro conjunto de referentes que tampoco son transparentes ni determinan la configuración de los mundos juveniles. Existen algunas “líneas de fuga” que exigen problematizar los contextos dinámicos en los que emerge la categoría “joven”.¹⁶⁰

“Situados en los márgenes de la sociedad —objetiva o simbólicamente— los jóvenes, pese a las diferencias (de clase, de género, de emblemas aglutinadores) parecen compartir varias características en este fin de siglo, como se ha intentado mostrar con algunos casos empíricos: 1. Poseen una conciencia planetaria, globalizada, que puede considerarse como una vocación internacionalista. Nada de lo que pasa en el mundo les es ajeno, se mantienen conectados a través de complejas redes de interacción y consumo, dentro y fuera de los circuitos del mercado. 2. Priorizan los pequeños espacios de la vida cotidiana como trincheras para impulsar la transformación global. 3. Hay

¹⁵⁸ Dayrell Juárez. “Grupos culturais e a socialização da juventude”. Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil, pp1-11 Formato digital. pág. 3.

¹⁵⁹ Dayrell Juárez.: Op. Cit. pág.10

¹⁶⁰ Rossana Reguillo Cruz: op. cit. pp.25-26

un respeto casi religioso por el individuo, que se convierte en el centro de las prácticas. Puede decirse que la escala es individuo-mundo y que el grupo de pares no es ya un fin en sí mismo (como sucedía en la década de los ochenta), sino una mediación que debe respetar la heterogeneidad. 4. Existe una selección cuidadosa de las causas sociales en las que se involucran. Sus protestas tienen dedicatorias explícitas y van de las grandes transnacionales, a las policías y gobiernos locales. 5. El barrio, entendido como el territorio propio, ha dejado de ser el epicentro del mundo y de sus prácticas”¹⁶¹.

En la misma obra, la autora plantea herramientas metodológicas para abordar la construcción de los conceptos a estudiar. “Para situar al sujeto juvenil en un contexto histórico y sociopolítico, resultan insuficientes las concreciones empíricas, si éstas se piensan con independencia de los criterios de clasificación y principios de diferenciación social que las distintas sociedades establecen para sus distintos miembros y clases de edad. A este respecto Bourdieu (1994) ha señalado que las relaciones entre la edad biológica y la edad social son muy complejas y que “hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye una manipulación evidente”. Lo que este planteamiento permite inferir es la necesidad de realizar análisis en una doble perspectiva. De un lado, lo que aquí se define como una “historia cultural de la juventud”, que al develar las relaciones de fuerza que crean las divisiones sociales de clases y de edad en procesos históricamente situados, permite romper con definiciones esencialistas y ubicar la problemática juvenil en una perspectiva que no se agota en el dato biológico. De otro lado, lo que llamaremos el análisis empírico de las identidades juveniles, que al colocarse etnográficamente en las interacciones y configuraciones que van asumiendo las grupalidades juveniles, permite entender la enorme diversidad que cabe en la categoría “jóvenes” y salir así de la simplificación de lo joven como dato dado.”¹⁶²

Precisamente, bajo la premisa de que las juventudes se van construyendo en un cierto espacio tiempo social, imaginario o real y, adquieren presencia desde los discursos y prácticas que irrumpen en el espacio social es prioritaria la exigencia de re-pensar los análisis para abordar el tema. En esta

¹⁶¹ Rossana Reguillo Cruz: op. cit. pág.142

¹⁶² Rossana Reguillo Cruz: Op. cit. pág. 50

línea de pensamiento el sociólogo chileno Klaudio Duarte Quapper propone la ruptura con una serie de “trampas” conceptuales que impiden profundizar el conocimiento sobre los jóvenes y lo juvenil. Ofrece a su vez, algunas pistas, *“la necesidad de desplegar miradas caleidoscópicas hacia o desde el mundo juvenil, que permitan recoger la riqueza de la pluralidad mencionada.(...) la vinculación directa e íntima con el mundo juvenil, múltiple y plural, como condición de la generación de conocimiento comprensivo en nuestro continente.* Aporta además, la construcción de conceptos en torno al tema, en la pretensión de que sean *conceptos dinámicos y flexibles que se acerquen progresivamente a los sujetos de estudio: las y los jóvenes, las juventudes, las expresiones juveniles, los procesos de juvenilización, lo juvenil.*¹⁶³.

Debe incluirse en la presente recensión, aún sin ser exhaustiva, algunas publicaciones que, a modo de compilaciones, dan cuenta de las preocupaciones sobre diversos aspectos de las situaciones de los jóvenes latinoamericanos, tanto a niveles gubernamentales de decisión como de académicos. Tal el caso de Solum Dunas Burak cuya publicación “Adolescencia y juventud en América Latina. Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil”¹⁶⁴ concentra múltiples estudios sobre jóvenes y/o juventud, desde perspectivas sociológicas, antropológicas, demográficas, de salud y política, atravesadas por las miradas particulares de los diversos académicos latinoamericanos como argentinos, chilenos, colombianos, costarricenses, mexicanos, nicaragüenses, peruanos y uruguayos. Incluyéndose también un estudio de un estadounidense y otro de un holandés. Si bien el abordaje de la mayoría de las producciones tiene carácter extensivo, empleando categoría genéricas, los trabajos de Mario Margulis y Claudio Duarte Quapper avanzan desde una perspectiva sociocultural que abre la mirada a la heterogeneidad de las categorías joven/juventud.

Asimismo, José Antonio Pérez Islas, en su trabajo “Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina”¹⁶⁵, realizado en el año 2006 sistematiza variadas producciones que, sobre el tema, se

¹⁶³ Klaudio Duarte Quapper: “¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a los juventudes de nuestro continente”, *Última década*, N° 13, CIDPA, Viña del Mar, Chile, sep. 2000, p.72-73

¹⁶⁴ Burak Solum: (Comp). *Adolescencia y juventud en América Latina*, Libro Universitario Regional, Cartagena, Costa Rica, 2001, pp.41-56

¹⁶⁵ José Antonio Pérez Islas: “Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina”, Instituto Mexicano de la Juventud Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, Papers 79, 2006

encontraban en circulación. Avanza en conclusiones sobre la fragmentación y debilidad en la consolidación de un campo propio a nivel latinoamericano, y plantea algunas apreciaciones finales que, estos últimos cinco años se pueden volver a discutir. No obstante ello, entre sus importantes relevamientos, puede citarse que: “El primer momento de los estudios sobre juventud de Uruguay parte de una mera «delimitación etárea, fisiológica y demográfica», los primeros en ser conceptualizados son los estudiantes, como un grupo social en etapa de inserción y socialización, y de ahí se pasa a la categoría de «moratoria», en tanto «espacio temporal de transición que la sociedad brinda a un determinado sector social, espacio situado entre la infancia y la edad adulta». Adicionalmente, los conflictos de clase y los procesos de diferenciación juvenil son un eje que se utiliza «para mostrar las diferencias entre jóvenes, y no para mostrar cómo en determinadas clases y grupos sociales las relaciones entre generaciones son diferentes, explicando [...] el proceso por el cual la juventud es un problema de las clases medias y sectores adyacentes»¹⁶⁶

Desde el contexto argentino y con un enfoque sociocultural, los trabajos de Urresti y Margulis, promueven como *noción de juventud/adolescencia*, la siguiente: “... para recapitular, la juventud es una condición de facticidad, un modo de encontrarse arrojado en el mundo, que articula la moratoria vital, la historicidad de la generación en la que se es socializado y la experiencia de las duraciones y de la temporalidad. Ser joven, entonces, es una forma de la experiencia histórica atravesada por la clase y el género, pero que no depende exclusivamente de ellos, sino que adquiere modalidades diferenciales. De este modo, la juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad —como crédito energético y moratoria vital, o como distancia frente a la muerte—, con la generación a la que pertenece —en tanto que memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial—, con la clase social de origen —como moratoria social y período de retardo diferencial— y con el género, según las urgencias temporales que pesen en general sobre el varón o la mujer”.¹⁶⁷

¹⁶⁶ José Antonio Pérez Islas: op. cit. pág. 154

¹⁶⁷ Marcelo Urresti: “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”, en Emilio Tenti Fanfani (Comp.): *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valores*, UNICEF/Losada, Buenos Aires, “Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina” 2000, pág. 28.

Al planteo expuesto, Ana Padawer completa la perspectiva centrándola en los aspectos relacionales, en tanto “implica definir a la juventud no como un grupo social continuo y ahistórico, sino dinámico y discontinuo, donde los jóvenes constituyen una categoría heterogénea diacrónica y sincrónicamente (Reguillo; 2000). Aportando además la importancia de que, independientemente de la utilización o no de los conceptos de *tribu*, *banda* o *cultura juvenil*, (se establezcan) desde el punto de vista teórico, relaciones entre las dimensiones expresivas de la vida social y aquellas otras que resultan relevantes para entender las adscripciones identitarias, tales como la política y la económica.”¹⁶⁸

En la misma línea Graciela Batallán y Silvana Campanini, plantean que “en términos epistemológicos, no se trata de pensar en *nuevos* sujetos, sino de abordar el conocimiento de esta relación, entendiendo a sus protagonistas como un sujeto social con potencialidades que requieren ser documentadas y analizadas en su complejidad (Willis, 1988; Bourdieu, 2000; Batallán y Morgade, 1992; Batallán y Varas, 2002)”¹⁶⁹

Una producción actual sobre el tema, suma nueva mirada sobre los conceptos centrales del presente estudio, al diferenciar sustancialmente las acepciones de *adolescente* y de *jóvenes*. Débora Kantor señala que “... tal vez, *adolescencia* remite a unas instituciones y unos sujetos de otros tiempos, mientras que *juventud* habla de la sociedad de hoy y de la escuela que hay que construir, enfatizando de este modo que la escuela media ya no es lo que era y tampoco lo que debería ser. La categoría adolescencia está históricamente asociada a lo escolar; el propio surgimiento de esta reconoce una estrecha vinculación con la creación de la escuela secundaria. Es en virtud de ello, y de la intención de hallar las claves para repensar la escuela media, los alumnos, las distancias existentes y las estrategias de acercamiento, que nos interrogamos acerca de las razones y los efectos del virtual abandono de la adolescencia en discursos que tienen amplia difusión y circulación en el ámbito educativo. Y, en forma complementaria, nos preguntamos también acerca de

¹⁶⁸ Ana Padawer: “Nuevos esencialismos para la antropología: *las bandas y tribus juveniles*, o la vigencia del culturalismo”, en *KAIRÓS*, Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luis, Año 8 – N° 14, Octubre /2004.

¹⁶⁹ Graciela Batallán y Silvana Capanini, Silvana: “La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela”, en *Cuadernos de Antropología Social*, N° 28, © FFyL – UBA, 2008, pp. 85–106

las razones y los efectos de la proliferación discursiva en torno a los jóvenes y a las culturas juveniles”.¹⁷⁰

Un ajustado y fructífero “enlace” entre el proceso de *configuración de un alumno y el sujeto adolescente*¹⁷¹/joven es la investigación realizada por Mónica Maldonado sobre estudiantes secundarios de una escuela en la ciudad de Córdoba, que preguntaba sobre “¿qué modo particular adquiere en los adolescentes, insertos en una época de crisis, de transición de las estructuras sociales y en un momento vital de mutación individual? ¿cómo construyen y resignifican —ellos mismos y entre ellos— los vínculos, las relaciones sociales y la comunicación?”¹⁷². En su final, abría nuevas puertas para que “repensar las relaciones entre pares sirva para analizar, desde otra perspectiva, algo más acerca del malestar que sienten los estudiantes secundarios en los colegios”¹⁷³.

Inquietudes sobre la relación *jóvenes y estudio* guiaron, también, la mirada hacia los trabajos del Dr. Facundo Ortega cuyos planteos otorgaron una visión más integral del tópico, permitiendo la revisión de planteos sobre el “*por qué*” los jóvenes eligen estudiar y la construcción social de la evasión del conocimiento.

Tales herramientas teóricas sustentan los fundamentos conceptuales que posibilitan la construcción del objeto de estudio, en este trabajo: *los jóvenes de sectores medios escolarizados*. Construcciones conceptuales que implican acercar el zoom hacia el espacio de relaciones en que se constituye el recorte empírico: los adolescentes/jóvenes de una escuela secundaria actual, residentes en una capital provinciana, aquellos que podrían ubicarse dentro de

¹⁷⁰ Débora Kantor: *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Del Estante editorial, Buenos Aires, 2008, p.19

¹⁷¹ “Tomando como punto de referencia histórico la Segunda Guerra Mundial, que enterró la supervivencias del siglo XIX, observamos cierta ruptura, un cambio de perspectiva en los novelistas. Antes de 1939, la adolescencia era contada por los escritores como una crisis subjetiva: uno se rebela contra los padres y las obligaciones de a sociedad, en tanto que, a su vez, sueña con llegar a ser rápidamente un adulto para actuar como ellos. Después de 1950, la adolescencia ya no es considerada como una crisis, sino como un estado. Es en cierto modo institucionalizada como una experiencia filosófica, un paso obligado de la conciencia”. Dolto, Françoise. *La causa de los adolescentes*. Paidós. Bs. As. 2008. P.51.

¹⁷² Mónica Maldonado: *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*, Editorial Eudeba, 2000, pág.13

¹⁷³ Mónica Maldonado: op. © FFyL – UBA cit. pág. 109

los “incorporados”¹⁷⁴. Asumiendo que la *edad* no se agota en el vínculo biológico, sino que es una condición porosa a las condiciones sociales de existencia, se opta por un corte etario genérico, indicado por instrumentos socio-legales. La argumentación está basada en la referencia *al grupo demográfico que habiendo pasado la pubertad, aun teniendo la condición legal de mayoría de edad, se ubica en la denominación histórico-social de adolescente por encontrarse escolarizado en una institución destinada a la formación de dicho grupo social*, de acuerdo con lo pautado en el Cap. IV de la Ley de Educación Nacional: “ La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los adolescentes, jóvenes y adultos que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria”.

Período escolarizado que abarca un ciclo vital de serias mutaciones: se ingresa al proceso siendo considerado, socialmente, niño —si lleva una escolarización regular— y se egresa transcurriendo como joven (hoy, legalmente, adulto). Esta actual clasificación de “adolescencia”, asociada a la escuela media, al designar una categoría social construida después de mitad del siglo XX no se manifiesta en los discursos de los alumnos de la década del ’30; tal categoría no había “nacido” socialmente. A inicios del siglo XX el pasaje —expresado especialmente, en la vestimenta— era de niño a joven, con atribuciones de adultez:

“...entramos un poquito más grandecitos en ese entonces, la mentalidad de un niño de 7 era como de 5 ahora...(…) ...por ese tiempo no nos vestíamos como nosotros queríamos, como nos vestían los padres,... llegando a fines de 4to. año, había que esperar,...la estatura,(...)...a mí me pusieron (remarca) cuando más o menos estábamos en 5to., cuando éramos más grandecitos, ...el pantalón largo, cuando tenían 18 años (remarca)...cuando ya no éramos niños...(…) ... era cuando bailaban algunos ...porque hasta entonces no bailaban los chicos, cuando tenían pantalón largo, cuando tenían 18 años” (enfatisa). Había un sermón de algún profesor: hay que saber llevar esos pantalones largos. Piensen que ahora son unos hombrecitos... (egresado 1935)

¹⁷⁴ “... los (...) pensados como “incorporados”, cuyas prácticas han sido analizadas a través o desde su pertenencia al ámbito escolar, laboral o religioso; o desde el consumo cultural” Reguillo Cruz. Op. cit. pág.31

La diversificación de estilos que han ido adquiriendo los vestuarios de niños, adolescentes, jóvenes y adultos desde mediados del siglo XX, diluye algunas representaciones rituales como la expresada por la generación de los años 30, aunque no las anula, sino que asume otras particulares, porque el perfil del vestuario es una marca de “lo juvenil”, con sus múltiples subdivisiones:

“...va en la edad, pero también en la forma de pensar, porque hay chicos de 20 que piensan como de 12. Ser joven hasta los 25, después ya sos veterano”, “...porque vos decís,ese pantalón es para viejos, para los de 20 (años) por lo menos..., la camisa también...” (egresado 2011)

Como principio de construcción del concepto, los sentidos que emergen de las entrevistas¹⁷⁵, enlazados con el concepto “*ser joven*” se pueden agrupar en cualidades que describen el “ser” desde el “hacer”. Atributos que se presentan desde interacciones, desde lo relacional, desde la mirada de un otro (el adulto y, también, el par).

Ser joven es: *“es la alegría, es la felicidad y es los disgustos, porque los grandes se disgustan con los jóvenes. Son desde 12 años, son los adolescentes, los que entran a la secundaria. No tener responsabilidad, no tenés que preocuparte por las cosas de los grandes. Es la vida, es divertido, salimos cada vez que queremos. Es muy lindo”*. (egresados 2010 y 2011)

Mirada que se extiende para distinguirse de otras generaciones, *la de sus padres* o familiares adultos con que conviven. “La representación ideológica de la división entre jóvenes y viejos otorga, a los más jóvenes, ciertas cosas que hacen que dejen, a cambio, otras muchas a los más viejos”.¹⁷⁶ Se comparan con las generaciones anteriores, desde expresiones como:

ANTES: *“... salían con los padres, dicen que era mucho más sano, salían en la noche y no les pasaba nada. Por lo que cuentan los padres, eran más*

¹⁷⁵ Uno de los instrumentos de recolección de datos de la presente investigación

¹⁷⁶ Pierre Bourdieu: *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1984, pág. 163

inocentes, retontos. Incluso porque, por ejemplo, el tema de la informática, a nuestros hijos ya le podremos enseñar nosotros... Pensaban mucho más las cosas antes que hacerla, ahora los chicos se llevan más por los impulsos, es las cosas que quieren hacer, las hacen y no importa los que pase después. Eran más recatados, más sanos, no había esa crueldad, esa maldad, ...".(egresados 2010 y 2011)

AHORA: *"... las relaciones han cambiado. Ves que los chicos fuman, hay mucha libertad, hay más peligro, toman, se drogan, peligros. Son ambiciosos de lo bueno, caprichosos, siempre van a la masa, y no por mejorarse uno mismo, están cada vez más vagos. Un desastre, Salen y en vez de pasarla bien se emborrachan. Dan asco". (egresados 2010 y 2011)*

Pero valoran también que:

Hoy tenemos más libertad...de opinar y hacer lo que pensamos... "; "Tenemos la tecnología avanzada y la aprovechamos..... (egresados 2010 y 2011)

Siguiendo a Margulis, la "generación" nos habla de la edad pero ya no desde el ángulo de la biología sino en el plano de la historia. Es fácil advertir, con miradas retrospectivas, los cambios experimentados por sucesivas generaciones de jóvenes¹⁷⁷. Mutaciones que también han generado discursos generalizantes, homogeneizantes, que encubren los matices, las heterogeneidades del concepto. Así los mismos jóvenes, inmersos en discursos estereotipados, expresan tales generalizaciones —que, en el transcurso de las entrevistas, se encargan de diferenciar con énfasis— acercando una definición de *ser joven* visualizada desde el sentido común: una etapa de disfrute, pero también de temores. Los atributos señalados por los citados alumnos entrevistados podrían, analíticamente, desagregarse en los relacionados con:

a) la etapa del placer, del disfrute de la vida:

¹⁷⁷ Mario Margulis "Juventud: una aproximación conceptual", en Solum Donas Burak, (comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*, Libro Universitario Regional, Cartagena, Costa Rica, 2001, pág. 47

“diversión, alegría ...son jóvenes lo que saben vivir la vida, (...) saben vivir si sabes divertirse,...” “estar en la plenitud de la vida...”... no tener arrugas, vivir la vida, joder y disfrutar, saber que nada te importa, porque después ya más viejitos tenés responsabilidades.(...)”; “...no tenés tantas responsabilidad, salís después no podes salir tanto, salís, estás con tus amigos. Grandes ya no podes salir, porque después ya más viejitos tenés responsabilidades, ahora podes hacer lo que se te de la gana..” (egresados 2010 y 2011)

“Encontramos (...) estereotipos sobre la juventud ..(...) en la filosofía, desde Platón hasta Alain, que asignaba a cada edad su pasión específica: a la adolescencia el amor, a la edad madura la ambición”.¹⁷⁸ A lo cual responde Klaudio Duarte “Otra forma de desalojar-deshistorizar a las y los jóvenes es plantear que *la juventud* es el momento de la vida en que se puede probar. Desde ahí surge un discurso permisivo “la edad de la irresponsabilidad” y también un discurso represivo que intenta mantener a las y los jóvenes dentro de los márgenes impuestos. Se puede probar, pero sin salirse de los límites socialmente impuestos. El hedonismo en algunos autores sería la característica de *la juventud* lo que la situaría en este marco de la irresponsabilidad, de la búsqueda del placer fácil, de la disposición a vivir sólo el presente.”¹⁷⁹

b) la idea de juventud y trasgresión de límites — en analogía con lo anterior—, vivir en los bordes:

“... siempre con lo justo para zafar...” Está buenísimo, a full, “reboliar” todo, mientras no tomés la joda, tenés que fijarte, no irte por malos pasos, todo tiene su tiempo. No adelantarse, no tener un hijo a esta edad”. (egresados 2010 y 2011)

c) los temores:

“...para mi ser joven es, no estar preparado...”; “...ahora cualquiera anda con un cuchillo y porque lo miraste mal, chau,... ; “la inseguridad, violaciones,

¹⁷⁸ Pierre Bourdieu: *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1984, pág.163

¹⁷⁹ Klaudio Duarte Quapper : “¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente”, en Solum Dunas Burak *Adolescencia y juventud en América Latina*, pág. 64

robos, etc.; el peligro que significa salir por robos, la fácil manera de manipular drogas, la delincuencia, etc.,” (egresados 2010 y 2011)

Como contracara de la propiedad anterior, emerge la contradicción *valor-temor*. Tópico que se revela importante en la conversación con los jóvenes considerando las actuales condiciones sociales en la que se vive cotidianamente. Disfrutan de salir a bailar, aunque se preocupan por su seguridad. “La tensión entre la necesidad paradójica de aumentar el grado de autonomía y, al mismo tiempo, no perder las certezas que brinda la red de protección familiar, se expresa en una especie de “pacto de simulación” (Fortunati y Manganelli, 2002)¹⁸⁰. Por ello valoran especialmente, el papel de control que le demandan a sus padres.

d) etapa de preparación:

Es la etapa vital en que toda acción, toda práctica es asumida con un valor “a futuro”, la instancia vital es “proyecto”, el hoy tiene sentido en tanto preparación “a futuro”. Indiferentemente de que se concreten o no, algunas acciones en ese trayecto, *todo es ilusión*:

“...es una etapa muy importante en la vida donde aprendemos a no realizar los errores de los adultos”; “... hoy, los adultos no imponen respeto, nos tratan igual...”; “ que nos comprendan y den mejores ejemplos”; “ que nos enseñen y no nos dejen solo” (egresados 2010 y 2011)

“El proyecto anticipa no la acción misma sino el acto, y éste está en el tiempo futuro perfecto. (...) El proyecto mismo es una fantasía; es sólo la sombra de una acción, una reproducción anticipativa, o, siguiendo la terminología de Husserl, una “representación neutralizante”¹⁸¹

¹⁸⁰ Rosalía Winocur: *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre*, Universidad Autónoma Metropolitana, Editorial Siglo Veintiuno, México, 2009.

¹⁸¹ Alfred Schutz: *La construcción significativa del mundo social*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1993, pág.97

Las mutaciones en las prácticas sociales que tienden a extender las subdivisiones entre los mismos grupos juveniles, se ven condensadas en la mirada con que los jóvenes se autodefinen:

e) grupo etario, dentro del cual se establecen varios segmentos:

Retomando a Margulis: “La juventud es una condición definida por la cultura pero que tiene una base material vinculada con la edad. Esto indica aspectos relacionados con el cuerpo, tales como salud, energía, capacidad reproductiva, y también remite a características culturales relacionadas con la edad. Independientemente de su condición socioeconómica, hay integrantes de las clases populares que son jóvenes porque ocupan el lugar “joven” en la familia a la que pertenecen.”¹⁸² Posición a la que se refieren los alumnos entrevistados al explicar el atributo de joven:

“Ser joven hasta los 25, después ya sos veterano,... los adolescentes son desde 12 años, son los que entran a la secundaria...” Son los adolescentes hasta 20 años más o menos; los mayores son cerca de los 25....” (Los adultos) que no se hagan los pendejos...” (egresados 2010 y 2011)

Los segmentos están referidos a consumos culturales, básicamente la indumentaria y los lugares de reunión: a “las matineé” asisten chicos desde los 11 años aproximadamente. Los comercios también se han especializado en indumentarias diferenciadas para los distintos subgrupos etarios, según puede apreciarse en las propagandas en sus vidrieras y en los grupos juveniles que acceden. “Los modos en que se representan distintos aspectos de la vida social están influidos, por una parte, por la tendencia hacia la espectacularización, por la otra, por las fuerzas del mercado. La juventud como signo revela los valores predominantes y las modalidades actuales en el plano de la estética. Es un valor en la vida contemporánea: es prestigioso ser joven. Ello va acompañado

¹⁸² Mario Margulis “Juventud: una aproximación conceptual”, en Solum Donas Burak, (comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*, Libro Universitario Regional, Cartagena, Costa Rica, 2001, Pág.. 45

con los modos en que se significa la juventud en innumerables mensajes de todo tipo: publicidad, prensa escrita, cine, televisión, espectáculos.”¹⁸³

Clasificación que se actualiza en los lenguajes o estilos de comunicación¹⁸⁴ —a veces, más física que verbal— entre ellos y, conexamente, diferenciarse de los adultos.

f) los estilos o formas de conectarse, relacionarse y comunicarse, entre ellos:

“...de la nada te insultan, son asquerosos, dan ganas de terminar el año ya, ...”; “hay como seis grupos distintos”; “...las peleas son por muchas cosas, envidia, o hacerse la que tienen, las “caretas”. Las chicas se pelen más porque están las fashion (las huecas) y las inteligentes”; “las mujeres pelean más, son envidiosas, son más, son más terribles, porque unas hablan así, otras hablan asá. ...” Los varones (se pelean) con los de otros colegios”; “...se pelean igual hombres y mujeres...” (egresados 2010)

g) la diversidad, las agrupaciones, primando sobre la categorización genérica de “joven”:

Las distinciones entre los mismos alumnos no está referida, directamente, a la condición sexual, los subgrupos se conforman en base a diversas causas y situaciones; siendo también múltiples los estilos y tiempos de configuración de los mismos. Las agrupaciones son flexibles, dinámicas, dúctiles tanto entre quienes los integran como entre los motivos de tal agrupación. Las explicaciones sobre el grupo de alumnos son de este tenor:

“Hay diferentes grupos, hay diferencias en el curso, por la forma de ser de cada uno. (egresada 2011) “.... “Hay grupos mixtos, y grupos homo, nunca nos ponemos de acuerdo para elegir algo, tenemos un par que tiene un carácter, pero es según el día, después se les pasa. No es las nenas con las nenas, no tenemos una relación buena, en general”. (egresados 2011)

¹⁸³ Mario Margulis “Juventud: una aproximación conceptual”, en Solum Donas Burak, (comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*, Libro Universitario Regional, Cartagena, Costa Rica, 2001, pág. 51

¹⁸⁴ Los estilos de lenguaje merecen un estudio específico, que excede el presente trabajo.

Y a su vez, en el mismo diálogo de la entrevista, reclaman de los adultos que:

“...que no sean tan ortivas con los jóvenes y que no metan todos en la misma bolsa a la hora de juzgar”; “... que escuchen a la otra parte y no incluyan a todos en la misma bolsa, como es que la juventud está perdida” (egresados 2011)

Los estudiantes del siglo XXI ponen en juego relaciones de alto efecto emotivo pero de corta permanencia. Los grupos se conforman y disforman rápidamente, una simple mirada puede trastocar una relación. Todo ello aparece en los discursos de los alumnos, discursos que, los mismos jóvenes, replican para sus relaciones fuera del espacio escolar. “Hoy pareciera que, en el caso de la gran mayoría de las escuelas de gestión estatal, los jóvenes no ponen en juego prácticas y apuestas que contribuyen tanto a sostenerlos dentro de la misma institución a lo largo de todo el nivel medio, como a construir y sustentar vínculos con sus pares. Quizás se trate de nuevos formatos en los lazos sociales entre los adolescentes, quizás la escuela pública no alimenta el interés de comunicarse con el otro”¹⁸⁵.

Del mismo modo, otros atributos de los grupos de jóvenes irrumpen en el último decenio. En el estudio anterior, en la misma institución, con población escolar perteneciente a sectores sociales análogos, los casos de estudiantes-trabajadores y /o estudiantes-madres/padres, eran mínimos en proporción con la situación actual, cuando se ha incrementado en número y desde edades más tempranas:

h) lo laboral

“El que no hace nada no la valora. Cuando trabajé cuidé la plata. El trabajo te hace madurar, el que pide no madura, miente para conseguirla” (egresado 2010)

¹⁸⁵ Mónica Maldonado, Silvia Servetto, Mónica Uanini y Guadalupe Molina: “Claroscuros en la investigación: adolescencia, escuela y lazos sociales”, en *Cuadernos de Educación*, Año IV, N° 4, Córdoba 11/2006, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Mónica pág.363.

“... los chicos que estudian y trabajan están más cansados, no salen tanto, tiene que cumplir con la escuela, el que solo estudia (como yo) tenemos más tiempo libre, podemos salir. (egresado 2010)

“Los que no hacen nada son manso, yo quisiera estar sin hacer nada, pero lamentablemente no puedo, pero te cansas sin hacer nada, es lindo aprender algo todos los días, aprender, te hablan de alguna cosa...” “el que no hace nada es pura joda, el que trabaja es joda la mitad del día. El que estudia y trabaja no tiene tiempo para nada...” (egresado 2011)

La representación social que inscribe a la actividad laboral como propia del estado individual de madurez, se expresa —desde los jóvenes— en la visión positiva que le otorgan al participar en actividades rentadas que les otorga cierta independencia económica. Aunque no les ubica en los grupos de adultos: son jóvenes más responsables.

i) la maternidad (paternidad)

“¿Adulto o adolescente?: “Las dos cosas. Por un lado adolescente porque voy en esta etapa, pero he quemado muchas, soy de las dos cosas; para salir y esas cosas, me siento adolescente; por el cuidado y la responsabilidad que tengo con mi hija me siento más adulta. Me gustaría hacer cosas de joven, salir. (...). Conversaciones con compañeras son iguales, ayudan a evadirse de problemas. La misma necesidad de hablar cosas sin importancia como todo joven.” (egresada 2010)

“Yo me considero una adolescente, lo que estoy en crecimiento, me falta muchísimas cosas de vivir, hay muchas personas que saben más que yo, pero mi expectativa de vida es ser una buena madre, una buena mujer, una buena persona, una buena amiga, tener todos los valores que hay que tener, para seguir adelante. Yo busqué el embarazo. Es fácil organizarse, el colegio no es nada. En la facultad sería más difícil”. (egresada 2011)

“Mi vida cambió bastante, (...) estoy madurando, me siento adolescente, adulta no, sigo siendo adolescente. Beneficios: en la escuela, no tengo que agacharme, me llevan la mochila, tengo más atención, estar más relajada, cuidada”. (egresada 2011)

Las jóvenes alumnas que son madres¹⁸⁶, aunque han cambiado sus responsabilidades y asumen ciertas limitaciones al respecto, se sienten y desean seguir disfrutando de las “libertades” de los jóvenes, así se identifican a sí mismas, ese es el sentimiento de pertenencia. “Conviene reservar la noción de “identificación” para aludir específicamente al sentimiento de pertenencia que las personas tienen respecto de un colectivo, y a los agrupamientos en función de intereses comunes, siempre cristalizados en una categoría disponible”¹⁸⁷.

Desde la mirada de los grupos entrevistados durante los ciclos 2010 y 2011, la condición de adultez se relacionaría con prácticas asociadas a responsabilidades económicas, el mantenimiento del grupo familiar. El haber tenido hijos no es asumido como símbolo de cambio de su condición juvenil. Algunas alumnas narran su condición de madre y de tener novio, pero se ubican realizando —aún con ciertas limitaciones— las mismas prácticas que sus compañeras, en relación con fiestas, salidas, recreación. Mientras permanecen en la casa paterna se posicionan como hijas/os, asumiendo tal condición en todas las prácticas juveniles, incluyendo la dependencia económica. Pareciera que la mirada sobre los límites entre juventud y adultez, para los jóvenes, está más próxima al recorte etario puesto que, *la condición de maternidad/paternidad o el incorporarse al mercado laboral que, en décadas anteriores, definían límites entre categorías (adolescente-adulto) aparecen diluyéndose, entre los sectores sociales medios*. Dichas condiciones (maternidad/paternidad y trabajo/a) podrían disponerse en una “zona de liminaridad”, adaptando libremente el concepto de Victor Turner (1969)

Esta inserción en el mercado laboral presenta, para la mayoría de los jóvenes de sectores medios, una experiencia de pseudo-autonomía; no tiene carácter de independencia plena ni autonomía económica real: quienes

¹⁸⁶ Tanto en el ciclo lectivo 2010 como en el 2011, no se encontraron casos de varones que sean padres.

¹⁸⁷ Alejandro Grimson: *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*, Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2011, pág. 185

trabajan lo hacen en situación de informalidad, en actividades temporarias (en los diferentes formatos que la actual flexibilidad laboral ofrece) y se plantean en el marco de facilitarse la cobertura de elementos complementarios, no necesariamente en las necesidades básicas. Ha adquirido, para estos grupos, un signo de responsabilidad que valoran positivamente y lo incorporan a la “caja de herramientas” que identifica, actualmente, los grupos jóvenes de sectores medios. Entendiendo como tal, la acepción que Alejandro Grimson propone: “En un contexto histórico específico, una sociedad tiene una *caja de herramientas identitarias*, un conjunto de clasificaciones disponibles que permiten a sus miembros identificarse a sí mismos e identificar a los otros. Algunas de esas categorías son antiguas, otras son recientes, algunas fueron fabricadas localmente, otras han viajado desde lugares remotos”.¹⁸⁸ Línea de trabajo aporta una interesante perspectiva a través de la noción de “configuración cultural”, que se recuperará en el transcurso del trabajo.

La contingencia de autocomprenderse en la categorización de jóvenes habilita a interrogarlo —a modo de epílogo— sobre las ventajas y desventajas de serlo, asumiendo que “las costumbres y las creencias hoy en día no son sólo lo que se muestra sino lo que se proyecta. Hay una dialéctica y una mimesis recíproca entre las pantallas, los cuerpos y sus conductas. Y las identidades tienen que ver con el reconocimiento y con las materialidades”¹⁸⁹. Parte del inventario de respuestas de los jóvenes egresados 2010 y 2011, es el siguiente.

Ventajas:

POR CONDICIONES BIOLÓGICAS: podes hacer un deporte y podes disfrutar varias cosas; tenemos todas las pilas y ganas de vivir; poder divertirse y de hacer actividades que no hacen los grandes (adultos); podes divertirte y estudiar a la vez; menos propensos a las enfermedades; tenés más energía para hacer las cosas; que te ves re- bien; estar en movimiento siempre

POR CONDICIONES SOCIO-HISTÓRICAS: no tenemos tantas responsabilidades como los adultos; tener salida laboral, podes conseguir trabajo más rápido; hoy podemos y tenemos la libertad de opinar y hacer lo que

¹⁸⁸ Alejandro Grimson: op. cit.. pág. 184

¹⁸⁹ La página de Tomás Abraham.htm/Conferencias. 1999

pensamos; hay más posibilidades de estudiar; puedes disfrutar sin tener responsabilidades grandes; disfrutar de los momentos con los amigos; tenemos una tecnología muy avanzada y no es aburrido nuestro alrededor; hay mucha libertad para hacer, decir, etc., puedes expresar tus ideas sin que nadie te haga callar y que tengas derechos; en esta etapa tienes muchos apoyos; tenemos muchas posibilidades que en las épocas de nuestros padres no tenían; se puede elegir un estilo y una manera de ser; es normal ser rebelde

POR POTENCIALIDADES: podemos decidir qué futuro tener; poder soñar en mejorar la sociedad en sus cosas negativas; nos podemos dar cuenta de muchas cosas ahora de joven, para cuando seamos adultos y seamos buenas personas; tenemos toda una vida para disfrutar y ver lo que pasa para que no nos equivoquemos; es lo mejor, todas las ventajas; no sé, pero es algo muy lindo

Y, también, hay señales menos optimistas: tener que vivir todo a su momento, hay cosas que aceleramos; para mí no hay ventajas, yo creo que tenemos más responsabilidades; no hay muchas (ventajas) porque en la calle hay mucha violencia; los que creen que saben todo de la vida, pero se equivocan, la vida nunca se termina de conocer; muchas y a la misma vez pocas (ventajas), porque somos muy criticados; no hay muchas (ventajas), porque hay violencia; estar perdida. No hay muchas, con tanta inseguridad, embarazos no deseados y todo eso; ninguna, todo está mal; hay más desventajas que ventajas porque lo único que les importa es tomar, fumar, no tener preocupación.

Desventajas:

POR CONDICIONES BIOLÓGICAS: se pasa muy rápido; no somos totalmente independientes y que para algunas cosas todavía necesitamos de nuestros padres

POR CONDICIONES SOCIOHISTÓRICAS:

a) mirada sobre desde sí mismos: en este momento se están echando a perder; tienen más riesgos y peligros como las drogas, el alcohol, etc.; el vicio de tomar

o consumir y de contagiarte de una enfermedad; es que hay mucho peligro y son muchos los que toman el camino equivocado; la mayoría de los jóvenes tiene alguna adicción; hay jóvenes que incentivan a la violencia; las discriminaciones entre ellos; por tanta libertad todo se convierte en libertinaje; hay que responsabilizarse en algunas cosas (estudio); te ocurren accidentes cada dos por tres; hay muchos vicios y es más fácil caer en ellos; estamos muy expuestos; esas chicas que se quedan embarazadas y tiene que dejar el estudio

b) como se sienten mirados: no hay comprensión de parte de muchos adultos; hay muchos prejuicios por la forma de comportarse, somos una nueva generación; todo lo malo se sitúa en los jóvenes y son señalados siempre; todo lo que hacemos les parece mal a los mayores; si pasa algo la culpa es de los jóvenes; no podemos conducir, no nos dejan entrar a los boliches, pero entramos igual!!; la mayoría trabaja; la gente toma a mal a los jóvenes, a veces nos tratan de borrachos, que queremos saber todo y así pueden ser algunos, pero meten a todos en la misma bolsa; te discriminan y señalan por todo tipo de cosas; a veces que, por ser adolescentes, los adultos nos quieren pasar por encima;; nadie te entiende, nunca creen que somos capaces de hacer las cosas; a veces piensan los mayores que los jóvenes no servimos para nada; los viejos te retan siempre y te envidian y te tratan mal.

POR POTENCIALIDADES: tenemos desventajas siempre; es difícil la adolescencia;

Y, también, hay señales de muy optimistas: *ninguna* (desventaja)

El disponer en prácticas, tales condiciones, *el hacer, desde ellas*, engendran los matices con los que necesitan ser re-conocidos: los “unos” y los “otros”, conminan a ser distinguidos entre “buenos” y “malos”. No todos son iguales, y los adultos deben conocerlo. La condición *ambivalente de la juventud* se expresa desde miradas particulares en que es “sentida” esa etapa vital: es *algo muy lindo*, para unos y, simultáneamente, *es difícil la adolescencia*, para otros. A toda la potencialidad juvenil se le contrapone, asimismo, el sentimiento de vulnerabilidad frente a las adicciones, los hechos de violencia o los embarazos no deseados. Señales tan negativas que, incluso, son referidas más

asiduamente, que las ventajas actuales que otorga la tecnología. “Las distancias generacionales con los adultos se modifican y resignifican (...) los nuevos patrones de estructuración de la vida social y del mercado laboral, así como las crecientes capacidades juveniles, hacen que la postergación y tiempo de espera implícitos en la moratoria vean debilitada su justificación, y evidencien más fuertemente las desventajas de la marginación en la toma de decisiones y en el acceso a posiciones que valoricen las capacidades y búsqueda de los jóvenes. Las identidades de los jóvenes se han recreado y diversificado, y no pueden considerarse sujetos en transición. Requieren de participación en su calidad de sujetos que articule reconocimiento simbólico con promoción material (Dina Krauskopf 2008:168)”¹⁹⁰

Las disposiciones que juzgan constitutivas de su identidad como grupo, son todas las potencialidades que se oponen a las limitaciones adultas. Valorizan el disfrute de lo físico, la libertad, las salidas, amistades y tener, todavía, un futuro por delante. Si bien desde la visión sociohistórica, “La temporalidad de la posmodernidad es el presente”¹⁹¹, se agrega a ello que la subjetividad que construye el joven de sectores medios se sustenta en la idea de “poseer el tiempo”, de la posesión de todo el tiempo, de la eternidad para elegir, para actuar. El hoy puede ser no responsable y divertido porque habrá siempre un “tiempo después” cuando sea adulto, para ser y hacer lo que corresponda responsablemente.

Los planteos de Facundo Ortega aportan algunas referencias al respecto: “¿Es posible hablar de una incertidumbre “objetiva” del futuro, de una imprevisibilidad constitutiva del presente? Desde una perspectiva probabilística podríamos hacer un análisis tendencial, podríamos analizar las alternativas probables para que ocurran determinados acontecimientos en función de escenarios posibles. Pero desde el ángulo de la vida cotidiana, ¿no se podría hablar de certidumbre e incertidumbres preformativas? ¿Es nuestra condición social la que primero determina lo probable y lo improbable? La respuesta afirmativa se nutre más en observaciones intuitivas o en datos estadísticos donde las distancias entre las “condiciones” sociales son muy obvias. Porque, en efecto, cuando hablamos de “condiciones”, ¿a qué nos referimos, sino a los aspectos económicos y a los llamados culturales; a los primeros cuya medición

¹⁹⁰ Rosalía Winocur: op. cit. pág. 48

¹⁹¹ Michel Maffesoli: “El futuro ya no moviliza energías”, por Héctor Pavón, *Revista de Cultura*. Diario Clarín. 26/9/2010

no es nada evidente pero lo parece y a los segundos que se supone que "están" pero cuyos referentes cada vez demuestran ser más lábiles? En efecto, cuando hablamos de cultura nos referimos a valores con un cierto grado de legitimidad social, o a normas que actúan desde nosotros (o más claramente desde los otros) siendo nosotros (y particularmente los otros) los últimos en advertirlo".¹⁹²

Se han planteado así, algunas herramientas conceptuales acerca de la discusión sobre *los diversos sentidos que adquiere, para los jóvenes actuales, su condición de tal*. En el discurrir de los próximos capítulos, se desarrollan cuestiones sobre *los estilos y modalidades* que los configuran en su proceso de escolarización, introduciéndose en los *límites, figuras, regularidades y singularidades* en que se constituyen cotidianamente en las interacciones de los espacios escolares, surcados por los procesos sociohistóricos que los contienen.

¹⁹² Facundo Ortega: *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Miño y Dávila. Buenos Aires, 2008, pp. 92- 93

CAPITULO III

SER JOVEN Y ALUMNO

“...Nunca se me ocurrió no seguir estudiando...”

(egresada 2009)

Presentada la discusión sobre la construcción socio-histórica de la categoría *joven* se introduce, en este capítulo, al joven en el espacio escolarizado, esto es, se lo posiciona como *alumno*.

Según el DRAE, alumno viene de alere o sea "alimentar". Alere tiene el derivado de alo, alere y altum (el cual es el originario de "alto") y que es lo que pasa después de ser "alimentado". La etimología del latín *alumnus* es indiscutiblemente el verbo alo, alere, altum 'alimentar, hacer crecer' de donde viene el adjetivo altum 'alto, profundo' (literalm. crecido) y el castellano alimentar. Alumnus en latín significaba cría, crío' y luego 'pupilo, discípulo, alumno'.

El alumno es el referente de la acción educativa, concebida ésta desde la postura de Hannah Arendt: “La acción educativa refiere entonces a aspectos humanos, en contraposición a la *fabricación*; da cuenta de palabras y actos que los sujetos construyen y reconstruyen —*traman*— en la vida cotidiana”¹⁹³.

Historizando a los jóvenes escolarizados

El proceso socio-histórico que constituyó y sigue constituyendo a la escuela media, marcó sus huellas en las instituciones participantes y define los modos de *ser alumno* en ellas. Formato escolar de “larga duración” cuya construcción social dinámicamente cambiante se muestra vulnerable a los discursos circulantes —en sus variadas acepciones— sobre la importancia social del conocimiento y los rituales escolares como la disciplina

¹⁹³ Cecilia Aguayo: “Hannah Arendt y la acción de educar”, en Carlos Pressacco (editor) *Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt*, Universidad Alberto Hurtado, 2006, pág. 73

(convivencia). Desde los modelos “enciclopedistas” de la primera parte del siglo XX a los modelos de “saberes competentes”, la currícula del ciclo medio ha transitado por múltiples vías, asociadas a principios políticos de extensión del servicio. La masificación del nivel posibilitó el ingreso de sectores menos favorecidos económicamente, aunque dentro de la franja de los sectores sociales medios. Dos procesos paralelos —en la última década del siglo XX— contribuyeron a la modificación de la composición social de los grupos de alumnos que asistían al Colegio Nacional. Por un lado, el proceso de desclasamiento de algunos sectores sociales de clase media y por el otro, la descentralización de los servicios educativos hacia las dependencias político-administrativas de las provincias

Mutó la institución, en el marco de los cambios en el sistema y en tanto tal los agentes que la construyen en la cotidianeidad, especialmente la población escolar, sus alumnos. Sobre quiénes pueblan sus espacios será el desarrollo siguiente, en un esbozo de caracterización de los jóvenes que, diariamente, se sienten los alumnos del Colegio.

Se trata de conocer quiénes dicen ser, en qué grupo social se posicionan o con qué grupo social se referencian. Tal reseña permite sumergirse a mirar las prácticas juveniles que, socio-históricamente, son vividas por los alumnos. Sus estilos y formas de reproducirse en el tiempo; las mutaciones que algunas sufrieron y cómo, otras, se “licuaron”, enlazadas a los procesos sociohistóricos provinciales. Si bien es el adolescente que, actualmente, está escolarizado el eje de atención del estudio, el recurso de vislumbrarlo desde algunos momentos del pasado, aparece potencialmente fructífero para dilucidar este presente. Las trayectorias que trazan las instituciones sociales en su devenir, van configurando las imágenes representativas de su identidad. En el caso particular del Colegio Nacional Mons. Pablo Cabrera, tal como se describió en el capítulo inicial, el pasado atraviesa constantemente y, desde diversas perspectivas, las prácticas cotidianas del presente; los “fantasmas” como el de Sarmiento¹⁹⁴, habitan en sus espacios. “El tiempo de la vida cotidiana, al igual que el espacio, es antropocéntrico. Así como el espacio cotidiano se refiere al aquí del particular, el tiempo se refiere a su ahora. El sistema de referencia del tiempo cotidiano es el *presente*. El presente “separa” el pasado del futuro: en la consciencia

¹⁹⁴ Expresión habitual de su actual Directora.

cotidiana las dimensiones temporales sirven también para la orientación práctica. En este sentido lo finito (lo que ya no actúa sobre el presente) se distingue del *pasado* (que aún actúa sobre el presente), siguen luego el *presente*, por tanto lo incierto (hacia el que se mueven nuestros objetivos) y finalmente lo *imprevisible*.¹⁹⁵

Quiénes dicen ser? (caracterización social actual)

“(la diversidad social), se ha
acentuado en los últimos tiempos...
... es policlasista”

La historización tejida con voces de los sujetos que vivieron su historia, hace emerger la tensión entre “sostener” el mandato fundacional de colegio de formación de elites o, al menos, el prestigio inicial y las mutaciones socioculturales de su población escolar, producto de las serias modificaciones socioeconómicas sufridas por los sectores medios.

Desde el ayer, el entrevistado —ex alumno— que relató momentos de la historia del Colegio explica quiénes eran los jóvenes —*adolescentes*, es la acepción actual— que asistían en la década del treinta:

En 1931 ingreso al Colegio Nacional. Rendían muchos (...) si recuerdo que estaban todos, toda la familia, los padrinos, los amigos...esperando para ver el resultado, porque de eso dependía que ellos tuvieran un pariente en el Colegio Nacional. Mis padres eran maestros los dos y aspiraban a algo mejor, que pudiera ser mejor y nos mandaban a San Juan,(...). Pasar al Colegio Nacional, había un choque emocional, había una diferencia de creencia, de juegos En aquel entonces no había colectivo, entonces a los chicos los traían los padres...pero muchas familias, lo que frecuentemente hacían, era dejarlos en la casa de unos parientes: lo llevaban los sábados y los traían el lunes temprano. Se iba solucionando el problema de la estadía, era un gesto de familia, de

¹⁹⁵ Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Península. Barcelona. 1977. p. 385

colaboración... El ejemplo a tener era F. M., era figura, porque era instruido, delicado, de buena familia y demás... (egresado 1935)

Desde mediados del siglo XX, tal como otras instituciones educativas, los cambios sociales produjeron modificaciones en las poblaciones escolares. Así, en el estudio anterior,¹⁹⁶ uno de los preceptores más antiguos del Colegio, relataba las mutaciones, en los grupos sociales, de los alumnos que viene asistiendo en las últimas décadas del siglo XX:

“..Ahora, lo que yo he visto, y esto se ha acentuado en los últimos tiempos, es que es policlasista. Lo que se ha dado en estos últimos diez años en que se ha dado el auge de los institutos privados, ha descendido en la escala social de las clases sociales de donde se han reclutado alumnos. Además, como en los últimos cuarenta o cincuenta años ha habido una concentración de población muy fuerte en el Gran San Juan, así es que hay mucho de acá, del centro y hay también de la periferia, pero de los hijos de familias más acomodadas que siguen viniendo son, por lo general y casi me atrevería a decir en un 99% de los casos, son hijos de ex-alumnos,”¹(preceptor, 2000)

La exposición genérica de “alumnos” debe mediatizarse a través del proceso histórico: inicialmente Colegio de varones (tuvo un período muy corto al inicio del siglo XX, como mixto), fue reconocido y prestigiado como tal, durante casi todo el siglo XX. En la década del 80, cuando se establece la co-educación, muy lentamente se fueron sumando mujeres, ya al finalizar el siglo XX empieza a predominar el sexo femenino, imagen ésta que provocaba cierta inquietud en algunos preceptores, “ahora tenemos abanderadas mujeres, en una escuela que fue siempre de varones”¹⁹⁷, expresaban a finales del Siglo XX. Y, con referencia a las formas de actuar de los alumnos en relación con su sexo, expresaban en el estudio citado:

“se notó un cambio importante en la disciplina porque al ser mixto como que los varones respetaban al sexo opuesto y las mujeres también, pero se ha ido perdiendo un poco eso, ese respeto se ha ido perdiendo...ahora se tratan

¹⁹⁶ Discurso del imaginario colectivo, pues incluyó mujeres durante gran parte de su historia. Tesis de Maestría citada.

¹⁹⁷ Tesis de Maestría citada

por igual...si tienen que decir una palabrota la dicen lo mismo estando una mujer delante o la mujer estando un varón delante...Ahora usan los mismos lenguajes todos.” (preceptor 2000)

Los cambios implementados en las políticas nacionales, tanto a nivel económico como educativo, desde finales de los años noventa, como la Ley Federal de Educación, abrieron nuevas miradas al valor social de la educación estatal, tal como se describió en el capítulo inicial. A fines del siglo XX, los sectores medios, que apuestan a la educación como estrategia para reproducirse o reconvertirse, que no pueden acceder a instituciones privadas, eligen escuelas o colegios más reconocidos socialmente. En este proceso de “salir del barrio, para ir a una escuela mejor”, la ubicación de la institución, en el área de mayor acceso de servicios de transporte, permite un fácil acceso.

“La población escolar es muy heterogénea, sectores medios... ha cambiado la procedencia del grupo de alumnos. ” (Preceptor 2009, más de veinte años de antigüedad en el colegio)

“El colegio me permitió conocer distintos departamentos porque todos éramos de distintos lugares de procedencia y siempre íbamos de acá para allá”. (Egresada 2000)

Los alumnos que en la primera década del siglo XXI pueblan los espacios del Colegio provienen de grupos familiares genéricamente denominados como “clase media”, considerando que “probablemente las clases medias nunca hayan sido un actor único, pues carecen de unidad en términos estructurales”¹⁹⁸, con antecedentes de escolarización secundaria y terciaria, tanto en padres como en hermanos y proceden, en general, de los departamentos próximos a la Capital provincial pues es el servicio público de transporte, el medio más usado por los actuales alumnos. Los motivos de elección son bastante variados, pero se aproximan a una elección “por eludir” situaciones más exigentes. Más allá de ello, la institución conserva cierto

¹⁹⁸ Maristella Svampa: *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Editorial Taurus Alguafara, 2005, pág. 157

prestigio en el espacio social sanjuanino. Así lo expresan alumnos del último año del secundario.

“porque me gustó y siempre quise ir al colegio al que mi abuelo fue”; “iba a uno privado, pero era muy exigente y el Nacional está en el centro y hay buena gente”; “...que me gusta la zona en la que está.”; “venían muchos amigos”; “...venía mi hermana y mis padres querían que yo entrara acá”; “... me gusta”; “... está buena y está en pleno centro”; “... fue el único donde me siento cómoda”; “... mis padres lo eligieron para mí” ; “...creo que es muy bueno y no es privado”; ...mi hermana venía aquí y aparte, tiene muy buena reputación”; “...es el mejor de los públicos”

Actualmente las mujeres son mayoría y, usualmente, conforman grupos con sus pares varones. Así, puede observarse tanto en los patios como en las aulas la preferencia de juntarse en grupos mixtos, no muy numerosos: en los cursos de aproximadamente treinta alumnos, seguro hay más de cinco grupitos (mixtos u homo) y también, algún par de jóvenes aislados o solitarios. Actuando grupalmente y, salvo algunas particularidades, pareciera haberse acentuado la virulencia en las agresiones entre los alumnos y, particularmente, entre las mujeres. Estas últimas han ido asimilando las antiguas prácticas de los varones, llegando a reñir y transgredir las normas usando similares estrategias de evasión. El histórico adagio sobre que las “mujeres son más cumplidoras que los varones” se revierte aceleradamente, aunque queda sí, en el imaginario de algunos docentes. Profundizando el análisis, se revelan cierta diversidad de prácticas, afiliadas a la condición de género:

“...mucho no me mezclo con los varones porque son discordia, los viven retando y que tengan orden y me estoy riendo con ellos y no me conviene”. (egresada 2010)

“ ... los hombres no se meten.... competencia, falta de respeto, gritarse, en todos lados”; “...ya somos grandes ya peleamos menos, ya somos más amigos”; “...los varones con los de otros colegios, las mujeres pelean más, son envidiosas, son más terribles, porque unas hablan así, otras hablan asá”; “Los

vagos por otro grupo están con los dos grupos, vamos y venimos” (egresados 2010)

“...(con los del otro sexo) mejor que con los del mismo sexo. Hay más problemas entre las chicas que entre los hombres. Pelean por todo, hay cosas que vienen de antes...Algunas se ponen como un título, las floger o que las remeras, algo así pero si después uno les dice, por qué me dijiste....” (egresada 2011)

Motivos de peleas: de polleras o de pantalones, son tonteras, son estupideces. O me robaste el novio, o porque tienen ideas distintas y quieren imponerlas, por ejemplo, algunos se quieren hacer anillos para la fiesta de egresados, otro cadenitas, y ya empieza la pelea”; “las mujeres son más pendencieras, los varones somos seis, reunidos”; “son más tontas, pelean por el novio, algunas prefieren el novio antes que las amigas, yo no, te peleas con el novio y después qué te queda, nadie; ... a veces (se pelean) por el banco, a rajuñazos, a tizazos, a todo... (egresada 2010)

La *heterogeneidad de prácticas, atravesadas por el sexo* —en el actuar y en el decir— se puso en evidencia tanto en las encuestas como en las entrevistas en profundidad. También el lenguaje restringido y la escasez de respuestas eran casi privativo de los varones. Situación diferente respecto al intento de averiguar distinciones por sexo, en relación con opiniones sobre problemáticas sociales; allí las variaciones en las opiniones no se articulaban directamente, con el sexo del alumno. Si podría hipotetizarse cierta vinculación con el grupo de pertenencia —dentro del mismo sector medio— o de referencia del joven.

En la institución prima la diversidad, a semejanza de la situación demográfica provincial: una gran proporción de hijos con padres separados o solteros que conforman familias monoparentales, otra gran proporción de familias ensambladas y también grupos con familias tradicionales. También, la mayoría de los alumnos, tienen más de un hermano/a. Explorando los grupos sociales de pertenencia de los jóvenes actuales, puede comprobarse que pertenecen a la segunda o tercera generación con estudios secundarios, pero

es la primera que aspira a continuar estudios terciarios, en tanto es un logro que han alcanzado muy pocos de sus familiares. Situación inversa a los grupos escolarizados en el estudio anterior¹⁹⁹, hace una década, donde la mayoría tenían padres con estudios terciarios completos.

Un signo diferencial en la actualidad, es que ha crecido la cantidad de alumnos que *comparten su condición de estudiantes con actividades laborales*. Si bien en el estudio anterior se detectaron estas realidades, se trataba de pocos casos. En los grupos entrevistados en oportunidad de esta investigación, una gran proporción de alumnos desempeñan actividades laborales de carácter informal y/o temporario: niñeras, empleadas domésticas, trabajos nocturnos o de fin de semana (servicios para fiestas o similares), ventas por catálogo. Actividades que desarrollan para solventar los gastos personales que sus familias no pueden, en algunos casos y, en otros, para obtener cierta independencia económica que les permite incrementar sus consumos en recreación o vestimenta, a los que atribuyen alto valor de representación como jóvenes. Ello conforma un alumnado más heterogéneo todavía, con intereses puestos más en el afuera, en un potencial futuro, en “pasar” rápido y livianamente, por la obligación escolar.

El estudio es la obligación más importante para todos aunque, para algunos, sea compartida con el trabajo. Realizan, también, algunas otras actividades donde se observan sí, marcadas diferencias por género: los varones hacen algún deporte: fútbol, rugby o jockey sobre patines y las mujeres practican danzas (folklore y tango), además de formar parte de organizaciones religiosas. La mayoría de los alumnos del Colegio Nacional, en alguno de los partidos políticos de la época, la generación que hoy puebla ese espacio escolar no sólo no participa en política, sino que rechaza fervorosamente a la clase política por considerarla deshonesto y corrupta.²⁰⁰ De los casi 180 alumnos encuestados, sólo una mujer se asumió como afiliada activa al partido “peronista”.

La exigencia de cumplir con los estudios está plenamente asumida por el núcleo familiar, de hecho alrededor del 70% de los alumnos, pertenecen a

¹⁹⁹ Tesis de Maestría citada

²⁰⁰ Situación que se viene revirtiendo desde el año 2012, con la movilización de los jóvenes en actividades políticas, básicamente desde el partido oficial en la provincia y la nación.

grupos familiares con las dos líneas generacionales que poseen estudios secundarios completos:

“Nunca se me ocurrió no seguir estudiando y si se me hubiera pasado por la cabeza no me lo hubieran permitido mis padres”. (egresada 2009)

“... me apoyan en estudios... tengo que seguir estudiando;... me gusta la música, ando en la “volada” esa, quisiera dejar de estudiar, pero quieren (mis padres) que estudie” (egresado 2010)

En relación con las composiciones familiares, puede observarse también que, además del trabajo, entre los adolescentes actuales en el colegio, se extiende —paulatinamente— el inicio sexual temprano. Aseveración que se discurre desde sus conversaciones hasta la evidencia en el aumento del número de alumnas embarazadas. Circunstancia que es vivida desde dos situaciones: permaneciendo en el núcleo familiar original (la mayoría) o en convivencia con la pareja. La opción por la unión legal no se registra entre las entrevistadas. Una ex-alumna, que había egresado en el año 2000, manifiesta: *“...en aquel entonces no se veían muchas alumnas embarazadas, cosa que en la actualidad ha cambiado”*

Transformaciones sociales que se trasladan al ámbito escolarizado, que parecieran diluir la concepción de adolescente que las miradas sociológicas sostenían. El crecimiento de la maternidad/paternidad en los jóvenes se constituye en preocupaciones para los adultos (padres, profesores, etc.), tal vez porque no modifica su condición de “adolescer” tal como se lo definió —para los sectores medios— en la modernidad. Distintos rituales a lo largo del siglo XX convertían al joven en adulto: desde la imposición del “pantalón largo” a principios de siglo, hasta la condición de ingreso al trabajo y a la paternidad/maternidad. La “naturalización” de estas dos condiciones entre los jóvenes del siglo XXI trastoca el “rito de conversión”. Persiste si —y muy fuertemente— una condición: *la continuación de la dependencia de la familia de origen*. Se asumen sí con más responsabilidades, no obstante mantiene la ligazón familiar (un solo caso convive independiente con su pareja) que puede ser no sólo económica sino también social, es decir, de múltiples formas de sostén familiar para continuar con su posición de joven: estudiar, divertirse, etc.

(Tiene una hija, le ayuda el novio, la mamá y a veces el papá, generalmente la mamá, el novio vive cerca, trabaja) *Me ha cortado las piernas, me trae problemas con la escuela, si puedo la llevo conmigo para hacer las cosas, me trae complicaciones, pero también me hace madurar mucho. Me quería morir, en mi casa no me dijeron nada, en la escuela me pasé el año embarazada...* (egresada 2010)

“Tengo 4 meses de embarazo, diez meses de convivencia con mi pareja. Hoy en día mi proyecto de vida es terminar los estudios. Cambió mi vida desde que me fui a vivir con él porque ya aceptar el compromiso y acostumbraste a vivir, con el embarazo estuve mal al principio(vómito, mareos),. Le dedicó poco al colegio, dos hs. y la mañana. Antes también trabajaba de promotora, me levantaba temprano y me acostaba tarde. Con el bebé voy a estar más ocupada hasta que me organice. Es fácil organizarse, el colegio no es nada. En la facultad sería más difícil”. (egresada 2011)

“ Mi vida cambió bastante, ya no salís, tenés que madurar, por ahí tenés reacciones medio de niñita pero tenés que reaccionar con más responsabilidad. Yo jugaba jockey, tuve que dejar, voy a volver. En la escuela me quedo más en el curso pero es igual, estoy estudiando más. Pienso seguir abogacía, si puedo, todo depende de los tiempos, ahora estamos bien con el papá, él está cambiando, el apoyo de mi familia, la decisión que tomé de tenerlo, me apoyan en el estudiar, también me apoyan en todo.(...). ”. (egresada 2011)

Independientemente de las condiciones de existencia presentes, los deseos de continuar estudios superiores se reproducen en todos los entrevistados. El estudio, en este nivel secundario —que no les gusta— es aceptado como la mediación a sus futuros deseos. El hoy es obligación y, como tal, se elude lo mejor posible, impulsando “hacia adelante” la concreción personal y efectiva de responsabilidades. En la actualidad, el peso del compromiso radica en el adulto próximo, desprendimiento, distanciamiento, ataraxia que se expresa:

“...porque si no tenés un título secundario morías siendo un empleado de comercio, que no está mal, pero no basta para abastecer una familia. Me obligan, nunca he tenido conciencia de responsabilidad, pero mi mamá me empuja. Cuando esté en la facultad ahí tomaré responsabilidad porque tengo que hacerlo sola” (egresada 2011)

Sobre este aspecto de la “delegación de responsabilidades” corresponde considerar los aportes de los trabajos de Facundo Ortega en donde advierte que “el estudio para los jóvenes parece ganar las palmas del esfuerzo: es obligación transferida a los padres y por lo tanto distantes éstos son los únicos responsables del futuro. Sobreviven en la negación del conocimiento que, como ya vimos, es “en defensa de su identidad”: la causalidad del ser y del hacer parecen ser la mejor garantía del futuro”²⁰¹

Al depositar en los adultos —padres, básicamente— las garantías de cumplimiento de las tareas que les son propias, no sólo otorgan un reconocimiento particular a la familia, sino que la valoran —aún con conflictos— en todas sus experiencias formativas: reclaman apoyo pero, principalmente, algún control. Las miradas, aunque diferentes en expresión (los varones utilizan un vocabulario trivial, cargado de modismos adolescente) son coincidentes, independientemente de la conformación del grupo familiar, construyendo relaciones que se expresan en vínculos de seguridad y afecto.

“...hay padres que no se preocupan, me gusta que mis padres se preocupen” (egresados 2009)

“...tenemos nuestras peleas, pero bien, conversamos, (...)...por ahí no tenemos ganas de conversar, no contamos todo....”; “Son buenos padres lo que están pendiente de tus cosas, conversan, (...) y malos los que no le ponen límites”; “nos aconsejan, portate bien, cada uno conoce su límite, hasta dónde tener que llegar”; (son buenos) los que te ponen límites, aunque te moleste. Quieren saber con quien estás, (son malos) los que no se ocupan de uno, no saben con quién andas.” (egresados 2010)

²⁰¹ Ortega, Facundo: op. cit. pág. 94

(Son buenos) *“...lo que te hacen “cagar a pedo”,...(son malos) los que te permiten todo...”*.(egresado 2011)

Autopercibirse con todas las potencialidades no los evade de sentirse vulnerables. La necesidad del apoyo adulto para atenuar las contingencias presentes se reitera ante multiplicidad de situaciones por las que atraviesan en sus trayectorias sociales: en sus proyectos personales, en sus momentos de divertimento u otras similares.

Para los jóvenes, que soportan el paso por la escuela “sostenidos” por los afectos de amigos, existe un *“tiempo particular”*: el día lunes, que “ensambla” los distintos roles personales del “afuera escolar” y el mundo escolarizado. Un “tiempo de amnistía” que introduce la larga, tediosa y aburrida semana:

“... lo que más queríamos era que llegara el lunes para ver a nuestros amigos... compañeros y contarnos lo que habíamos hecho en fin de semana o comentar como estuvo la salida al boliche que hicimos ese sábado” (egresada 2009)

Entre los miedos y las osadías van configurando identidades maleables e inciertas. Así, los jóvenes agencian sentidos vitales a partir de toda otra experiencia formativa que los atraviesa en el transcurrir de los grupos sociales que configuran y los configuran. “Da la sensación que en lugar de preguntarnos acerca de la construcción de las identidades en la actualidad, de insinuar acerca de su pérdida, lo que ocurre es una sobreabundancia de identidades, de una fragmentación o de una multiplicidad de ellas, y de una cierta angustia que provoca este hecho”²⁰².

Esta perspectiva convoca a profundizar las reflexiones anteriores, extendiéndolas sobre las prácticas juveniles de los alumnos descriptos precedentemente, en actividades no escolares, procurando ahondar en la comprensión de los sujetos.

²⁰² La página de Tomás Abraham.<http://tomasa.com.ar/Conferencias>. 1999

Expresiones de la diversa homogeneidad

Desde concepciones sociológicas o desde concepciones psicológicas, una de las características centrales de los grupos juveniles, es la diversión. Las variaciones en su concepciones pueden ser amplias, no obstante, siempre se la vincula con ser la etapa del disfrutar, previa y opuesta a la etapa de las responsabilidades con que se afilia al período adulto. Extendiendo la mirada hacia las prácticas que tejen, dichos jóvenes, en actividades que acompañan a las escolares, puede verse cierta continuidad en la trama. La misma complejidad en los modos de *ser y actuar la juventud*, se reiteran ante la consulta sobre qué es un “buen paseo”:

“fumarse un porro en la plaza con una coca cola” ; “irme de viaje de estudio” ; “ salir de la escuela e ir a la plaza con los amigos”; “disfrutar los momentos, estar la mayor parte de tiempo juntos, sacar fotos para guardar los recuerdos” ; “juntarse en la Plaza 25, nos tomamos una copa, vemos como tiran a los demás al agua” (egresados 2010)

En lo que sí se expresan coincidencias es que no es divertido, es *aburrido, juntarse para estudiar*, hacer algunas tareas u otras obligaciones escolares. En algunas asignaturas se les asigna tareas extraescolares y deben reunirse en los grupos para realizarlas. Grupos que, por supuesto, son constituidos por afinidades personales, pues sólo se agrupan con quienes simpatizan. No obstante:

“...juntarse a estudiar, es un embole total. Te juntas a charlar, contarte que te retó tu mamá, de los novios y después a última hora te acordás del trabajo” (egresada 2011)

El planteo casi idílico de la juventud como un “*ser-diversión*” es sólo una parte de la percepción que ella tiene de si misma. Al interior del grupo-joven, no sólo se expresan distintos *sentidos de serlo* sino también de cómo se representan a los otros, a los adultos entre quienes separan en: la familia, otros adultos (profesores, etc.) y los políticos.

Respecto a “adultos no familiares” las declaraciones proponen

modalidades relacionales heterogéneas, y se detectan si, apreciaciones más duras desde la mirada de los varones. Apreciaciones que deben ser tamizadas porque utilizan, en general, un lenguaje más coloquial, cargado de modismos adolescentes. Precisamente, marcan con el lenguaje “su espacio”; es el empleo de determinado léxico los que los identifica. Las mujeres también lo emplean, pero no es tan generalizado. “Volada”, “manso”, “secamente”, “embole”, “ortiva”, “jodan”, “ponerse las pilas”, son algunas de las expresiones más comunes en diálogo con ellos.

“...por el sólo hecho de ser jóvenes, algunos, no nos toman en cuenta...”

Se advierten en una *facticidad ambivalente*, con capacidad para hacer “todo”, y con igual limitación —desde los adultos y desde ellos mismos— para actuarlo. Fundamentan que pueden participar en todo y a su vez, en poco, por los impedimentos que le imponen los adultos. Se sienten apoyados por los adultos cuando realizan las cosas valoradas sólo por ellos, como los estudios, no obstante reclaman más comprensión y confianza para concretar otras actividades en las que no se sienten tan apoyados.

Si bien no fueron aprovechadas por todos, una alta proporción de alumnos se expresaron en las preguntas abiertas sobre la posibilidad de participar que poseen, sobre el apoyo que los adultos les otorgan, sobre qué les pedirían a ellos. Y, nuevamente, prevalecen los pedidos de apoyo, de guía, de modelos a seguir y también, como a las familias, de espacios de expresión y de confianza.

“...que controlen a los jóvenes!”, “ que hablen más con los jóvenes” ; “que nos enseñen y no nos dejen solos”; “que nos den oportunidades de expresarnos”; comprensión por parte de los adultos, si nosotros estamos mal o estresados ellos no nos creen porque creen que no tenemos preocupaciones y eso no es verdad” (egresados 2010)

Apoyan los adultos: *“más o menos, en los que ellos les parezca”* (egresado 2011)

“... a las personas mayores que piensen que ellos, en su momento, fueron jóvenes e hicieron lo que hacemos hoy en día y que nos comprendan” (egresado 2010)

Pueden participar: *“...algunas veces, cuando les conviene a los adultos”; “no siempre, porque no nos creen capaces”; “no en algunos casos, a veces no podemos o no nos dejan (egresados 2009)*

“... nosotros somos personas y no por ser jóvenes nos tienen que juzgar” (egresado 2010)

“... no por la edad o quizás por la clase social”; “no, muchas veces nos discriminan en reuniones políticas”; “a veces, porque no todos tenemos dinero para pagar ciertas actividades” (egresados 2011)

Aflora igualmente, con cierta fuerza en los discursos, distintos signos de sentirse discriminados. Esto es, desde los adultos por inhabilitarlos para ciertas prácticas y también, por homogenizarlos negativamente. Se amplían, asimismo, las restricciones socioeconómicas que les asigna el grupo social de pertenencia y que se autoimponen en el actuar cotidiano. La discriminación es un sentimiento que emerge con asiduidad en las conversaciones con ellos, solapada, incluso, cuando se articula en generalizaciones del tipo: “los jóvenes son...”. Puesto que una de las preocupaciones centrales expresadas es la mirada global de la juventud como una categoría fundamentalmente negativa: sólo presentan carencias, dificultades, dilemas o conflictos. Desde sí mismos, esto provoca reacciones ásperas respecto a los adultos interpeándoles a “mirar” más profundamente, para discernir que “no todos son iguales”. Esto es, que el *ser joven* —aún dentro de los sectores medios— engloba una diversidad de sentidos y formas de serlo.

“...que no sean tan ortivas con los jóvenes y que no metan todos en la misma bolsa a la hora de juzgar...” (egresado 2010)

“...que no hagan caso a lo de las tribus urbanas y den oportunidades para todos por igual” (egresado 2009)

Las denominaciones de pandillas que se pusieron de moda hace unos

años no son reconocidas como determinantes identitarios entre los entrevistados. Las referencias fueron esporádicas, y más a tono bromista que a señalar identificación. Los grupos son flexibles y la proximidad o el alejamiento de los miembros atañe, más adecuadamente, a cuestiones de grupos sociales de pertenencia (medios –bajos; medio-medio o medio-alto). Apelativos como “los cumbieros” o “los chetos” expresan cierta proximidad de sus participantes, a estilos musicales asociados a circuitos sociales determinados: los chetos, de grupos sociales más altos, gustan de música tecno y los cumbieros, se inscriben en grupos sociales bajos o medios bajos (incluso localizados en zonas periféricas a la capital provincial). Situación que se corresponde con asistencia a lugares bailables —boliches— ubicados en determinados sectores del micro centro o la periferia de la ciudad. Están claramente determinados los circuitos de boliches, según poder adquisitivo de quienes asisten. Los ocupados por grupos sociales más acomodados están en las afueras de la misma, en contraposición con los suburbanos más relacionados con los cumbieros. Estos locales abren sábados y domingos, los viernes no, puesto que sus demandantes, en general, trabajan.

En ambos tipos de locales, el consumo de alcohol es altísimo y va en aumento —más allá de los controles— el número y la gravedad de los accidentes que se producen en las madrugadas de domingo y lunes. Se pueden indicar dos tipos de cruces: el grupo social de pertenencia con todos los matices que asumen los sectores medios y el estilo de sentirse joven: a) los *vagos*, les gusta la joda, son irresponsables y b) los *responsables*, “se divierten sanamente”.

Diversión? (gestos de alegría) *“Lo máximo, pasarlo bien, compartir con amigos, con la novia, que queden en el recuerdo. Diversión buena, sana, disfrutando sanamente lo disfrutás más. Dentro de lo normal, salir con chicas, salir a bailar, tomo poco, salgo con amigos, pero jodo bastante, juntarse con amigos en casas para jugar a las cartas”* (egresados 2009)

“...pasarla bien, pero sanamente. Si te drogas, te emborrachas, no te divertís, algunos piensan que es drogarse. La diversión es pasarla bien, no cerveza, no fernet. No borracho. Fin de semana te acostás a las 6 o 7. Salidas con amigos, familiares, la computadora”. (egresados 2010)

“Estar conciente de lo que estamos haciendo, no ponerse en pedo, drogarte. Si estás toda la noche con amigos, es divertido acordarse de lo que pasó. Jugando a la pelota. Juntarse con tus amigas, hablar, charlar, tomar mate, no solo salir a bailar, jugar al jockey. Hacer un partido, un asado, tocar la guitarra” (egresados 2009)

“Un desastre, salen y en vez de pasarla bien se emborrachan. Dan asco. (Antes), Pensaban mucho más las cosas antes que hacerla, ahora los chicos se llevan más por los impulsos, es las cosas que quieren hacer, las hacen y no importa los que pase después” (egresados 2011)

Las miradas sobre la diversión plantean dos aristas extremas: aquellos que relacionan la diversión con “*tomarse todo*” y los otros que rechazan llanamente, esa forma de diversión. Estos agrupamientos son mixtos, en uno u otro grupo se incluyen ambos sexos, en tanto los “*sentidos de ser jóvenes*”, aún con matices, no los divide el género sino *condiciones imbricadas con el futuro, con el instituirse como persona/adulto*.

Disposición que puede apreciarse al ser consultados sobre *qué le pedirían a sus amigos*, cuyo repertorio de respuestas son:

“... que fueran mejor persona y valoraran la amistad y su significado”; “que me quieran”; “que nunca cambien, aunque no me gustaría que los que toman alcohol sigan en eso”; “que siempre sigan el buen camino y que no me dejen sola y que aprendan de los errores de los mayores”; “que nos integremos más, comprendamos la situación del amigo”; “que se comuniquen más”; “que se diviertan cuando sea necesario pero que tengan más responsabilidad”; “que se cuiden de todo lo que lleva a los jóvenes a su perdición”; “que estudien para tener un buen futuro” (mujeres 2011)

“...que te entiendan y te acepten como sos”; “nada, porque son copados en todo”; “que me escuchen un poco más”; “que se pongan las pilas en la escuela”; “que estudien más”; “paciencia y comprensión”; “que nunca nos peleemos”; “que me “banquen” en mis problemas”; “que dejen algunas

cosas (vicios)”; “que nunca me traicionen porque yo confío en ellos”; “que se controlen” (varones 2011)

La apelación a la responsabilidad, a “seguir el buen camino”, se percibe sólo desde la mirada femenina. Amen de ello, la reclamación de ser apoyado se reitera en ambos grupos.

“Hay algo, sin embargo, que creo que existe en los adolescentes, algo que no ha cambiado: su preferencia por la amistad. La creencia en la amistad existe, y creo que si la pierden ya no les queda nada. Solo la amistad les hace la vida soportable.(...) Como en todas las novelas que hemos citado, esta búsqueda de la amistad un poco apasionada por un semejante no ha cambiado. Este intercambio individual es buscado siempre, tal vez más mantenido a raya, quizá los que no han encontrado esta amistad o han sido traicionado una o dos veces.(...) La amistad es algo mucho más sagrado para ellos. Cuando sólo se tiene un amigo y no se tiene confianza en uno mismo a causa de una anterior traición en la infancia, el choque es terrible.(...) Como no encuentra otra motivación que la fe en sí mismo, si los amigos le traicionan, uno queda como desposeído”²⁰³.

A su vez, la mirada que ofrecen los jóvenes, señala un circuito de depositación de las obligaciones en los otros. La pregunta sería si practican lo que esperan (todos) de los demás. La respuesta puede generarse desde un circuito de ambigüedad porque “en la subjetividad contemporánea predomina la percepción sobre la conciencia.”²⁰⁴

A su vez, las pretensiones de “deber ser” hacia sus pares se amplifica *hacia los adultos* interpellándolos, además, sobre el cumplimiento de sus responsabilidades. Así, ante la consulta referente a qué les reclamarían a los gobernantes, la mayoría se mostró dispuesta a expresar su opinión y, en todos los casos, se evidencia una visión negativa — sólo quejas— del accionar de los mismos. Descontentos que se manifiestan por igual en los varones como en las mujeres:

²⁰³ Françoise Dolto op. cit. pág.57

²⁰⁴ Cristina Corea “Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento”, en Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz: *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Paidós educador, Buenos Aires, 2005, pág. 50

“...que no se lleven la plata”: “que cumplan con lo que prometen y que dejen de “choriar” plata”; “que bajen los precios a todas las cosas”; “que tiren para el mismo lado, todos somos argentinos y si peleamos entre nosotros, lo de afuera nos devoran”; “que no sean corruptos y no sigan su propio beneficio”; “que se fijen un poco más en el pueblo”; “que se pongan las pilas”; “que haya más trabajo”; “un futuro mejor para la provincia”; “que mejoren la calidad educativa”; “que por favor dejen de contaminar y robar plata”; “que le dedique más tiempo para la educación y salud, lo más importante”; “que baje el boleto”; “seguridad y trabajo para todos”; “que sean más estrictos con los controles de alcoholemia”; “ayuda para la gente que está en la calle”; “voy a votar en blanco porque todos los gobernantes son mentirosos y ladrones” (varones. Egresados 2010 y 2011)

“... ser más responsable y que no roben más el dinero de nosotros y que lo inviertan en cosas útiles”; “que se ocupen también de las casas de la clase media y no sólo de los lotes hogares²⁰⁵”; “que apliquen leyes que realmente se cumplan”; “que cumplan con la gente que los necesita”; “que den más trabajo”; “mejor educación y más justicia”; “una ley para que vuelva el ejército militar obligatorio y que cumplan con todas las leyes”; “que controlen un poco más las calles, boliches, etc.”; “que cumplan las leyes”; “acciones para proteger a los débiles”; “que dejen de robar y que se pongan las pilas”; “que hagan las cosas como deben ser y que no prometan en vano”; “que saque la mina (Barrick), que den más trabajo”; “tener una provincia más segura y sin injusticia”; “que no nos saquen la plata y que no nos mientan más”; “que también piensen en la clase media, no solo en la baja”; “que no nos traten de comprar con lo material y que empiecen a defender nuestro país, por ejemplo: sacando la Barrick”; “que hagan más escuelas y más casas y que haya más trabajos, etc”; “apoyo a la pobreza, fuentes de trabajo, capacitación”; “que se haga cargo de la seguridad y que apoyen a los docentes con sus problemas (que se los solucionen)”; “que sancionen la ley de mayor edad a los 18 años”; “mejoras en la salud pública”; “que inviertan dinero en obras más comunitarias como hospitales, darle trabajo a la gente y que no derroche tanto dinero en sus bolsillos”; “que no abandonen al pueblo y deje de hacer pasar hambre a los pobres”; “que ayuden a los niños

²⁰⁵ Se denomina “Lote hogar” a un sistema estatal de adjudicación de viviendas (generado por ley provincial en 1984) para grupos de población de sectores empobrecidos, en el cual se les otorga un lote y los materiales básicos para que los grupos familiares construyeran sus viviendas.

sin casa y sin comida, ni educación y que no dejen que los niños trabajen”; “que apoyen más a los jóvenes para que estudien”; “seguridad y ayuda a los sectores que necesitan, evitando la delincuencia”; “que se preocupen más por la gente y el medio ambiente y no tanto en sus bolsillo”; “nuevas leyes en contra de las drogas” (mujeres. Egresadas 2010 y 2011)

Del repertorio de respuestas se hace evidente que los jóvenes no están desconectados de lo que sucede a su alrededor, los problemas que indican son los que diariamente están en el debate colectivo. Los medios de comunicación cotidianamente instalan —en relación con el momento político— discursos sobre determinados logros en salud, educación, transporte y vivienda por parte de las acciones gubernamentales que, en muchos casos, son re-decodificados en los espacios educativos por docentes y alumnos al considerar, precisamente, su situación familiar particular. La falta de viviendas destinadas a sectores medios es un tópico de significativa demanda y genera discursos con cierto sustento en espacios escolarizados donde circulan sujetos con dicha preocupación. Algunos de los planes nacionales sobre, por ejemplo, educación sexual no han sido implementados en la provincia y fue objeto de cuestionamientos tanto desde las áreas de salud como desde algunos sectores del área educativa. De hecho, algunos espacios curriculares se ocupan —aun con restricciones— del tratamiento de problemáticas de salud para los jóvenes. Otros espacios de definición institucional (EDI) están destinados a orientarlos en sus proyectos vitales futuros y, en ellos, los temas socio-económicos son debatidos por docentes en las instituciones. Especialmente en la provincia, el tema de la contaminación minera por ejemplo, es una problemática que desde hace aproximadamente cinco años viene comprometiendo y también, dividiendo, las opiniones de la población sanjuanina: pro y anti mineros (a modo de simplificación). Manifestaciones públicas a favor y en contra involucran, directa o indirectamente, a gran parte de la población en tanto la dependencia económica con estos proyectos mineros compromete la vida cotidiana de la sociedad sanjuanina.

En razón de ello, podría considerarse que sobre las temáticas más álgidas, la formación escolarizada, los medios de comunicación y las problemáticas cotidianas familiares, les aporta información. No obstante ello, la mención en una consulta abierta muestra atención y compromiso por las problemáticas sociales, independientemente de las negativas o el rechazo a la

participación en actividades políticas partidarias. Sus respuestas aparecen muy mezcladas y se advierte un amplio margen de contradicción que tiene que ver con un modo particular, no exento de intereses ajenos, para mirar la agenda pública y priorizar los problemas sociales. El descreimiento de la instancia de los partidos políticos como agencia de resolución de problemas está consolidado. No por ello, el desentendimiento de los jóvenes en el compromiso por los tópicos sociales. Las solicitudes y reclamos a los gobernantes advierten todo lo contrario. Desde México Rossana Reguillo explica que “existe una selección cuidadosa de las causas sociales en las que se involucran. Sus protestas tienen dedicatorias explícitas y van de las grandes transnacionales, a las policías y gobiernos locales”²⁰⁶

Los jóvenes de sectores medios, actualmente, configuran sus identidades desde el asumir obligaciones escolares, alguna práctica deportiva o artística —eventualmente, paternidad/maternidad— y, también para varios, el trabajo. Además de disponer del tiempo libre para la diversión, siendo los afectos (novios y amigos), el valor sustancial en sus vidas. Reclaman espacios de acción y también protección, describen a la discriminación como una acción social que los afecta y expresan plena conciencia de los peligros actuales. No obstante, todo lo que los homogeneiza, también los diversifica. En cada uno se los “haceres” los jóvenes se sienten y expresan diferencialmente. Y es precisamente otro de los valores a los que apelan para ser reconocidos. El espíritu de cuerpo frente al adulto, les impele a distinguirse, por oposición a ellos, e igualarse entre sí, y simultáneamente, necesitan, reclaman, ser individualizados en los grupos pequeños a los que adhieren. Es la diversidad de *modos de ser joven* lo que prevalece en esa gran categoría denominada juventud. La diversidad que otorga el grupo social de pertenencia, y la que ellos identifican con “*estar en la joda*” o “*ser responsable*”. Estos últimos son los que, potencialmente, presentan proyección de futuro. Ambos se sienten *viviendo* y *disfrutando*, del presente, la diferenciación está sustentada en la ilusión o no, de un futuro distinto al actual.

Recuperando nuevamente las explicaciones de Rosana Reguillo Cruz: “hay un respeto casi religioso por el individuo, que se convierte en el centro de las prácticas. Puede decirse que la escala es individuo-mundo y que el grupo

²⁰⁶ Rossana Reguillo Cruz: op. cit. pág. 142

de pares no es ya un fin en sí mismo (como sucedía en la década de los ochenta), sino una mediación que debe respetar la heterogeneidad”²⁰⁷.

“... *siempre estamos en el ojo de la tormenta*”.

DE DISCONTINUIDADES Y FRACTURAS

Con las referencias predichas, se analiza el objeto a componer, señalando especialmente que el abordaje del conocimiento —eje del proceso educativo— sólo será tocado tangencialmente, en el proceso de estudio del adolescente alumno que paralelamente se va construyendo.

El retorno al colegio diez años después proporciona las posibilidades de contrastar la constitución del actual espacio escolar. En sentido estrictamente físico, el edificio ha sufrido importantes cambios con la construcción de nuevas aulas y sanitarios, el arreglo de un sector otrora precario, no obstante lo cual quedan algunas áreas todavía con problemas. En términos de reconocimiento o valoración social y, relacionado con las mejoras edilicias, el colegio está siendo objeto de tratamiento permanente por parte de los medios periodísticos y gubernamentales dado que un viejo litigio de propiedad detiene temporalmente parte de los obras y, en ese trámite, se ha involucrado todo el personal y también alumnos. En el sentido que le otorga Michel de Certeau, al espacio²⁰⁸, emprendidas nuevamente las observaciones y encuestas, se pudieron reconocer las tradicionales prácticas ritualizadas en las instituciones escolares, entre las que se develan las siguientes, que agrupamos, en vínculo con *experiencias cotidianas*:

A. prácticas de apropiación de espacios y tiempos escolarizados:

²⁰⁷ Rossana Reguillo Cruz: op. cit. pág. 142

²⁰⁸ *Espacio* es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstan, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas (...) en suma, *el espacio es un lugar practicado*”. Michel De Certeau: *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, UIT ITESO, México, 2007, pág.129.

a) la lentitud de reacción ante el “toque de timbre” cuando éste indica formación o conclusión del momento de recreo y celeridad de respuesta ante el timbre de inicio del recreo;

b) la apropiación de los espacios escolares a través de reuniones en grupos pequeños (no más de siete u ocho miembros), en general mixtos. Agrupaciones que se suceden permanentemente durante la jornada escolar y en todos los espacios de acceso directo para los alumnos: patios, aulas y sala de preceptores. A esta antigua práctica, se le agrega en la actualidad, el uso de distintos dispositivos electrónicos como celulares, MP4 y MP5 y, desde 2012, con las netbook que se entregaron a las instituciones secundarias estatales.

c) la apropiación de las prácticas cotidianas a través estrategias de alta efectividad de concreción como las “escapadas”, durante las horas de clase, al kiosco del patio para comprar algo, mediante la solicitud de “*puedo ir al baño...?*”. Excusa que se justifica en la expresión: “*en el recreo se junta mucha gente y no se puede comprar...*”. Evasiones de clase a través de permisos “para buscar banco”, hacer algún trámite en preceptoría, colaborar en actos escolares o prácticas similares.

B. prácticas vinculadas con experiencias entre pares:

a) la figura de *la amistad* como centro del discurso cotidiano, traspasando los momentos escolarizados hacia todas las instancias de la vida juvenil. Es precisamente el valor que le otorgan a este sentimiento el que define los límites, los márgenes entre los *agrupamientos* —de dimensiones y composición variables— que matizan este complejo concepto de “*joven escolarizado*”; entre “nosotros” y los “otros”. La denominación “los alumnos” opaca la heterogeneidad que prima en los espacios juveniles escolarizados.

Los amigos: “...*nos ayudan y están con nosotros en todo momento*”; “*compañeros, comprensivos, demostrativos, leales, sinceros*”; “...*están en todo momento*”; “*fieles, confiables y responsables, los que están en las buenas, pero más en las malas a tu lado*”; “*alguien en quien confiar, alguien con quien compartir todo*”; “*te ayudan, te aconsejan, acompañan*”; “*recopados*”; “*los que no hablan de vos por detrás, los que no te mienten, ni te tienen envidia*”; “*no existen*” (egresados 2010)

Y, también, *"...no los hay, no creo en la amistad "perfecta", ni en la confianza..."* (egresada 2010)

b) heterogeneidad que intermitentemente puede transformarse, en *"homogeneidad circunstancial"*, frente a otros cursos u otras escuelas. La identidad es vivida desde lo grupal: el curso —aún con fragmentaciones— con los rituales que lo identifican: camperas, banderas.

La referencia a una provisional, transitoria o *"circunstancial homogeneidad"* en el grupo de jóvenes alumnos, se sustenta en diversas prácticas cotidianas, que se analizan en el transcurso del trabajo. Como avance, puede explicarse que, observando los patios interiores del colegio, desde mediados del año escolar, puede visualizarse un espectáculo muy particular y que se ha difundido bastante entre los distintos establecimientos escolares, en los últimos diez años: paños de lienzo pintados con un dibujo central, una consigna y los nombres de cada uno de los miembros del grupo que representa. Tales insignias se denominan "banderas" y son colgadas en las ventanas o rejas de las aulas de los sextos años, pudiendo advertirse más de una bandera por curso, lo cual señala divisiones internas en el mismo.

(amigos?) *"...no, en cada curso hay muy marcados los grupos de afinidad. Porque no todos son iguales!"; "hay grupos en todos lados, no todos se llevan bien"; "es un curso desorganizado y desunido"; "hay mucha diferencia, entre como se visten, piensan..."*; *"hay grupos y grupos, porque muchos son de otro nivel social"* (egresados 2010)

Divisiones que también se expresan en el uso de camperas con diseños específicos que otorgan identidad particular a quienes las usan. "El rito introduce la mediación de la pertenencia y de la apariencia de la palabra en el centro y en la intersección de los dos ejes individual-colectivo y el sí mismo-el otro. De ese modo, la costumbre marca la pertenencia a un grupo y el nombre identifica a un individuo al relacionarlo con una filiación".²⁰⁹

²⁰⁹ Marc Auge: *El sentido de los otros. Actualidad de la Antropología*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1996, pág. 42

“Para dejar un recuerdo, dejar registrada la división, cada uno compite con su bandera, la mejor bandera es el mejor curso, que quede la marca de cuando entraron, de cuando se fueron” (egresada 2011)

C. prácticas vinculadas con relaciones con “no-pares”:

- a) la proximidad afectiva con el agente preceptor, la búsqueda de complicidad que es objeto de constante negociación²¹⁰;
- b) la resistencia a las normativas institucionales, sean éstas horarios, vestimenta, normas de convivencia u otras prácticas escolarizadas: un ritual “fracturado” actualmente es el referido al uso del guardapolvo. En este colegio estatal se ha decidido la aplicación de un nuevo uniforme que lentamente reemplaza al antiguo guardapolvo, símbolo de verdadera investidura, símbolo de un “ser”, que es un “deber ser”. Los alumnos visualizan que la decisión fue tomada con el apoyo de un pequeñísimo grupo de alumnos. Un hito que se expone en apartado especial.

Interrogarse acerca del *sentido* que asume la escolarización para los adolescentes, —aunque esté inscripto en el discurso de los educadores y en el discurso político— debe acercarse también al sentido que enuncian los propios destinatarios.

Qué significa ser estudiante?

“es la persona que estudia para llegar a ser algo en la vida”; “es una persona que quiere tener futuro sin depender de nadie”; “aprendizaje, un futuro con logros”; “tener responsabilidad y saber que sin estudio no se puede llegar a nada”; “buen futuro”; “tener responsabilidad”; “realizarme como persona, para bien”; “tener responsabilidades”; “venir a aprender para poder ser alguien”; “alguien que quiere ser algo el día de mañana ya que sin un estudio no somos nada”; “estarse proyectando a un futuro”.(egresados 2010 y 2011)

Los adolescentes que concurren a las escuelas y colegios tienen una adscripción identificatoria positiva, un sentido de pertenencia social: *son*

²¹⁰ Relación analizada en la tesis de maestría citada

estudiantes. Si bien la adquisición de conocimientos académicos no está en el centro de la atención, formar parte de una institución escolar, durante la adolescencia, brinda ámbitos sociales extra-familiares que ofrecen nuevas y necesarias experiencias formativas y la potencialidad de movilidad social para los sectores sociales económicamente menos pudientes. Al mismo tiempo la escolarización es parte de la identidad del joven de sectores medios, es parte constitutiva de sí. Es inviable cualquier alternativa de no pertenecer al sector estudiantil²¹¹. El sentido básico de la educación, para el joven de sectores medios, es la *sujeción* a tal condición, es una disposición inherente a su posición social.

(jóvenes que no estudian, ni trabajan) *“Siempre están molestando, ahora podrán joder pero después.....” “Es un inmaduro el que no estudia, ni trabaja, no quiere ser nada”* (egresados 2011)

La representación social vigente sobre la potencialidad de movilidad social que otorga la educación es particularmente sentida desde los sectores sociales medios y bajos, a pesar del demérito sufrido por la educación estatal, en las últimas décadas. La mayor de las metas es completar el nivel secundario y permitirse “ingresar” a niveles superiores. Para los sectores medios²¹² es una obligación naturalizada el paso por el nivel secundario como principio de reproducción y/o reconversión de capitales para reproducirse —o reconvertirse— como clase social. Ser adolescente es asimismo, ser alumno, son identidades constitutivas, son identidades *“integradas”*, para los sectores medios. En los sectores altos el debate está superado, siendo los capitales simbólicos los más eficientes en el campo.

Es en los sectores sociales medios donde tiene más fuerza la asociación que los estudiantes construyen entre su presente y la potencialidad de alcanzar mejor posición en el espacio social sanjuanino, a través de la educación. Es importante resaltar que la argumentación refiere a “ser estudiante” como intermediación para la *posesión de credenciales* —símbolo de

²¹¹ Independientemente de la obligación actual legal de escolarización hasta los dieciocho años.

²¹² Bourdieu caracteriza a las clases medias en “calidad de lugares de indeterminación” porque “situados en posición inestable en la estructura social personifican en su más alto grado la propiedad, característica de la clase en su conjunto, de hacer coexistir individuos y trayectorias extremadamente dispersas” (Bourdieu, 1988:110)

conocimiento— no necesariamente, la *posesión de conocimientos*. El proceso implica el “tránsito” por los espacios escolares sorteando los obstáculos a través de estrategias eficientes para alcanzar la meta²¹³. Tanto es así que la estrategia es obtener la credencial siguiendo todos los atajos posibles porque, quien la obtiene dejándose interpelar por el conocimiento, es considerado “botón”. La diversidad de mote referidos a quien es considerado un “buen alumno” conjura —desde el discurso— una desvalorización del conocimiento, cuya compensación se revela en los apodos a quien transita en los espacios escolares, sin alterar su identidad: “re masa”. Consideración particular²¹⁴ merece la construcción social del concepto “buen/mal alumno” que se incorpora en las prácticas cotidianas sosteniendo lo anterior.

Siguiendo los trayectos escolares de los sectores medios se manifiesta un punto de inflexión: un “acto migrante”²¹⁵. La mayoría de los jóvenes que asisten a esta institución pública deben “salir del barrio” para pasar al “Centro”, es un proyecto familiar pre-fijado. La opción de cambio —tanto en el siglo anterior como en este, aunque se haya aumentado la cantidad de escuelas— es una decisión condicionada por la oferta disponible en el medio. Antes la opción era única, “salir”, hoy la oferta es más variada pero todavía sigue siendo “salir” como opción para “mejorar”. Esto que otrora tenía sólo el alcanzar la titulación, hoy no es eficiente en el campo, porque “los efectos de la inflación escolar son más complicados de lo que se suele decir: como un título vale siempre lo que valen sus poseedores, un título que se hace más frecuente se devalúa y pierde aún más valor porque se vuelve accesible a gente “que no tiene valor social”.²¹⁶ En consecuencia, no sólo es la posesión de la titulación sino la institución que la otorgó, la que ofrece el capital simbólico eficiente para competir en el campo social sanjuanino.

²¹³ Algunas de estas estrategias serán abordadas en el apartado “Hilvanando tramas: hilos de atajos entretejen la cultura escolar”.

²¹⁴ Se desarrolla en el apartado siguiente

²¹⁵ “... la escolaridad como un *acto migrante*, en tanto que implica, para todos los sujetos (no sólo para las comunidades indígenas), el pasaje a otras prácticas de socialización y constitución de objetividades —de tensión, confrontación, negociación, cercanía, distancia, etc.— diferenciadas de las prácticas de socialización iniciales o primarias”. Gabriela Czarny Krisckautzky: “Pasar por la escuela”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, N° 34, septiembre 2007 pág.944

²¹⁶ Pierre Bourdieu: *Sociología y cultura*, Editorial Grijalbo, México, 1984, pág.168

¿Por qué elegiste este colegio?: “...porque a mis padres les parecía el mejor; porque es muy bueno y me preparan para la universidad; porque tiene un gran nivel de enseñanza; porque es el mejor de los públicos; porque me gusta el ambiente; “el Colegio Nacional es conocido, es la mejor estatal” (egresados 2010 y 2011)

La instancia de escolarización es claramente concebida como una estrategia de *construcción de futuro, de un futuro particular, posicionándose en ser reconocido socialmente, en ser “alguien”: “que nos respeten”; tener un futuro digno”; tener un buen pasar*. Se encuentra a sujetos con atributos de agencia y reflexividad que participan activamente en la construcción de sus itinerarios de vida presente y futura. Ponen en juego, en el presente, no sólo las pretensiones inmediatas, sino sus aspiraciones, proyectos, expectativas que envuelven significados y representaciones del espacio social que los contiene y otorga posicionamiento desde el hoy, hacia una idea de futuro, percibido positivamente en la mayoría de las opiniones. Sobre la concreción de tales expectativas el Dr. Facundo Ortega expone como producto de sus investigaciones que: “Por otra parte, no ha habido en sus trayectorias tomas de decisión fundamentales, todo ha transcurrido como si las circunstancias —incluidas allí las decisiones de los demás— fueran las que definen qué ocurre y qué ocurrirá. Hay entonces, en este aplastamiento de la temporalidad, una crisis de la decisión que es fundamentalmente una crisis de los criterios de decisión: las decisiones se toman “sobre la marcha”, las circunstancias proponen alternativas inmediatas y las experiencias “sorpresivas” se sobrevaloran por inesperadas. Lo no esperado posibilita imaginariamente lo imposible”²¹⁷.

Como información suplementaria a ello, pueden mencionarse ciertos detalles interesantes en el análisis sociohistórico de los egresados del Colegio: en la cohorte 1935 todos llegaron a ser profesionales, en la de 1959 y 1960 — bodas de oro 2009 y 2010—ya el número de profesionales había disminuido y continúa disminuyendo la proporción de profesionales y aumentando sí en el área de los profesorados (universitarios y terciarios no universitarios), entre los egresados hace 25 años (1984 y 1985)

Se ubican en un presente de necesidades inmediatas de distracción, apropiándose de los recursos escolarizados desde la circunstancia de que los

²¹⁷ Facundo Ortega: op. cit. pág.34

mismos no invadan su personalidad. Preservan una subjetividad que se satisface con alegrías, fuera de limitaciones o restricciones, pues éstas son vistas como sacrificios o frustraciones. No obstante, perciben con meridiana claridad la importancia de la escolarización en los proyectos futuros. Así, la instancia de escolarización es claramente concebida como una estrategia de *construcción de futuro; un sentido instrumental*. La construcción de un futuro particular, posicionándose en ser reconocido socialmente, en *ser “alguien”*. La fuerza con que se reitera en los cuestionarios, la idea de “ser alguien”, desde los jóvenes escolarizados, devela en el contenido de tal noción, los principios de:

- a) *Parecer*: respeto, reconocimiento social, capitales simbólicos efectivos en el espacio social provincial: “*que nos respeten*”; “*tener un futuro digno*”, “*tener trabajo independiente, que no me manden*”; “*realizarme como persona... para bien*”
- b) *Tener*: poseer capital económico: “*tener un buen pasar*”

Desde estos indicios —los jóvenes— le confieren a la escolarización un sentido “amplificado”: el *instrumental* y, también, el *moral*. La alianza de la educación con la condición de persona, con valores positivos en los proyectos vitales, además de ser el recurso para alcanzar mejores posiciones en la escala social.

Estas circunstancias existenciales de transitar la escolarización en las que están implicados procesos de reflexividad y subjetivación son reflejos de la imposición de los adultos sobre sus miradas: los sujetos-jóvenes se ven conminados a responder a la exigencia de una reelaboración subjetiva de su continuidad entre su pasado, su presente y su futuro. Son las generaciones adultas las que inculcan —aún en la tensión intergeneracional— determinados modelos, condicionantes de futuros proyectos personales. Mirada que contamina, también, los análisis sobre los jóvenes, según la exposición de Duarte Quapper quien postula, entre otras, la trampa de plantear “*a la juventud como la generación futura*”, es decir como aquellos y aquellas que más adelante

asumirán los roles adultos que la sociedad necesita para continuar su reproducción sin fin”²¹⁸.

Asumidos los deseos familiares como propios, los jóvenes viven el tiempo presente desde las experiencias acumuladas del pasado del sujeto y desde las aspiraciones y los planes para el futuro: el presente aparece condicionado por los proyectos o la anticipación de futuro. Agencia, esa postergación, el *sentido de “obligación” familiar y social*. Se va al secundario por una obligatoriedad social más que jurídica, en el caso de los *jóvenes de sectores medios*, el “ir al colegio” no es objeto de deliberación y elección, sino una experiencia ligada a una condición de edad. Hay que estudiar por una razón puramente instrumental. Algunos adolescentes asumen la lógica de la postergación de beneficios presentes con el fin de beneficios mayores en el futuro.

Corresponde, asimismo, la elucidación del sentido de los deseos sobre el futuro, en tanto “el futuro” se aparece como una ambigua entelequia; el *acto de magia* es pensar que sucederá con el sólo pensarlo, que deviene espontáneamente. Al modo del personaje del cuento de Borges, “Ruinas circulares”: existirán los proyectos diseñados para el futuro, porque los pienso hoy. Es el hoy, el presente, la actual existencia, la que otorga sentido al ser.

Es importante marcar que pareciera subyacer en los jóvenes actuales la percepción de que “ser alguien” hoy, significa ser *trabajador independiente*, — profesional, específicamente— no empleado, como lo fue durante el siglo XX. El trabajo estable en cualquier situación de dependencia ya no está disponible en el mercado y las generaciones jóvenes tienen incorporada esta debilidad, en sus lógicas prácticas.

Este es un punto bastante diferencial entre los jóvenes de Latinoamérica. Si bien en Argentina la dificultad para conseguir trabajo es reconocida, comparativamente parecieran mejor posicionados que en México, al decir de Verónica Gil Montes: “Cuando leemos en los resultados de las encuestas juveniles que su proyecto de vida es “ganar bien”; cuando el narcotráfico y la llamada delincuencia organizada se ha empeñado en cooptar a buena parte de los jóvenes del país, cuando el desempleo acosa y el trabajo informal capitaliza básicamente a población juvenil, ¿de qué estamos hablando?”²¹⁹

²¹⁸ Claudio Duarte Quapper. Op. cit. pág.65

²¹⁹ Verónica Gil Montes y Adriana Soto: “Educación y escolarización de los jóvenes: ¿Pedagogía de la exclusión y la desesperanza?, en *El cotidiano*. Vol 24, Núm. 152, nov.-dic.2008, Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco, Distrito Federal,

Para Edgar F. Rodríguez, la encuesta mexicana (ENJ-2005) revela cómo “los jóvenes conciben a la escuela como el medio —en el sentido meramente instrumental— para obtener un trabajo, y que este es calificado como “bueno” simplemente en términos de la retribución monetaria”. De este modo, asistir a la escuela, si ésta no garantiza el empleo, deja de tener sentido”²²⁰.

La escolarización se muestra como la etapa de *transición*²²¹; como un periodo de *latencia de la existencia vital* (postergación de la alegría y el disfrute inmediato) en pos de alcanzar a mediano plazo, una adultez ubicada sólidamente en el espacio social. La condición de existencia como persona en la sociedad, está representada en la potencialidad de ubicarse laboralmente en trabajos bien remunerados, que a su vez los posiciona dignamente en el espacio social provincial. La escolarización es naturalizada como parte de su trayectoria de vida para constituirse en adulto, concebido esto, como el momento de la independencia económica y legal de los mayores; como la posibilidad cierta de “*no tener que pedir permiso, no pedir autorización*” (egresado 2011).

Las resistencias o críticas a las prácticas escolarizadas no se oponen a la escolarización como proceso de construcción de sus futuros. Se articulan a las prácticas y espacios institucionales, generando estrategias de resistencia a las prácticas instituidas desde el colegio: estilos de presentación en la indumentaria, horarios, respeto a los símbolos, ausencias a clases y prácticas similares. Utilizan todas las estrategias y tácticas permitidas o no, en el proceso de escolarización. La vida escolarizada, para los sectores medios, pareciera ser representada como un protocolo de “acciones”, como el “acto”²²² —largo y

México, Redalyc, Sistema de Información Científica, Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32515209>, pág.78

²²⁰ Edgar Rodríguez: “Las Metrópolis en México. El desencanto de la juventud” en IMJ, *Jóvenes Mexicanos*. Encuesta Nacional de Juventud 2005, México, 2006, p.43 citado por Gil Montes, Verónica y Soto, M. Adriana. “Educación y escolarización de los jóvenes: ¿pedagogía de la exclusión y la desesperanza?”, en *El cotidiano*. Vol 24, Núm. 152, nov.-dic.2008 pp 73-78, Universidad Autónoma Metropolitana, México

²²¹ “El concepto de transición refiere a momentos sociológicamente relevantes en las trayectorias de los individuos, en los que se enfrenta a una necesidad imperiosa de proyectarse en el futuro, de tomar decisiones, realizar planes de vida que no solamente tienen que ver con el futuro escolar, sino con otros ámbitos de la vida. (Canals, 1998:89)”

²²² “...el acto ya existe “en proyecto”, que será realizado paso a paso mediante la acción. La unidad del acto es una función de la envergadura o aliento del proyecto”.

sacrificado— para construirse como adulto. Es parte de esa construcción el “pasar por el proceso de escolarización”. Desarrollar la comprensión de estas prácticas escolarizadas de los jóvenes es el objetivo de los próximos capítulos. Explorando en ellos, la línea argumental articulada *con la tensión de las nuevas configuraciones escolares*.

CAPÍTULO IV: *ESTAR SIENDO*

Parte A: *SER (HACER DE) ALUMNO*

*“Adolescente es una palabra científica,
somos jóvenes”.*

La escolarización y sus espacios: *juego de sentidos*

Al internarse en la trama de las prácticas juveniles inmersas en el proceso de escolarización, emergen las estructuras construidas (*habitus*) desde las experiencias formativas que despliega, paralelamente, a las estrictamente relacionadas con el proceso pedagógico. Las referencias producidas en el estudio anterior anunciaban la tensión (resistencia?) entre el valor social de la adquisición de conocimientos y el valor social del “placer” —propio de las miradas posmodernas— en estos espacios. Los cambios de denominación de las normas *disciplinarias* por normas de *convivencia* no indican cambios sustanciales en el modelo, pero sí, una amplia flexibilización de “los modos de estar” en la escuela, señal de re-visión del modelo autoritario en la misma. Transformación acompañada, además, por nuevos modelos de enseñanza que, también, “se acomodaron ” —en pos de “reformular” (entretener?) el paso por la escuela— la cantidad y calidad de los conocimientos impartidos. La preocupación social sobre la formación que reciben los alumnos en las instituciones educativas surge con fuerza en cada evaluación de los niveles superiores, no obstante, y con la misma intensidad, se expresan las preocupaciones cuando los alumnos reprueban las evaluaciones. La anécdota que circula —principalmente en el nivel medio— es que frente a la reprobación la familia no convoca a un docente, sino a un abogado. Situación que ha producido nuevas normativas²²³ sobre las fechas y formas de evaluación en el nivel medio y que refieren especialmente a resguardar la documentación que

²²³ Resolución 0636 y 0637-ME-2009

demuestre la reprobación del alumno, frente a eventual reclamo familiar. ¿Desplazamiento de los valores eficientes en los espacios sociales al interior del espacio escolar: la forma prima sobre el contenido, el azar u otras eventualidades juegan con mayor posibilidad de obtención de logros que el esfuerzo, la responsabilidad o dedicación, relativizando el conocimiento como capital simbólico eficiente en el campo?

Siguiendo a Guillermo Jaim Etcheverry, *la tragedia educativa* es precisamente la pérdida de uno de los escasos ámbitos que le está quedando a la sociedad para ensayar la transmisión del entusiasmo y respeto por el conocimiento: la escuela²²⁴.

El abordaje del campo pedagógico está soslayado en el presente estudio dado su particular complejidad, no obstante lo cual, las fronteras — como en las ciencias sociales— son porosas y las implicaciones en el tejido forjado por las prácticas de los alumnos están ineludiblemente rondando el conocimiento (o su evasión) por ser el eje de tales actividades.

Avanzando en develar la trama de los habitus escolares, en este interjuego de tensiones entre *aprender y hacer como* que se aprende, una primera mirada puede ubicarse en el enlace *entre prácticas y territorios de tales prácticas*. Entre espacios²²⁵ y territorios²²⁶ se van configurando como reproducción, conversión o re-configuración las prácticas estudiantiles históricamente estructuradas.

*Para mi es algo cotidiano, es de algo de mi vida,
vengo porque es mi obligación venir,
es algo de mi vida.* (egresada 2010)

²²⁴ Guillermo Jaim Etcheverry: *La tragedia educativa*. Fondo de Cultura Económica. Argentina. 2006

²²⁵ *Espacio* es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas (...) en suma, *el espacio es un lugar practicado*". Michel De Certeau: op. cit. pág. 129.

²²⁶ "Concepción del territorio asimilable al resultado de un proceso de producción que incluye no sólo estrategias de organización, sino también de dominación y exclusión. Bernard Elisalde (<http://www.hypergeo.eu/spip.php?article406> – 3/5/2011)

ESPACIOS y TERRITORIOS.

Parte I. De espacios y territorios institucionales

EL COLEGIO: el juego de “entrar”

“Cuando no hay clases somos felices...”.

La entrada a clases de cada día, se inicia con el toque del timbre (7.40 hs.) que resuena hasta las calles circundantes, extendiéndose en un largo “momento de perturbación”, un transitar de alumnos y docentes entre la entrada, los patios y el patio central. Movimientos que no implican apuros, corridas o similar, el proceso es lento, tranquilo, extendido en el tiempo. Ello, tanto para quienes están dentro del establecimiento, como quienes permanecen en la vereda o recién vienen llegando. No se observa prisa por entrar antes del timbre.

Pasado alrededor de quince minutos después de la señal de entrada, se cierra la puerta principal de acceso y allí se ubica una de las vice-directoras que va recibiendo a los rezagados —alrededor de cincuenta por día— que muy lentamente, se agrupan en la entrada. Mientras tanto, en el patio principal se iza la bandera, la Rectora les da el saludo del día y algunas recomendaciones especiales: avisos de becas, recordatorios de fechas importantes, llamados de atención colectivos o individuales u otra situación especial. Finalizado el acto, cada preceptor toma asistencia a su grupo de alumnos: los alumnos se amontonan a su alrededor mientras esto sucede. Después, muy lentamente, se encaminan hacia los cursos. Es, en esos momentos, cuando se procede a dejar entrar a los que llegaron tarde, previo registro, en el Cuaderno de Comunicaciones, por parte del mismo alumno/a de la tardanza y la correspondiente firma de la vice-directora.²²⁷.

²²⁷ Asistencia y Puntualidad. Inc. c- el horario de ingreso a clases teóricas es a las 7,40 hs., la llegada después de las 8,00 se considera ausente, con la obligación de quedarse

El ingreso efectivo a las aulas se concreta en un tiempo dilatado, el bullicio permanece latente en un ir y venir de alumnos, docentes, preceptores, porteros que transitan constantemente durante toda la mañana. Se trata de un colegio grande, con más de 1.500 alumnos, en el que el silencio está ausente, sólo se atenúa el bullicio durante las horas de clase.

Una circunstancia muy característica de las escuelas estatales compartidas, la distribución desigual de bancos (faltan y/o sobran en las aulas), que se reitera durante la primera hora de clase cotidianamente, y desde la cual los alumnos generan también, estrategias de evasión e, igualmente, de diversión. Así lo expresan ante la consulta sobre qué es, para ellos, un “*buen paseo*”:

“...el de la primera hora a la mañana, cuando salimos a buscar bancos y no volvemos más.” (alumno de 6to. 2009)

Las observaciones permitieron escuchar el tradicional “¿*puedo ir a buscar banco?*”, desde los cursos y visualizar el pasar por las galerías —muy lentamente— de algunos alumnos entrando y saliendo de distintos cursos preguntando: “*sobran bancos?*”. Algunos vuelven a su curso y otros siguen su paseo matinal hasta los baños, o la sala de preceptores, donde permanecen hasta el toque de timbre que inicia el recreo.

Los espacios escolares, tal como las investiduras, están dotados de sentidos, se les atribuyen sentidos y en relación con quienes alojan, le asignan identidades. Traspasar la entrada del edificio “transmuta” a un adulto en directivo, docente, portero, preceptor o similar y, también, un adolescente en “alumno”. Este proceso de conversión agrega nuevas fachadas y nuevas disposiciones y posiciones para cada uno de los agentes en el campo institucional.

El AULA. Juego de “parecer” : entre el cumplimiento y el aburrimiento.

“...cuando no hay clase: el mejor lugar.

Cuando hay clases, lo peor”

La indagación histórica sobre este espacio conduce al trabajo de Inés Dussel y Marcelo Caruso, “La invención del aula” en el que exponen que: “Según datos proporcionados por el investigador David Hamilton, el término “aula de clase” se empezó a usar en la lengua inglesa hacia fines del siglo XVIII (Hamilton, 1989). En el idioma castellano, en cambio, el uso de “aula” y “clase” era común en la enseñanza universitaria en el medievo, conservando sus significado latino de “estancia donde el Profesor o catedrático enseña a los estudiantes la ciencia y facultad que profesa” (Diccionario de Autoridades, 1726). Sin embargo, no era común su uso para referirse al ámbito en el cual tenía lugar la enseñanza elemental, que hasta aquel momento se impartía en la misma casa del maestro o en salas provistas por el municipio o la iglesia, llamadas *scholas* (en latín)²²⁸.

En una institución educativa, cualquiera sea su dependencia o condición de gestión, si bien el poder pareciera concentrarse en las oficinas de los directivos, el espacio que hegemoniza la institución escolar, por su poder simbólico, es el aula. Cualquiera sea su dimensión, forma o condiciones, el juego de relaciones que en ella se suceden, encarnan el *hecho educativo*. Un alumno, un docente, transcurren su cotidianeidad, y la experiencia formativa que la acompaña, por distintos espacios escolares, no obstante es en el aula donde “deben” circular los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. Dar cuenta de las condiciones y calidades de tal hecho sería motivo de otro trabajo. Sin embargo, puede adelantarse desde este estudio, la persistente y sistemática “resistencia” que las sucesivas generaciones de alumnos han impregnado a sus prácticas escolares conjurando que esto acontezca. Sobre ello el Dr. Ortega expone: “...todo parece ser responsabilidad exclusiva del actor social, en este caso el estudiante, sin embargo las rupturas en la

²²⁸ Inés Dussel y Marcelo Caruso: *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Editorial Santillana. Buenos Aires, 1999, pág. 26

temporalidad, la indecisión y la incertidumbre se construyen socialmente y la participación activa de los actores sociales si bien se oculta bajo la forma de decisiones personales involucra toda la trama de lo social”²²⁹.

El *aula*, por ser una construcción histórica (Dussel y Caruso. 1999:30), es un espacio eminentemente relacional, y así se la representan los alumnos que en ella habitan, recorriendo indistintamente, heterogéneas miradas. Si bien, en todos los casos, se trata de un espacio “vivido”, cargado de afectividades —negativas y positivas—, de proximidad y reconocimiento: en su puerta cuelgan la bandera que los identifica. El repertorio de respuestas sobre “el aula es” da cuenta de ello:

“cuando no hay clase: el mejor lugar. Cuando hay clases lo peor”; “el lugar donde vivo en la mañana”; “como nuestra casa, un lugar tuyo”; como una pequeña cárcel, ja,ja, pero nos divertimos mucho en ella”; “nuestro espacio”; “una casa más”; “linda porque nos encontramos con nuestros compañeros”; “una segunda casa y un espacio para tomar clases”; “nuestro espacio”; “un encierro”; “buena, porque hay excelentes personas”; “lo mejor”; “el lugar donde te relacionas con tus amigos y estudias con ellos (compartís todo)”; “es un castigo”; “un lugar para reunirnos todos para estudiar o no hacer nada y aburrirnos también”; divertida; “un lugar de encuentro con mis compañeros”; “como una casa, dentro de otra gran casa que es el cole”; “grande y me gusta porque estoy con mis compañeros donde comparto las cosas y eso me encanta”; “un lugar de estudio” (egresados 2010)

En tanto espacio eminentemente relacional, la determinación física ubica diferencias entre un “nosotros” —los del curso— y los “otros”—de otros cursos o, incluso, de otras escuelas— y desde allí también, la autoidentificación. “Habitar” el aula quiere decir armar ese espacio según gustos, opciones, márgenes de maniobra; considerar alternativas, elegir algunas y rechazar otras. Habitar un espacio es, entonces, una posición activa. Por eso, esta invitación no se agota en el tema del aula, sino que intenta ser un

²²⁹ Facundo Ortega: op. cit. pág. 12

llamado para activar nuestras fuerzas, para “habitar” el lugar que sólo “ocupamos”²³⁰.

Hacia adentro, es un espacio relacional que adquiere estilos de acción variados según quienes lo ocupen. Entre los alumnos —sin adultos— las prácticas son similares a las del patio de recreo y con la presencia del preceptor no se alteran substancialmente: *el “prece es uno más de nosotros*. Y, a su vez, alcanza a detentar casi tanto poder como las autoridades de la institución:

“ no tenés que hablar con la rectora, habla con el preceptor para poder solucionar ese asunto” (problema con un docente) (egresada 2011)

Es la aparición del docente la que modifica —aún con matices— las prácticas de los alumnos y en general, la percepción sobre este espacio muta hacia ser un lugar de “castigo”. La figura del docente —y su correlato, el trabajo con el conocimiento— es la contrafigura de la experiencia formativa como adolescente, es la obligación, es la responsabilidad, es el aburrimiento. En ese momento parecieran bifurcarse el espacio, las relaciones entre los pares, que se mantienen soterradamente, con mayor o menor exteriorización a través de juegos, bromas, etc. como forma de “analizar” el aburrimiento. Por otro lado, la relación de los alumnos con el docente, en general, sigue siendo una relación negativa, aún con el que aprecian porque realiza actividades más fáciles:

“Ya se tendrían que haber jubilado un par de ellos. Ninguno nos quiere”; “(el recreo es para) tomar un buen respiro después que se van los profes secamente”;

“...algunos tienen buena onda, algunas recopada, (...) lo bueno es que nos traen charlas, explican bien.” (egresados 2011)

La estrecha configuración entre docente y conocimiento, coloca a éste en una posición de *adversario* puesto que, como recomiendan los dichos y bromas de pasillos:

“el conocimiento está en los machetes” ó

²³⁰ Inés Dussel y Marcelo Caruso: op. cit. pág. 20

“la secundaria es una selva, se atraviesa con machetes”

La experiencia escolar —individual y colectivamente— ha ido construyendo y sedimentando estilos de *ser (o hacer de) alumno* en las trayectorias estudiantiles. Las referencias más fuertes para el egresado en 1935 estaban relacionadas a la formación que recibieron y cómo sobresalieron en sus estudios posteriores fuera de la provincia (Córdoba y Buenos Aires), recuerdos que se plasman en cada discurso de aniversario (Bodas de Oro). Las travesuras/faltas se muestran con humor, pero también con pudor. Lo importante sucedía en las aulas con los docentes. Ser alumno (o hacer de) estaba relacionado con el saber, con el conocimiento. Los sucesos rememorados tenían como centro lo que allí sucedía, la auto-mirada como alumno se completaba con lo que habían logrado aprender.

“...cuando hacen las fiestas... vinieron los hombres... más serios, otras costumbres honraban más al colegio... otra época, se tomaban más en serio los estudios...”(egresada 2010, en referencia a las Bodas de Oro y de Plata)

Escuchando las trayectorias estudiantiles desde fines del siglo XX a la actualidad (Bodas de Plata y entrevistas ad hoc) van adquiriendo intensidad los recuerdos afines con “el zafar”, con la picardía, con las estrategias de sobrevivencia a las condiciones instituidas; el aula, el docente y el saber, se ven velados por estas evocaciones. Así las situaciones, los espacios y prácticas más reseñadas se disponían fuera de las aulas.

Actualmente, todo lo relacionado con el estudio es sentido como sacrificio, aún los logros:

“Hay que estudiar mucho para llegar a hacer la bandera...” (egresada 2010)

“Hacer la bandera”, se refiere al lienzo que confeccionan con sus nombres y dibujos que los identifica, señalando el ser alumnos del último año del secundario. Simboliza, además del “deber cumplido”, el inicio de la etapa de liberación, de cierre del nivel secundario.

El aula como refugio

Mis amigos son: *lo mejor de ir al cole*
(egresado 2010)

La sala de clase en tanto lugar de relaciones es, también, el lugar de los des-vínculos, de los distanciamientos entre los pares; el aislamiento, la soledad, de algunos alumnos se evidencia con intensidad al contrastar con el bullicio y movimiento de las interacciones de los subgrupos que componen al grupo-curso. Así el *aula es espacio de relaciones y espacio de no-relaciones: el “refugio”* para quienes están o se sienten solos. Al toque de timbre para el recreo se siente la algarabía de quienes —varones y mujeres— rápidamente, salen del aula conversando entre sí. En las últimos bancos del salón de clase puede verse, entonces, la figura de esos alumnos/as que están separados de los demás, solitarios, aislados. No son más de dos o tres alumnos/as por curso, se quedan dentro del aula, permanecen sentados “unidos” a su celular o escribiendo algo; aunque haya más de un caso por aula tampoco se comunican entre sí, cada uno permanece en el sitio que haya elegido; a veces, sale algún momento pero no se aleja demasiado del aula, se queda afirmado en la puerta o los ventanales de la misma. El espacio áulico parece ofrecerle protección o seguridad. No siempre se trata de los alumnos más “aplicados”, es decir, no hay evidencia de relación entre mayor concentración al estudio y el aislamiento. Dicha exclusión puede tener diferentes orígenes: el auto-retraimiento por motivos de personalidad; la segregación, por parte del grupo mayor, por razones de estética, de personalidad, económicas, y otras variantes. Lo planteado es sólo la apertura de un tópico que requiere más profundidad en su análisis agregándose, también, algunas apreciaciones relacionadas con el tema, en el apartado sobre la mutación en campo (competencia, lucha de poderes) de los espacios de relaciones escolares. *Cuando se realizaron las entrevistas se alejaron de los grupos, no permitieron conversar, como el resto del curso. En el caso de las encuestas contestaron muy poco las mismas, aunque las respuestas no marcaban pautas diferenciales al resto.*

“...las “caretas” se quedan dentro del curso, no salen...”; “... uno es medio autista, hasta con su novia” (egresadas 2009)

“... no me gusta seguir a lo que hacen los otros, soy anarquista” (egresado 2010)

“... hay gente que es insoportable”; “hay mucha falsedad”; “te alejan porque no les caes bien”; “... yo con mis compañeros no (somos amigos), porque sólo los considero compañeros, no amigos” (egresados 2011)

La soledad, el aislamiento, el distanciamiento, se ha conformado también como práctica social cotidiana de cierta frecuencia en los espacios escolares. En la mayoría de los casos se trata de situaciones eventuales, circunstanciales, de corta duración. Podría argumentarse, extrapolando al molinero de Ginzburg que “...esta singularidad tiene límites precisos. De la cultura de su época y de su propia clase no escapaba nadie sino para entrar en el delirio y en la falta de comunicación. Como la lengua, la cultura ofrece al individuo un horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada²³¹

El PATIO: espacio del “ser”

“...el centro de diversión...”

La contrafigura del aula es el *patio*. Definido históricamente como el espacio de descanso de los momentos de aprendizaje, pero también como espacio educativo, en tanto en él, se continúa el control. Control que, en este lugar, es privativo del preceptor. Un agente con el cual los alumnos construyen tramas de relaciones muy laxas, abiertas, de mutua negociación, con formas de trato muy personal, familiar. Dejan hacer y sólo “ven” lo que consideran oportuno ver. Allí los alumnos se desplazan con libertad y tranquilidad,

²³¹ Carlo Ginzburg: *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Editorial Península, Océano, 3º edic., 2011, pág. 20-22.

dedicándose a “*mirar*” y “*ser mirados*” por los otros. Es el lugar y el momento del espejo:

“..el patio es el punto de encuentro”; “juntarse con los amigos y los novios/as”; “ver a nuestros príncipes azules”; “ juntarse con amigos fuera del curso y también conocer gentes...”; “..... dar vuelta por los patios y charlar..” (egresados 2010)

A finales del siglo XX, una de las preocupaciones de autoridades, docentes y preceptores —no así de alumnos— era, en el estudio anterior²³², la incorporación al establecimiento de alumnos menores de 12 años que, expresaban, “*no están preparados para este nivel*”. Tal preparación hacía referencia tanto a la situación académica, como a la de interacciones con docentes y con otros alumnos. La forma de implementación en la provincia, de la Ley Federal de Educación, implicó la incorporación del tercer ciclo de la Educación General Básica a las escuelas consideradas en 1998 como secundarias. Dicho tercer ciclo estaba compuesto con el antiguo séptimo grado y los dos primeros años de secundaria. Ello conllevó la inclusión de alumnos con edades, aproximadamente, de 11 o 12 años. En tal circunstancia las instituciones establecieron márgenes espaciales restrictivos para separar “*los más chicos*” de los “*grandotes*”²³³. Tales límites se cumplían con ciertas flexibilidades, pero detentaban un fuerte peso simbólico.

Más allá de las consolidaciones formales de tal estructura, con la puesta en vigencia de la Ley de Educación Nacional, el transcurrir del tiempo ha diluido las representaciones limitantes entre “chicos” y “grandes”. En el hoy —diez años después—han desaparecido los discursos —de los adultos— relacionados con el tema que fue de fuerte preocupación. No obstante, la integración que se ha superado desde los adultos, se expresa desde los alumnos como señales de identidad. Los alumnos de los cursos superiores, que se conciben ya como jóvenes, no niños y reclaman distinción de los más pequeños:

²³² Tesis de Maestría citada

²³³ Expresiones de preceptoras en el trabajo anterior. Tesis de Maestría citada

El patio es: *“...el lugar de juego de los más chicos”; “... un desastre con todos los niñitos jugando a la pelota”* (egresados 2010)

Precisamente, “el patio” —los cuatro patios, en el caso de este colegio— son el centro neurálgico de encuentros y desencuentros. La trama de relaciones se hace evidente al observar alumnos, preceptores, docentes y no docentes, en esos espacios. En uno de ellos (el más pequeño, con canteros para sentarse) está el kiosco para todos y el bufet para docentes. En los momentos de recreo u horas libres, allí se reúnen en pequeños grupos mixtos. Los alumnos de los últimos cursos se juntan, también, con “el prece” a charlar. No obstante, es un espacio de tránsito —por su ubicación— desde el área de entrada donde están las oficinas administrativas, sala de profesores y oficinas directivas hacia el sector este —de dos plantas— donde se encuentran los cursos superiores. En este sector se observan pequeños grupos de alumnos distribuidos en las puertas de los cursos, en las escaleras y paseando por las galerías y jardines.

El patio mayor, donde está el mástil con la bandera —el patio de ceremonias— está localizado en el sector oeste y después del momento de inicio de clases, en él se agrupan los alumnos más chicos puesto que sus aulas están en tal sector.

Tal como el aula, el patio es “su lugar”, para cada uno de los alumnos. Es también un espacio “vivido”. Si bien muchos lo caracterizan físicamente: grande, chico, sucio, limpio, sobre él —genéricamente— los alumnos aluden más a cómo lo sienten: desde la libertad para muchos, a la amenaza para quienes están solos:

“...aburrido”; “no vamos casi nunca”; “como una cárcel porque no se puede hacer nada”; “para tomar aire, escuchar mucha música y bailar”; “para juntarnos”; “hermoso!!”; “un espacio libre”; “un lugar recreativo”; “lindo, más que nada en primavera, con el paso del tiempo trae muchos recuerdos”; “para despejarse, estudiar o comer”; “el lugar donde pasamos tiempo con mis amigos y nos divertimos”; “grande y nunca está vacío... es algo frío, pero si estoy con amigos me gusta mucho”; “bueno, ancho y lindo para poder estar ahí sin molestias”; “un lugar para estar tranquilo”; “el encuentro con los demás chicos del cole”; “el lugar donde se juntan los

chicos a jugar a la pelota, ponerse en el sol, ver las demás chicos”; “es el lugar de encuentro por excelencia, está el kiosco, la cancha, todo”; “un área de distracción”; “perfecto, para compartir muchas cosas”; “copado, pero algo imposible de transitar”; “un lugar para agruparse y charlar”. (egresados 2011)

Desde el no ir casi nunca hasta ser el centro de diversión, son expresiones que manifiestan la heterogeneidad que caracteriza el “ser alumno”. Los grupos y subgrupos que componen cada curso y las individualidades: el que se siente apoyado en los amigos y quien muestra su soledad o su falta de integración. Voces que se refuerzan ante la consulta sobre “el recreo es el momento de”:

“joder, estar con amigos, conversar, estar libre de clases y sin profesores. Además de tomar la coca del día”; “comprar, charlar y relacionarme con mis compañeras de otra manera, pasarla bien. Distraerme, para volver a clases”; “salir a comprar y hablar con otros chicos y a veces, completar tareas”; “despabilarse”; “divertirte, de hablar y, a veces repasar para una prueba”; “molestar, divertirse y fumarse un cigarrillo en el baño”; “ir a pelear al kiosco y juntarse con amigos”; “conversar de temas fuera de lo escolar, planear salidas o a veces completar tareas”; “ir a comprar, ir al baño y no nos da tiempo para más; “escuchar música con los celulares; compartir con mis amigas y contarnos que nos pasó en el día y divertirnos”; “el movimiento desenfrenado, nadie nos impide ir y venir, es comer o conversar”; “ver a nuestros príncipes azules, opinar, repasar para alguna prueba”; “respirar, hablar con otro chicos, etc.”; “compartir con los compañeros, con los amigos, de estar con la novia o el novio, de jugar a la pelota, de disfrutar”; “distrarse, pero es muy corto”; “ir al kiosco y comprar y dar una vuelta”; “escuchar música por los celulares, repasar en caso de que tengamos pruebas” (egresados 2010 y 2011)

El patio, como territorio, está asociado básicamente, al tiempo de recreo, una de las divisiones temporales en que se estructura la práctica

escolar diaria y, asimismo, es “vivido” en las horas libres u otros momentos sin clases.

Así, el recreo —considerado escolarizadamente como espacio de descanso de las prácticas académicas— es apropiado como lo *no-escolar, dentro de lo escolar*. Es el momento del ser “yo”, el tiempo de la alimentación o la consulta de último minuto, pero centralmente, es el espacio para generar nuevos encuentros, fuera y dentro del colegio, para resolver disputas previas y también para compartir proyectos. Puesto que es la heterogeneidad la que prima en el grupo denominado “alumnos”, también es la ocasión del aburrimiento para quienes se sienten solos, separados del grupo de compañeros, para quienes no se sienten integrados. Para estos últimos es el aula el lugar de “refugio”, es allí donde permanecen más tiempo.

El recreo es el lapso donde afloran la afectividad: conflictos, disgustos y también amistades y amores. *Es el momento del “ser joven”*. El protagonismo en los jóvenes, lo ostenta el uso de la tecnología audiovisual: telefonía celular o equipos de audio y video, en sus diversas versiones. Desde *estas nuevas tecnologías los territorios y espacios escolarizados se “expanden”*. Para esta generación la tecnología le es propia, son “nativos”; es parte de su nuevo espacio social, su lugar, constituye y es constitutiva de sus territorialidades porque se ha incorporado a sus relaciones (buenas o malas). En síntesis: es parte de su experiencia formativa, instalando e imbricando nacientes procesos sociales entre los “adentros/afueras” escolares. La porosa liminaridad de estos espacios, compromete nuevas miradas de la contingencia “jóvenes y escuela”; entendiendo el “y” como trama, no mera asociación. Sobre ello discurren algunos comentarios en el avance del trabajo.

El espacio estudiantil ha tornado en campo

*“cada uno lucha por su gallinero... (es un)
sálvese quien pueda”*

El proceso de escolarización imbrica estrechas relaciones cotidianas que habilitan ser miradas desde las conceptualizaciones de Agnes Heller acerca de que “el contacto cotidiano apela evidentemente a los afectos más variados, pero algunos de ellos son *de primera importancia para la orientación en la vida cotidiana*. Y se trata de sentimientos del sí (enunciados según el grado de intensidad): *simpatía, inclinación, amor*; y de los sentimientos del no (también éstos ordenados según el grado de intensidad): *antipatía, aversión, odio*. Entre ambos grupos está como “tercero neutral”, *la indiferencia*”²³⁴. Todo lo cual se despliega en cada uno de los espacios físicos —verdaderos territorios²³⁵— que envuelven, disponen y conforman las instituciones escolares.

La red de interacciones constitutivas de las diversas prácticas al interior del colegio, va urdiendo tramas movibles asidas por afectos dispares, tensiones, conflictos e, incluso, agresiones. Relaciones en las que se ponen en juego los capitales disponibles en el espacio y la lucha por su apropiación y que se sustentan en los “afectos de orientación de la vida cotidiana”. Tomando para ellos, nuevamente, el axioma de Agnes Heller que define “*afectos de orientación* el amor, el odio y la indiferencia porque su función consiste principalmente en promover o guiar la orientación en la producción de los contactos cotidianos. Debo estar orientado sobre con quién está bien, mal o es indiferente tener contactos. Pero hay que poner de relieve que estos afectos *no son en absoluto tan subjetivos, tan ligados a la personalidad, como podría parecer a primera vista*. Los hombres nacen en una red de relaciones de amor

²³⁴ Agnes Heller: *Sociología de la vida cotidiana*, Editorial Península, Barcelona, 1977, pág.376

²³⁵ “concepción del territorio asimilable al resultado de un proceso de producción que incluye no sólo estrategias de organización, sino también de dominación y exclusión”. Bernard Elissalde (<http://www.hypergeo.eu/spip.php?article406> – 3/5/2011)

y de odio, aunque esto varía en las diversas épocas. Amor y odio son normas sociales.²³⁶

Siendo la amistad un valor central entre los jóvenes, la posesión de amigos/as o su anverso, el aislamiento, los posiciona de singular manera en el espacio escolarizado, puesto que es, precisamente, el juego de relaciones “positivas” el que concentra el sentido de estar en la escuela. Las relaciones afectuosas, la amistad, “justifica el sufrimiento” que significa *ser alumno*. Es la amistad, el disfrutar de los amigos una condición que otorga sentido al dilema de ser estudiante, para los jóvenes: “*los amigos son lo mejor de venir al colegio..*” (egresado 2011)

Esta aparente condición de “mosqueteros” pervive en los discursos al momento de egresar, en la nostalgia del tiempo que envuelve los recuerdos de quienes transitaban espacios escolares y al distinguirse de alumnos de otros cursos o instituciones, construyendo representaciones de gran grupo inclusivo de todo el curso. Las diferencias o fisuras al interior, se soslayan o se minimizan en problemas circunstanciales de rápida resolución.

El grupo-clase es una construcción forzosa de carácter legal-institucional; en cada uno de ellos confluyen adolescentes-alumnos históricamente cada vez más diversos académica y socialmente. En tanto tal, esta artificialidad se fractura con mayor virulencia a medida que nos aproximamos a los momentos presentes. En las escuelas públicas estatales la heterogeneidad social estuvo presente desde su nacimiento²³⁷, pero adquiere una dimensión sobresaliente desde finales del siglo anterior, cuando el incremento de la valoración social de la individualidad por sobre la colectividad, propio de la posmodernidad, y que puede trastocarse en violencia, verbal o física, ante cualquier eventualidad.

La amistad, desde sus discursos, se inscribe en acompañar, en compartir, en ayudar y, básicamente, en fidelidad, en lealtad, en ausencia de engaño o mentira. La traición o deslealtad es un disvalor señalado fuertemente. Justamente, sobre ellas son las quejas a la clase gobernante, y por extensión, a la relación con todo lo político. La desvalorización de lo concerniente a las

²³⁶ Agnes Heller: op. cit. pág. 377

²³⁷ Como sondeo general se hicieron consultas a ex alumnos de distintas de escuelas públicas y de diferentes generaciones. En todos los casos las respuestas fueron muy similares.

prácticas de los dirigentes políticos está respaldada en la consideración de falsedad entre los discursos y sus acciones.

Aporta similar relato una investigación realizada sobre los estudiantes de escuelas medias en la Ciudad de Buenos Aires: “Mientras se va perdiendo el interés por el conocimiento, en contraposición señalan la creciente valoración de la sociabilidad, aunque, a diferencia del grupo anterior, la idea del grupo como unidad no aparezca tan presente. Todo sucede como si el relajamiento de normas y exigencias pedagógicas, sumadas a la conflictividad creciente de sus familias, transformara a la escuela y al grupo de pertenencia, en el marco de contención e identificación afectiva central. Si bien esto ha sido en parte siempre así en la vida adolescente, ahora pareciera que esta función va cobrando más relevancia frente a aquellas de tipo pedagógico o socializador. (...) *hay chicos que están abrazados todo el día*”²³⁸

Actúa la amistad, como cualidad vertebradora entre las relaciones juveniles eficientes en el *campo estudiantil*. Se puede hablar de campo estudiantil puesto que dicho espacio de relaciones incluye la lucha por la posesión de cierto margen de poder simbólico: “el más popular entre los copados” (re-copado), cuyo reverso es “el chupamedia” (dependiendo de la concesión de reconocimiento *desde* los adultos). El “re-copado” puede ser muy popular y el “botón” puede llegar a ser condenado al aislamiento y la soledad; no obstante ello, de ningún modo, la popularidad cubre el reconocimiento de todos los alumnos de la clase, los criterios son dispares y estrictamente personales para estimar o apartar a alguien.

Por ser un espacio social tramado con relaciones fluctuantes, son los matices y la diversidad de vínculos, los que priman en estos espacios, coexistiendo y componiendo agrupamientos, subgrupos y soledades. Tras la idealización de las amistades y el compañerismo se albergan, insolublemente, divisiones, conflictos y luchas. Desuniones justificadas en circunstancias relacionadas con problemáticas sociales en los que se sienten involucrados los alumnos.

En los jóvenes de fines del siglo XX, los conflictos por temas políticos estaban ausentes en los espacios escolares en tanto, además de los modelos individualistas imperantes, la aversión hacia la clase política estaba

²³⁸ Gabriel Kessler: *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, IIPE-UNESCO, Buenos Aires, 2002, pág. 47

generalizada socialmente. Una investigación realizada, a fines de los años 90, en la provincia, explica que “los jóvenes hacen una crítica generalizada a los políticos y a la corrupción; piden modificaciones en las políticas sociales y más democracia...(...) no se involucran ...” y sobre el San Juan en el Siglo XXI, “depositan la cuestión de “la política” en “los políticos”²³⁹. En esta línea de pensamiento, puede verse a estos jóvenes concentrar sus preocupaciones dentro del ámbito personal; desaparecen las pujas políticas o sociales, y emergen planteos más particulares o individuales.

Del mismo período era el estudio anterior, en el que claramente se expresaban estas preocupaciones desde la mirada de los preceptores. Las prácticas cotidianas evidenciaban las divisiones o fracturas entre los alumnos²⁴⁰.

“...si, se hacen amigos, pero...y vos lo ves cuando van a elegir al mejor compañero...si vamos a elegir al mejor compañero y está toda la lista del curso, cada uno vota al de al lado...por eso digo, el mejor amigo o el mejor compañero es el que está al lado, el que se ha sentado tres o cuatro años, pero no como antes...(...) ,... pero ahora es raro ver eso...(...) por eso, la individualidad,(son muy separatistas, yy cada uno sobrevive en lo suyo y no te metas en lo de lo demás, ... es el modelo que hay..” (preceptor 2000).

Los mismos alumnos expresaban:

“...., lo que también se ve ahora, el grupo de los intelectuales, las chetas, los chistosos, los nerds y los que no se metían en nada. (egresada 2000)

Las divisiones o subgrupos se reflejan en cada una de las acciones que cotidianamente realizan los alumnos: en las reuniones en los recreos, horas libres, en los paseos por los patios y galerías, sentados en las escaleras, en los trabajos grupales en las clases, cuando eligen el mejor compañero y, muy

²³⁹ Amira Cano y Ana Celina Puebla: “Ritualidades juveniles y futuridad urbana en San Juan”, en Carlos Pager: *Los jóvenes... esos desconocidos*, Editorial Universidad Nacional de San Juan, San Juan, 2001, pág. 169

²⁴⁰ “*De mosquetero a narciso*”. Un apartado de la tesis de Maestría citada

especialmente, en el momento de confeccionar las tradicionales banderas y camperas cuando llegan al segundo semestre del sexto año.

“Si no vuelan papelitos, vuelan bancos, este año (somos) un poco más unidos, somos medios desunidos. Se pelean igual hombres y mujeres, de la nada te insultan, son asquerosos, dan ganas de terminar el año ya, pero dentro de todo, son buenos, hace mucho que estamos juntos. Cuando tienen que estar ahí, están con vos. Hay como seis grupos distintos. Nos juntamos para salir, para bailar, antes más...” (egresados 2010)

“les falta un par de neuronas a algunos, cinco para el peso. Se pelean por todo, ahora nos peleamos por todo” (egresados 2011)

En un curso pueden verse dos o tres modelos de *camperas*, *buzos* o *remeras*, aunque todos indiquen el año y el curso (suelen incluir también San Juan). También, en caso de verse un solo modelo, no siempre es de uso compartido por todos, llegando a recrear versiones como: “*SAN JUAN 67*”, que respondía a un grupo conformado por alumnos de dos divisiones distintas, que los juntaron en el sexto año: la sexta y séptima división en cuarto y quinto año: “*porque seguimos con los amigos anteriores, ahora no somos amigos...*”

Situación similar sucede con una práctica que se inició alrededor de los años 90 en las escuelas: las *banderas* de los cursos. Son tales las divisiones que, en la puerta de algunos cursos pueden verse dos banderas: en cada una de ellas los nombres y/o apodos de los representados:

“Es una tradición, es más una manera de identificación por el viaje, es lindo, es como un souvenir, porque es una manera de diferenciarse entre los cursos..., hay tres grupos, hay tres banderas en el curso...” (egresado 2010)

“...para dejar un recuerdo, dejar registrada la división, cada uno compite con su bandera, la mejor bandera es el mejor curso, que quede la marca de cuando entraron, de cuando se fueron (no hay concurso). Nosotros el año pasado éramos un curso muy dividido, pero ahora dijimos: huy!, nos

vamos este año, tenemos que amigarnos, juntarnos, todo lo que no hicimos antes, lo queremos hacer este año” (egresados 2009 y 2010)

“.... Algo que te va a quedar para siempre, tener un recuerdo, saber que hiciste algo con los compañeros y que no lo vas a hacer más. Todos pusieron plata, pero lo hicimos sólo 5 porque quedaron en juntarse y nunca vinieron...” (egresados 2010)

Entre la ilusión de parecer un grupo, de sentirse unidos, de “....intentar dar a ese último instante, un tono de afecto, compañerismo, unión, que quede grabado en el recuerdo para reafirmar la unidad, para constituir algo que cotidianamente no se dio”, según lo explicaba Mónica Maldonado²⁴¹ en su estudio y la constatación en la cotidianeidad, de pujas constante, transcurren las prácticas escolares. Las fragmentaciones descriptas —que se expresan, incluso con burlas entre sí, durante las entrevistas grupales²⁴²— también son señaladas a través de apelativos clasificadores, de signos estigmatizantes, que construyen un símil de proto-tipología de alumnos.

“Hay diferentes grupos, hay diferencias en el curso, por la forma de ser de cada uno. Las peleas son por muchas cosas, envidia, o hacerse la que tienen, son caretas. Las chicas se pelean más porque están las fashion, las huecas y las inteligentes. Los vagos por otro grupo, están con todos los grupos, ...van y vienen”.(egresados 2009)

Indagando sobre las causas de los conflictos, los alumnos expresan:

Motivos de peleas: “de polleras o de pantalones, son tonteras, son estupideces. O me robaste el novio, o porque tienen ideas distintas y quieren imponerlas. Por ejemplo, algunos se quieren hacer anillos para la fiesta de egresados, otro cadenitas, y ya empieza la pelea. Las mujeres son más pendencieras, los varones somos 6, somos re-unidos. Son más tontas pelean por el novio. A veces (se pelean) por el banco, a rasguñazos, a tizazos, a todo. Afuera son graves (las peleas)” (egresados 2009).

²⁴¹ Mónica Maldonado: op. cit. pág. 108

²⁴² Se proponían como individuales pero, lentamente, empezaban a intervenir la mayoría de los compañeros del curso.

“Las mujeres compiten... los hombres no se meten. Falta de respeto, gritarse, en todos lados. Los varones (pelean) con los de otros colegios. Las mujeres pelean más, son envidiosas, son más terribles, porque unas hablan así, otras hablan asá.” (egresadas 2010)

“..., creo que algunos los agarran de tontos...”; “son poco sociales (sic), muy creídos y arrogantes (egresados 2009)

El énfasis con que se expresan en las entrevistas —particularmente las mujeres— permite considerar el crecimiento bastante notable de los vínculos conflictivos entre los alumnos. Desde finales del siglo anterior pudieron revelarse formatos relacionales problemáticos, en tanto disponen en juego, discursos y acciones constitutivas de un campo social, un espacio de luchas por la posesión o dominio de un territorio, de una insignia, de un estilo estético. Los espacios escolares lenta pero sistemáticamente han mutado a un espacio de disputas entre los alumnos. Si bien, la observación sistemática de las prácticas estudiantiles, en distintos momentos, revela más atinadamente, una *“tenso tregua”*: aparecen focos esporádicos de disputas rápidamente controlados y perviven las oposiciones en relaciones de distanciamiento, desuniones, rupturas, abandonos o desaprobación. El juego de relaciones en este espacio, habilita la coexistencia de conflictos internos al grupo-clase que se sobrellevan, en general, con aislamiento y/o fragmentaciones en micro grupos. Disputas que se materializan en agresiones verbales mayoritariamente, y también en agresiones físicas, en algunos casos y que, cuando suceden dentro de la institución son controladas por las autoridades.

“Es otra juventud, están criados ahora más en la violencia, (...) ...que la ven a diario,.. salen en torbellino, nosotros salíamos más en orden. Un día pasé y ví que se agarraban a las piñas en la esquina,... a nosotros nos están criado en la violencia...no la veíamos en el colegio,(...) y sí la he visto últimamente en la puerta del colegio...” (egresado 1935, ante la consulta sobre los actuales alumnos del Colegio)

Referido ello es la apreciación siguiente, de uno de los preceptores entrevistados:

“Las agresiones son verbales. El tema de cambio de valores está dado por el bombardeo de los medios de comunicación, el contexto no ayuda.(...) Los docentes no deben desaprovechar (con énfasis) la oportunidad de tener todos los días 5 hs. diarias a 1500 adolescentes, falta compromiso (con énfasis)” (preceptor 2010)

En el último siglo se ha transitado por varios *formatos vinculares*. Desde el intercambio de “usted” entre compañeros, que señalaba distancia respetuosa, en las primeras décadas del siglo XX, a la llaneza en el trato verbal y físico de la actualidad, instituyendo cercanía y proximidad a las formas de contacto. Los cambios sociales han legitimado —al interior de los espacios escolarizados— formatos comunicacionales diversos, no sólo a través de la palabra, sino del vínculo físico. Contacto éste que se expresa versátilmente, desde un abrazo hasta en un golpe.

Situaciones que, además, pueden llegar a concretarse en un vínculo extremadamente negativo como la indiferencia. A los eventuales rivales no se les *otorga visibilidad*, lo que simboliza, no concederle existencia:

“...nada, porque no me interesa pensarlos; no pienso en ellos; no les doy atención; es absurdo pensar en ellos y que si les caigo bien, bien, sino también; “...no les doy importancia y que se pudran en el infierno; la ignorancia mata...” (egresados 2011)

“La indiferencia (el afecto de la ausencia de afectos) *no interviene de ningún modo en las objetivaciones genéricas para-sí*, a pesar de que es extremadamente frecuente en los contactos cotidianos. En cuanto al contenido de valor, es la mayoría de las veces neutral. Pero cuando la indiferencia se convierte en un *modo de comportamiento* general, cuando reprime a los otros afectos de orientación, posee un contenido de valor negativo”(...) El carácter de los sentimientos constitutivos de relaciones es, por tanto, la *reciprocidad*. Cuando falta este rasgo esencial y no ha existido nunca, como máximo se

puede hablar de posibilidad de una relación; cuando desaparece, se debe hablar del fin de una relación”.²⁴³.

Hasta principios del siglo XXI, en el citado estudio anterior, se reconocía una cierta “*connivencia de equipo*” (Goffman,) de todo el curso, ante el menor agravio externo (de otros o de adultos). Connivencia que, con algunos matices, persiste aunque lentamente parece ir desapareciendo. Emerge —tal connivencia— en forma transitoria, en pequeños grupos que, constitutivamente, son flexibles, mutables, de fronteras porosas y de duración y composición variables, pertinazmente. Variaciones que trascurren desde una unión sostenida por una dramatizada amistad hasta la oposición total, la invisibilidad que otorga inexistencia: la “*nada*”. Muletilla de moda, expresión verbal cotidiana (no sólo de jóvenes), que se *hace cuerpo* en la negación total de existencia del otro que puede visualizarse como rival.

Esbozado el proceso de constitutivo de las grupalidades juveniles en la última centuria, tensiona a mirar lo postulado por Norbert Elías relacionado con el procedimiento de aprendizaje social (en las sociedades occidentales) que le otorga más valor a la identidad como yo que a la identidad como nosotros, y que el autor señala como proceso de *individuación*. Ciertas pistas podrían aproximar el uso de tal denominación, al análisis de la reseña desarrollada previamente; no obstante también, las particularidades de otros signos admiten una comprensión un tanto más compleja. Los jóvenes en sus prácticas —insertos en grupos y/o solitariamente— se identifican y exigen ser reconocidos, desde el *sentido de persona*. Este es un punto nodal para los jóvenes: la distinción (hasta dramática) de otros es un *acto*²⁴⁴ esencial en su existencia como tal; perseveran en destacarse especialmente por sus gustos, ideas, prácticas, desde *su yo* (más ideal o imaginario que real, en general) personal y desde él articularse con próximos, formando grupos. Personal, en tanto “la *persona*” es una construcción ideológica y, por lo tanto, sociohistórica. El individuo como poseedor de los contenidos de la conciencia, como autor de sus ideas, como persona responsable por sus pensamientos y deseos, es un fenómeno estrictamente socioideológico (Voloshinov 1992:61)(...) En este

²⁴³ Agnes Heller: Op. cit. pág. 380

²⁴⁴ Slavoj, Žižek: : “el verdadero **acto** es de naturaleza estrictamente simbólica, consiste en el modo en que estructuramos el mundo, en nuestra percepción de él, de antemano, a fin de que nuestra intervención sea posible, a fin de abrir en él el espacio de nuestra actividad (o inactividad)” *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México, 1992, pág. 126

sentido, la noción de “persona” bajtiniana como sujeto socioideológico, recuerda esta idea de sujeto permeado por la ideología, muy presente en la concepción de Althusser²⁴⁵

Desde esta perspectiva de discernimiento del tópico se puede apelar a definir el proceso descripto, como **de personalización**. Replicando además, la denominación usada para una de las nuevas herramientas tecnológicas: el comando de “personalizar” que, a modo de cruce de fronteras proponen tales programaciones: todo es igual para todos los usuarios, pero sí pueden “distinguirse”, personalizando su aplicación. Los jóvenes —usuarios natos— en irreductible *juego dual de ser igual y especial* simultáneamente, se representan y se atribuyen sentidos desde sus subjetividades: “personalizan” el teléfono celular, “personalizan” su facebook, están entrenándose, sistemáticamente, en presentarse representándose (más imaginaria que realmente) y, desde tales sentido, construyen las distintas formas de grupalidades en las cuales incluirse. Los aportes de Slavoj Žižek permiten explicar “la distinción entre identificación “constituyente” y “constituida”—entre el yo ideal y el ideal del yo. En el nivel del yo ideal-imaginario, se identifica con su papel; (...) este papel le da un placer narcisista; pero su verdadera identificación es con la estructura formal del campo intersubjetivo que le permite asumir este papel. En otras palabras, esta estructuración del espacio intersubjetivo (...) es el punto de su identificación simbólica, el punto desde el que (...) se observa...”²⁴⁶

Al mismo tiempo, siendo inclusión/exclusión es el eje de las prácticas juveniles en tanto constituyentes de la personalidad, el desarrollo teórico de Adriana Boria contribuye a explicar que: “la idea de diálogo puede ser equiparada a la idea de interpelación del mismo Althusser. (...) Se podría afirmar, entonces que, la identidad, como interrogante con un “mi mismo”, nunca se construye con un solo individuo. La subjetividad en tanto proceso de autopercepción es una percepción dialógica. Aun las valoraciones más íntimas se mueven con un “otro” que permite hablar de una “socialidad”, por ejemplo, en las prácticas amorosas”.²⁴⁷

²⁴⁵ Adriana Boria: “Cronotopías y mujeres: ficciones identitarias”, en María Dalmasso, Fernando Andacht y Norma Fatale (coord.): *Tiempo, espacio e identidades*, FELS, La Crujía editorial, Buenos Aires, 2010, pág.68

²⁴⁶ S. Žizek: Op. cit. pág. 275

²⁴⁷ Adriana Boria: op. cit. pág. 69

Reconocido es entonces, que el espacio escolarizado se ha tornado en un espacio de pujas de poder (real o simbólico) producto de creciente énfasis en imponer preferencias/rechazos, deseos/apatías e ideales (*pasiones*, simulando a Spinoza) personales en constante transformación. Prácticas que se desenvuelven incluso, hacia nuevos espacios de acción, generando nuevas territorialidades y abriendo nuevas estructuras de relaciones y de espacios que las constituyen, en estos procesos de mutaciones incesantes.

Propositivamente se puede considerar al **proceso de personalización** como: la trama de mutaciones en los formatos relacionales de agrupaciones juveniles, con propensión a reducir la composición y temporalidad de los grupos. El *proceso de personalización de las juventudes estudiantiles, estructura y es estructurado, desde la trama de variaciones —sustentadas en pasiones personales— en los formatos grupales juveniles.*

En el juego de “*hacer de*” alumnos en que los jóvenes despliegan sus prácticas, de igual forma a los espacios escolares descritos, se acompaña el surgimiento de nuevos territorios, que exceden los tradicionales espacios escolarizados.

ESPACIOS y TERRITORIOS. Parte II

Licucción de espacios (y tiempos) ? La tecnología acompaña “el ser”

“...de mi celu pienso que, es mi vida”

La indagación de las prácticas juveniles escolarizadas han permitido revivir algunas imágenes repetitivas —aún con matices— en el transcurso de los tiempos, como la “chupina”²⁴⁸, la relación preceptor -alumno: la familiaridad del trato (saludos con besos y abrazos, se cuelgan del brazo, del hombro, se tratan con apodos o nombre de pila), las negociaciones, y el reclamo de éste, por la falta de valores y ejemplos que se le brindan a los adolescentes. Algunas otras asociadas a los cambios en normas y valores sociohistóricos como las

²⁴⁸ Expresión local, sinónimo de “rata”, “ratearse”, “hacerse la rata”.

prolongadas reuniones mixtas en espacios públicos. No obstante, la más original —también asociada a los avances sociohistóricos— es la presencia y el uso del teléfono celular, “anexado” (literalmente!) como una porción más de las manos de cada uno de los adolescentes. “Si le sumo a mis órganos naturales los medios como extensiones del cuerpo, no sólo cambio su naturaleza, su capacidad de mirar, escuchar, sentir, escribir, leer y transmitir, sino también cambio mis coordenadas temporales y espaciales: me vuelvo al mismo tiempo ubicuo e instantáneo. Así, mi territorio personal está redefinido por la aparatología que me acompaña al tiempo que la topología corporal sufre un cambio imprevisto: me pierdo en el mundo para volverme enteramente encontrable” (Quevedo, 2007:8)²⁴⁹

Este cambio, estético y comunicacional, abre una nueva dimensión en las ya porosas fronteras de adentro/afuera y también, entre ya, después, ayer o mañana. Tiempo y espacio son vulnerados a través de este medio (inicialmente) de comunicación. Les permite acentuar su condición de “ser jóvenes” en el adentro, en el espacio escolarizado. Trastoca las visiones del adentro escolar y el afuera de él, los límites se fracturan, estructurando nuevos espacios de relaciones que eliminan las barreras físicas y temporales, hasta la tradicional “copia” ha adquirido nueva dimensión: reciben desde “afuera” la información. Ello ha provocado nuevas reglamentaciones en las instituciones escolares, espacios de uso y espacios de prohibición que, en la práctica, se revela inútil pues su manejo está generalizado puesto que, en el control, intervienen agentes comprometidos con el juego de negociaciones como los preceptores e igualmente, los docentes que los usan en clases.

Al respecto, Angel Gordo López postula que “si los activos de las mediaciones tecnológicas (y las interacciones sociales que procuran) están en la autorregulación, la autogestión, el control, el discurso gerencial y finalista, y el máximo aprovechamiento de las redes de oportunidad, y ello se traduce en continuos procesos en los que se redefinen los usos, expectativas y referentes (el sentido de los usos determina el desarrollo de nuevas herramientas, por poner un ejemplo), habrá que concluir que, en lo que respecta al tema que nos ocupa, asistimos a una realidad *en construcción* (como la misma noción de

²⁴⁹ Rosalí Winocur: op. cit. pág. 41

juventud), dinámica, pero no por ello exenta de tendencias (de género, clase e ideología) e itinerarios materiales y culturales diferenciados²⁵⁰.

Reconocer que el desarrollo tecnológico ha invadido las prácticas cotidianas, ya sea por inclusión o por exclusión, de todos los sujetos desde la niñez a la vejez, no invalida el papel que tales elementos juegan en las prácticas de los jóvenes. Son precisamente ellos, quienes representan y son representados, como el paradigma de la nueva era tecnológica. Si bien cada cambio científico históricamente ha generado nuevas prácticas, los procesos anteriores se fueron desarrollando e incorporando más lentamente que la revolución tecnológica planteada en los últimos años. Sus efectos en las nuevas generaciones son casi inmediatos, generando transformaciones fundamentales en sus hábitos cotidianos. Por tratarse de elementos centrados, básicamente, en formas y medios de comunicación, han agitado las relaciones sociales: acorta distancias, construye y destruye círculo de relaciones, lima las diferencias entre generaciones, entre otras muchas alteraciones. Por ello, particularmente, la posesión o no de tales objetos, otorga signos de identidad para los jóvenes, señala distinciones y constituye personalidad:

“Está de moda, si no tenés celular capaz que te digan que sos un antiguo” ; “..nos atrapa, se nos hace indispensable, estamos con el mensajito, con la llamada, escuchar música, fotos” ; “salí de mi casa y me olvidé el celular, me sentía desnuda;, yo no tengo celular y estoy incomunicada, no se la hora, el día en que estoy, no se nada...uno se acostumbra muchísimo”; “ está naturalizado”; “todos tienen”; “para tenerlo nomás, salió, mirá aquel tiene celular y vos no, y te comprabas uno, iban y te decían no tenés celular y ya está, ibas y te comprabas uno” (egresados 2010)

La visión respecto al dispositivo, de Rosalía Winocur en su libro, es que: “más allá del sentido particular que estos actos puedan tener en la historia de cada persona, lo que resulta interesante de recuperar desde el punto de vista antropológico es cómo en condiciones sociales de amenaza o de privación, reales o imaginarias, las familias, los pacientes o los amantes, no pueden

²⁵⁰ Ángel Gordo López: *Jóvenes y cultura messenger. Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*, FAD INJUVE, Madrid, España, 2006, pág. 208

elaborar el duelo de la separación y necesitan recrear “un objeto transicional” en el sentido de Winnicott (1999), una “zona de experiencia intermedia” como aquella que le permitía al bebé separarse del pecho materno y aferrarse al osito de trapo para poder tolerar la separación”²⁵¹.

Ello explica por qué el celular se ha convertido en el instrumento que los distingue como jóvenes —aunque lo usen los adultos— por las características con que ellos los utilizan: música, fotos, videos, etc.

Este dispositivo —su práctica, más precisamente— al abrir nuevas formas comunicacionales y relacionales, produce efectos controvertidos, desde la adhesión plena a la crítica íntegra por parte de docentes y directivos. De hecho se usa durante el dictado de las clases, a pesar de las potenciales sanciones siendo otro de los *juegos en los márgenes*: quién lo usa sin ser descubierto, o zafa de la sanción es “manso”. Sostiene el aislamiento de algunos solitarios, introvertidos o excluidos por sus compañeros. Por otra parte es descrédito para el docente que lo emplea frente a sus alumnos y, asimismo, sirve para acciones nocivas, entre los alumnos, que van desde otras formas de copia, hasta amenazas o agravios.

Asimismo, se han producido en varios establecimientos educativos conflictos por la producción de fotos y/o videos agraviantes para algunos alumnos, que se resuelven con el “traslado” a otra institución (porque no se los puede expulsar). Los debates institucionales sobre cómo proceder son permanentes, pero irresueltos porque se relaciona con el atributo de propiedad privada y los planteos familiares sobre el tema de seguridad

Los planteamientos de Rosalía Winocur en su libro, ofrece la mayoría de las respuestas a las manifestaciones juveniles y sus relaciones con esta forma de comunicación y, si bien los estudios están desarrollados en ciudades mexicanas, sus postulados pueden transpolarse con certidumbre a las prácticas de los jóvenes argentinos (sanjuaninos, en este caso) en razón de explicar, por ejemplo, el vacío, la soledad, la desazón que supone no contar con celular:

“Es mi mejor compañía, es la mitad de mi vida, cuando no tengo crédito me siento sola”. (egresada 2010)

“Es lo mejor material que tengo, se me hace muy difícil no estar con el celu encima mío” (egresado 2010)

²⁵¹ Rosalía Winocur: Op. cit. pág.39

“Lo llevas a todos lados y te comunicas en privado con la gente. Es una forma de comunicarme con mi novio y mis amigos y sobre todo con mi mamá cuando salgo de casa”. (egresada 2011)

“... es mi vida y lo que más cuido y quiero” (egresado 2011)

“(...) no es sólo un síndrome de abstinencia digital lo que sufren sus poseedores cuando lo pierden o lo olvidan, sino un trauma de separación, una angustia de desconexión, y una amenaza de exclusión....La adicción, nos dice Giddens, es sintomática de la “autonomía congelada”, entendida como la dificultad de ejercer los márgenes de autonomía que nos habilitó la modernidad para independizarnos de la tradición, y asumir la cuota de riesgo e incertidumbre que lleva implícita como una impronta cultural”²⁵².

La masificación en el uso de tal tecnología podría llevar a asumirla como generalización, pero aunque sean pocos casos, algunos alumnos del Colegio no poseen celular (5% aproximadamente) y muchos más no participan de las redes sociales digitales (20% aproximadamente) La diversidad también está presente en este tópico:

“no tengo, ... tanta tecnología hace que ya ni nos atrevamos a hablarnos a la cara” “...no le pongo crédito para estar más tranquilo” .(egresados 2011)

El instrumento como medio de control, de disminuir los temores familiares sobre los riesgos de los jóvenes fuera del hogar, son las primeras explicaciones sobre por qué y cómo obtuvieron sus primeros aparatos: *“regalos a los 13, para comunicarme”; “me compraron”; “regalo a los 15 y juntar plata”; “me lo regaló mi vieja, son regalos, pedí otro y otro más avanzado”*. Asociar la comunicación con la seguridad es parte del planteo de la autora: *“...se comportan imaginariamente como artefactos rituales para controlar la incertidumbre, neutralizar la dispersión familiar, evitar la fragmentación biográfica, garantizar la inclusión y exorcizar las fantasmas de la otredad”*.²⁵³ Otra forma de control familiar está relacionada con circunstancias de *sanciones*: suspender o privar del aparato ante malas notas o hecho similar.

²⁵² Rosalía Winocur: op.cit. pág.31

²⁵³ Rosalía Winocur: op. cit. pág.13

Situación dramática que conlleva la importancia de acceder a él con recursos propios, según la expresión de dos alumnos varones:

*“...es el más bonito, copado y el mejor porque me lo compré con mi plata”
; “ es bueno porque lo compré yo”*

La misma reducción de inseguridad por el control, se convirtió rápidamente en temor ante la cuantía de robos, situación cotidiana entre adultos y jóvenes: *“si tengo uno lindo me lo roban, sino no, no pasa nada”* (egresado 2011).

Generado como medio de comunicación, los jóvenes le fueron otorgando multiplicidad de atributos a la par del desarrollo de más recursos, quedando la comunicación en segundo plano. El instrumento se expresa en la actualidad como una *forma de acompañamiento*, ya sea estando solos/as o en grupos:

“...para jugar, para escuchar música, para comunicarse”; “porque tenemos la hora, fecha y el novio que te llama”; “... jueguitos, escuchar música” (egresados 2009)

“...estar permanente comunicados (trabajos), aparte jueguitos, escuchar música”; “nos atrapa, se nos hace indispensable, estamos con el mensajito, con la llamada, escuchar música, fotos”; “por las cosas que tienen (video, fotos, música) y a veces comunicación, pero más por las cosas que tiene” (egresados 2010)

“... es una herramienta muy útil, tanto para comunicarme como para guardar recuerdos (fotos, canciones, videos, etc)”; “... es algo privado, para tener mis cosas y tener lo que más me gusta”; “... es bueno tenerlo porque con él escucho música que es lo que más me gusta”; “pienso en las fotos con mis compañeras y las llamadas de mi novio” (egresados 2011)

Tal acompañamiento se complementa con las redes sociales como facebook, aunque para los estudiantes cuyas prácticas se estudian, éste último no posee significado tan positivo. Ante la consulta, prefieren el celular, aunque reconocen algunas posibilidades a facebook:

“... es más privado”; “es más instantáneo. Porque se está comunicado con él, permanentemente”; “es más fácil de comunicarse”; “porque es más práctico y lo manejo desde chico”; “es mejor el celular porque me permite estar siempre comunicada y es más práctico”; “lo llevas a todos lados y te comunicas en privado con la gente”; “porque puedo mandar y recibir mensajes sin necesidad de estar conectada” (egresados 2011)

El Facebook:

“...tiene más aplicaciones, no consumo tanto crédito, comparto y sociabiliza mejor, no te lo roban”; “porque me tiene comunicado, informado y es gratuito”; “es una tontera, pero ayuda a comunicarse y relacionarse muy bien”; “porque te comunicas constantemente sin necesidad de recargar mucha plata”; “ es un chusmerío y que debería usarse con un buen fin, no para criticar a la gente”; “no está tan bueno porque a través de facebook hay muchas peleas y muchos robos de personas. Es una forma de entretenimiento pero no está bueno” (egresados 2011)

Las redes sociales (facebook) como herramientas de comunicación juvenil despliegan una forma relacional distinta a la del teléfono móvil, las conexiones son extra institucionales aunque sus efectos se expresan en conflictos y/o acuerdos, al interior de la institución escolar. Los comentarios de los jóvenes sobre el uso facebook son que *sirve para comunicarse, descargarse de problemas y proyectar, pero se generan problemas entre ellos, y además, no siempre tiene buena aceptación*. Por ejemplo, convocan a reuniones públicas por algún reclamo o fiesta, la respuesta virtual es positiva pero después, son pocos los que asisten a la convocatoria. Se usan con bastante pasividad entre los jóvenes, pero no tienen efecto real sobre la pluralidad juvenil, en una ciudad provinciana donde siguen vigentes modelos tradicionales de relaciones en que es la exposición pública un valor sostenido. Esta explicación se sustenta en lo expuesto por Winocur sobre que: “el alcance y el sentido de la experiencia con la tecnología (debe analizarse) dentro de los confines del universo práctico y simbólico de cada generación” y, de cada contexto comunitario, se puede completar. En consecuencia, “el nicho de

sentido en el uso cotidiano y persistente de estas nuevas tecnologías”²⁵⁴, por parte de estos jóvenes sanjuaninos, está inscrito en los nuevos formatos de relaciones y circulación que dinámicamente están constituyendo en el actual proceso de institucionalización de *territorialidades juveniles urbanas provinciales*.

Así, esta falta de concreción a nivel masivo o público contrasta con las convocatorias virtuales personales, individuales, que los jóvenes concertan entre sí, cotidianamente, para juntarse en las plazas y, preferentemente, los viernes en la plaza 25 de Mayo. Ello se dilucida porque la citación está asociada a un *conocimiento real o virtual previo* y personal, se es “conocido” o “conocido de un conocido”, se tiene referencias previas del potencial invitado/a, que asistirá al encuentro, sea éste por cuestiones amorosas, amistosas o el simple compartir con nuevos amigos. Las herramientas tecnológicas (celular, facebook) *acompañan/asisten* al sistema de relaciones, *no las construyen*: “en ese sentido, la virtualidad para los jóvenes no es el reemplazo del cara a cara”, sino que se perfila como una previa al encuentro real. Por eso, esto “no tiene nada que ver con esos discursos más alarmistas, de que los jóvenes estarían metidos dentro del computador, dentro de la Internet, y que ya no se vincularían entre ellos y habrían perdido el *face-to-face*”. La adopción de los instrumentos tecnológicos, le da un carácter contemporáneo, muy actualizado, a este tipo de movilización que hemos estado viendo en Chile y particularmente cuando se trata de los sectores jóvenes”.²⁵⁵

Recuperando la mirada del sociólogo chileno, a la que puede complementarse la noción de *conexión* propuesta por la citada autora, permitiría explicar la nueva *territorialidad estudiantil* que se está analizando, no ya como conexión virtual, sino lo virtual soportando la necesidad de *conexión real* que expresan los jóvenes en el *proceso de personalización*, explicado anteriormente. En razón de que “el espacio de integración de la operación física y emocional de *conectarse* en la subjetividad no se da en la máquina sino en el individuo”.²⁵⁶

El juego de subjetividades *escolares y no escolares* que despliegan los jóvenes en los diversos espacios institucionales se extiende a los espacios

²⁵⁴ Rosalía Winocur: op. cit. pág.18

²⁵⁵ Klaudio Duarte Quapper: [http://www.cooperativa.cl/\(...\)notus_notas/2011-08-05/184615.html](http://www.cooperativa.cl/(...)notus_notas/2011-08-05/184615.html)

²⁵⁶ Rosalía Winocur.: op. cit. pág.102

simbólicos que constituyen acompañando las identidades escolares. La expansión o prolongación de los márgenes institucionales, que definen identidades y constituyen sentidos en los grupos adolescentes, se expresa en *nuevas territorialidades*, que funcionan —parafraseando a las ideologías— a modo de point de capiton (“punto de acolchado”) ²⁵⁷, sosteniendo “partes de la red estructurada de significado” que conjugan los nuevos sentidos de ser joven escolarizado.

La potencialidad de la noción estimula a considerarla válida para comprender el sentido de las nuevas territorialidades juveniles, puesto que, tales espacios de relaciones, *retratan metafóricamente a “lo juvenil”*, proyectado desde una imagen personal y estructurado en una compleja trama que articula estética, comunicación e identidad (institucional/social). Siguiendo a Žižek, “(...) cada uno de los elementos de un campo ideológico determinado forma parte de una serie de equivalencias: su plus metafórico, mediante el cual se conecta con todos los demás elementos, determina retroactivamente su identidad (...). Pero este encadenamiento es posible sólo a condición de que un cierto significante —el “Uno” lacaniano— “acolche” todo el campo y, al englobarlo, efectúe la identidad de éste”²⁵⁸.

Abordar la comprensión de estas nuevas construcciones espaciales, por parte de los jóvenes sanjuaninos requiere, previamente, la presentación del contexto local que las atraviesan. En consecuencia, en el Capítulo V se desarrollan los componentes socio-históricos que dan cuenta de ello y los formatos que, dinámicamente, se instituyen.

La opción de exponer la cuestión, con posterioridad al análisis de los modos de “hacer de (ser) alumno”, está sustentada en que la trama que sostiene y despliega las prácticas extra-escolares están tejidas con pautas sociohistóricas que legitiman los modos de ser *joven estudiante*, *dentro y fuera*, de la institución. Por ello, previo a desarrollar el tópico sobre las nuevas territorialidades se procede, entonces, en el siguiente capítulo, a completar el análisis de las prácticas estudiantiles, al interior del espacio escolar.

²⁵⁷ El “acolchamiento” realiza la totalización mediante la cual esta libre flotación de elementos ideológicos se detiene, se fija, es decir, mediante la cual estos elementos se convierten en partes de la red estructurada de significado. (...) Lo que está en juego en la lucha ideológica es cuál de los “puntos nodales”, *points de capiton*, totalizará, incluirá en su serie de equivalencias a esos elementos flotantes. Žizek, Slavoj *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México, 1992, pág. 126

²⁵⁸ S. Žizek: op. cit. pág. 126

De espacios y territorios extra institucionales. Los “nuevos patios escolares”

“todos lo vemos como si fuera un módulo
más, una rutina”.

Las imágenes que durante cada día escolar se observan en el momento del toque de timbre final e, incluso, algunos minutos antes, exhiben una inconfundible premura por salir del establecimiento. Ritual que distintas generaciones de jóvenes han vivido como experiencia cotidiana durante los cinco o seis años de estudio, desde el inicio del siglo XX a la actualidad. El sonido del timbre de salida detenta el poder de un *rito de libertad*, aunque para las generaciones modernas el escape haya sido más organizado y formal y hoy sea todo lo contrario (corridas, empujones, gritos, etc.). Las distancias sociohistóricas no sólo están señaladas por estas normas de convivencia sino por las nuevas marcas de identidad de los jóvenes, la *continuación de la estadía* en la puerta de entrada o en lugares muy cercanos por tiempos prolongados, retornando a sus hogares dos o tres horas más tarde. Visiblemente “salir” no es abandonar el *estado estudiantil*, sino una prolongación del espacio institucional en otras prácticas, un “cambio de tareas”²⁵⁹: ser estudiantes es también, participar de *lo juvenil*²⁶⁰ en condición de tal. Es más bien, incorporar otra característica al formato estudiantil. Ello implica reunirse en grupos para conversar, jugar al metegol o pool, tomar gaseosas, pasear y hasta “tirar a alguno a la fuente” (sic).

Las generaciones de alumnos que poblaron las instituciones escolares históricamente, retornaban rápidamente a sus hogares terminar la jornada, aunque se reuniesen después por razones de estudio y esto, dentro de los ámbitos familiares.

Ya a fines del siglo pasado, en el estudio anterior, podía observarse la conformación de grupitos que permanecían rondando en las áreas céntricas,

²⁵⁹ Condición legal —para docentes, en especial— usada para actividades académicas extra-áulicas.

²⁶⁰ Claudio Duarte Quapper : “*lo juvenil* hace referencia a las producciones culturales y contraculturales que estos grupos sociales despliegan o inhiben en su cotidianeidad”, en “¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a los juventudes de nuestro continente”, en *Última década*, N° 13, CIDPA, Viña del Mar, Chile, sep. 2000, pág.62

después de los horarios de clase, proceso éste que se ha acentuado en los últimos años. La composición de los grupos de alumnos del colegio, producto de la masificación del nivel medio, se ha diversificado. El colegio es el punto de encuentro de *varios grupos de iguales*. Proceso que se expande y complejiza aceleradamente: mayor diversidad y más dispersión de micro grupos. La representación simbólica institucional —a través de los uniformes y las prácticas de quienes los portan— se expande hacia un “afuera”, que rodea el espacio lindante con el edificio escolar, *transmutándolo en “adentro”*, significándolo por prolongación del espacio vivido, del habitar, sus alumnos, inaugurados emplazamientos.

“Ibamos a la plaza 25 a juntarnos con “la Boero” y “la Normal” para organizar las marchas...(fue la época de las largas huelgas docentes). No, en la plaza no nos juntábamos, nos juntábamos en la puerta de la escuela, o a jugar al pool en un local cercano. (egresada 2000)

“... nosotros nos juntábamos al frente del Colegio y en la esquina de Avenida Rioja y Santa Fe (en el kiosco) era habitual, antes y después de clases” (egresado 2000)

Los estilos de vida familiares se conforman mutando aceleradamente, no está siempre una persona esperando la llegada del adolescente a casa, y éstos despliegan otros tiempos de libertad. Se quedaban fuera del horario de clase, en la zona próxima al establecimiento: en algún kiosco cercano, en alguna plaza, en alguna confitería, etc., de acuerdo con el poder adquisitivo de los miembros de los pequeños grupos

Paralelo a estos procesos las transformaciones en las pautas sociales que, a su vez, invaden los ámbitos escolares provocaron aumentos en los incidentes de “chupinas”, venta de drogas, o situaciones de violencia en los alrededores del predio escolar, por lo cual, las autoridades del Colegio Nacional han procedido a contratar un servicio especial de policía con la pretensión de proteger a los alumnos y la imagen institucional. En sucesivos llamados de atención de las autoridades —se iniciaron a fines de los años 90— través de los “cuadernos de comunicaciones” a sus familias, se les ha prohibido permanecer en la manzana del colegio, fuera de los horarios normales de actividades. No

obstante ello, se observaban en el kiosco cercano, grupos de varones jugando al pool y chicas conversando. En los tiempos presentes se ha visto un cambio espacial, se ha producido una re-localización de los grupos hacia las plazas más cercanas.

La territorialidad²⁶¹ que define identidad, lo propio de una institución, que se practicaba/vivía en el interior, en ese “adentro”, en la actualidad, se despliega a otros espacios no sólo no escolares, como las veredas o calles circundantes, o el kiosco cercano. La territorialidad se expande hacia lugares distantes un par de cuadras, como las plazas. La literal “ocupación” de las plazas por los grupos de alumnos que se distribuyen en sectores físicos definidos tácitamente y separados entre sí, es parte del paisaje urbano provincial. La consulta a ellos tiene como respuesta la defensa del espacio escolar, como emblema de identidad: *“estamos para que los otros nos vean”* y *“defendemos nuestro colegio, a nuestros compañeros”*. El desaire más frecuente a los alumnos de dos o tres escuelas —entre ellos los de este colegio— ubicados distantes a alguna plaza, es: *“ellos no tienen plaza, ja,ja,ja...”* (donde juntarse)

Propositivamente puede considerarse que las instituciones escolares —en razón de las prácticas cotidianas de sus alumnos— han ido adquiriendo presencia hacia fuera, desde acciones sociales (no académicas), porque la plaza más cercana se ha transformado, en un “**patio más**” de los colegios; también es el lugar, en los términos de Augé, del colegio. Se han fracturado los adentro/afuera desde las construcciones sociales que los alumnos están generando. Estas zonas liminares, zonas de expansión, diálogo y negociación, donde establecen nuevas relaciones o combinaciones de elementos o particularidades culturales. No son zonas opuestas, son complementarias a los espacios escolares. Las plazas hoy, son espacios estudiantiles, y cada una de ellas, de “pertenencia” a determinados estudiantes.

“Nos juntamos en la Plaza 25, nos tomamos una coca, vemos como tiran a los demás al agua” (egresado 2009)

²⁶¹ Bernard Elissalde: “...una concepción del territorio asimilable al resultado de un proceso de producción que incluye no sólo estrategias de organización, sino también de dominación y exclusión”. (<http://www.hypergeo.eu/spip.php?article406> – 3/5/2011)

“ Te juntas en el centro y aunque no lo conocés, decís, ese es del Colegio” (egresada 2010)

“Nos juntamos en la plaza (Plaza central de la provincia) , estamos charlando, tomamos una gaseosa, un punto fijo es jugar al pool..” (egresada 2011)

La literal “ocupación” por parte de los alumnos de la plaza 25 de Mayo (“Plaza 25”, en el lenguaje cotidiano) durante gran parte de la tarde hasta el cierre del horario de comercio está siendo una postal clásica tanto para los mismos jóvenes como para la comunidad en general, preocupada a veces, por algunos hechos de violencia entre ellos. El periodismo también se ha ocupado de mostrarlos y señalar la posible asociación con el consumo de alcohol o de drogas. Para una ciudad provincial como ésta, la existencia, “el ser” está sostenido por el parecer²⁶², por tener visibilidad, por portar cierto reconocimiento social a través de la pertenencia a determinado grupo social al que está asociada la institución escolar. Mostrar el uniforme —los guardapolvos van desapareciendo de las escuelas— es *ostentar* la pertenencia a determinado establecimiento y zona de residencia. Todo ello conforma una territorialidad urbana diurna, apropiada por los sectores sociales medios centralmente. En contraposición a ello, la territorialidad urbana nocturna, cuya marca distintiva es el poder adquisitivo, se ubica a dos kilómetros aproximadamente de la plaza principal. Los circuitos sociales de diversión nocturna conforman márgenes muy estrictos. Los circuitos escolares pueden, a veces, diluir las marcas de clase, pero los circuitos de fiestas las señalan taxativamente.

“Los objetos, las marcas y los lenguajes corporales, los sociolectos, la relación con el espacio y el tiempo, no son materiales desechables en el análisis de las identidades sociales, especialmente en las identidades juveniles. Por el contrario, se trata de componentes fundamentales ya que ayudan a

²⁶² Ese espacio creado es “otra ciudad” en la que resulta posible lograr la conjunción con un objeto de deseo (el placer, la mirada del otro) que a su vez, funciona como sujeto operador, ayudante colectivo para la construcción de su propia identidad. Cano, Amira y Puebla, Ana Celina: “Ritualidades juveniles y futuridad urbana en San Juan”, en Fager, Carlos (comp.) *Los jóvenes... esos desconocidos*, Editorial de la Universidad Nacional de San Juan, San Juan, 2001, pág. 160

“completar” la autopresentación que los actores ponen en escena con el fin de “hacerse reconocer” como únicos y distintos”²⁶³.

Sobre los jóvenes sanjuaninos —del cual estos alumnos son parte— se realizaron varios trabajos de investigación que conformaron una publicación especial. Entre las temáticas estudiadas estaban las “ritualidades juveniles” y su relación con la configuración urbana de la ciudad de San Juan²⁶⁴. El estudio fue realizado con adolescentes urbanos entre 16 y 18 años, estudiantes de los últimos años de enseñanza media en escuelas estatales de San Juan. Tal investigación —concretada en los años 90— aporta lo siguiente: “la escuela significa en la medida en que se convierte en un espacio de reconocimiento entre los adolescentes, a quienes posibilita la construcción de su identidad social. Esa significación discurre, no al interior de la institución sino en el afuera, mediante mecanismos metonímicos que otorgan a los alumnos de un determinado colegio el prestigio o la descalificación social que aquella detenta en el medio. Simultánea y paradójicamente, la significación de la escuela no se construye exclusivamente a partir de su excelencia pedagógica sino desde la consideración del lugar social que ocupan sus estudiantes”²⁶⁵.

El estudio permite pensar este proceso de territorialidad juvenil sanjuanina, que se inicia desde los sectores económicos más pudientes a fines del siglo pasado, como inspirador de las *nuevas territorialidades juveniles escolares*. Ello se justifica en las consideraciones que alcanzaron las autoras analizando las, entonces, nuevas territorialidades juveniles provinciales: “en el uso de los espacios urbanos, hemos observado la ausencia de un rasgo señalado por los especialistas como propio de la urbanidad y que consiste en el anonimato. En el caso de San Juan, posiblemente por ser una ciudad pequeña, en la que los habitantes se conocen y se prestigian por los lugares que habitan y en los que circulan o “paran”, lo importante de la vida urbana está en el “mutuo reconocimiento”²⁶⁶. Lo urbano es el lugar donde “me encuentro con los conocidos” y no el espacio “donde me muevo o desplazo sin que nadie me conozca”, característica que es notoria en las grandes ciudades. Lo urbano es el lugar “donde estoy contenido” y no el lugar “donde nadie me identifica y donde puedo hacer lo que quiera”. Desde esta concepción, el poder-hacer

²⁶³ Rossana Reguillo Cruz: op. cit. pág.98

²⁶⁴ Amira Cano y Ana Celina Puebla: op. cit. pp 156-180

²⁶⁵ Amira Cano y Ana Celina Puebla: op. cit. pág. 163

²⁶⁶ Resaltado de la autora del presente trabajo

queda enmarcado en las pautas de lo establecido por el grupo que fija las reglas”²⁶⁷. Antagónico a los procesos de urbanización que aparecen asociados al anonimato, estos nuevos formatos relacionales de los jóvenes en la ciudad, están imbricados en el “no-anonimato”, a la *visibilidad*.

Tales mutaciones inducen a pensar en ciertas fracturas o disoluciones de bordes espaciales tejidas desde las alteraciones en los ámbitos privado-público. “Lo privado se enreda con público” buceando en nuevos lugares (Augé. 1992) donde expresarse. En el inicio del siglo XX las reuniones de los jóvenes-alumnos se circunscribían a la esfera familiar, ya a fines del siglo XX la presencia en espacios públicos conformando grupalidades adquiría cierta notoriedad, si bien se trataba de acciones transitorias, circunstanciales, con características de “no-lugares” (Augé. 1992). En el presente se asiste a una apropiación de tales espacios, convirtiéndolos en extensión de su identidad escolarizada. *Hoy, son los adultos los extranjeros, en los espacios públicos que “son” de jóvenes.*

“Más allá de su materialidad física, de su raigambre geográfica, territorial, arquitectónica, urbanística, el espacio ha adquirido en nuestro tiempo —y quizás desdiciendo ese primado de la “temporalidad” que algunos adjudican a la cultura contemporánea —una extendida cualidad metafórica: espacio del saber, del poder, de la privacidad —tener su “propio” espacio—, de memoria, espacio biográfico, imaginario, político, poético...(...) Tal ubicuidad no cancela, sin embargo, la vieja distinción entre público y privado, constitutiva de la modernidad, aunque sus límites, siempre borrosos, se hayan tornado casi indiscernibles. (...) Lejos de las dicotomías y en acuerdo con la definición que hemos esbozado sobre la especialidad podría hablarse hoy de múltiples espacios públicos y privados, en constante movimiento y rearticulación, por más que la primacía de los medios de comunicación produzca un efecto de homogeneidad visual y temporal, una especie de *continuum* de seres y cosas”

²⁶⁸.

²⁶⁷ Amira Cano y Ana Celina Puebla: op. cit. pág. 161

²⁶⁸ Leonor Arfuch: “Espacio, tiempo y afecto en la configuración narrativa de la identidad”, en María Teresa Dalmaso, Fernando Andacht y Norma Fatale Adriana (coord) *Tiempo, espacio e identidades*, La Crujía editorial, Buenos Aires, 2010, pp.33-34

En razón de la significación que el tema de las *territorialidades juveniles escolares* ha alcanzado en la provincia, amerita dedicarle una paráfrasis especial que se desarrolla en el Capítulo V.

Parte B- HACER DE (SER) ALUMNO.

HILVANANDO TRAMAS:

hilos de tácticas²⁶⁹ entretejen la cultura escolar.

*Algo esencial se halla en juego en esta historicidad cotidiana,
indisociable de la existencia de los sujetos
que son los actores y los autores de operaciones coyunturales.*

De Certeau, Michel

Los espacios escolares, a modo de “sombreados laberintos”, recogen y custodian relaciones y agentes singulares sobre todo si, parte de estos últimos, son jóvenes. La escuela media o secundaria ofrece una inquietud especial, no sólo en términos de la calidad de formación (como todo el sistema educativo), sino por la trama de relaciones distintivas que en ella se despliegan.

Un recorte de ellas refieren a los trazas de operaciones (de “la inteligencia práctica” (la *mètis* de los griegos...) ²⁷⁰ y de “maniobras” que adoptan los alumnos en sus trayectorias escolares, en sus procesos de convertirse en miembros de la institución escolar. Integrarse, hacerse miembro, es un proceso que conlleva prácticas cotidianas que incluyen algún nivel de decisión personal, sean éstas, la participación, la exclusión, la pasividad y/o la conjunción de varias prácticas. Tomar partido, permanecer al margen, responder a órdenes, desobedecerlas, son prácticas diariamente concretadas:

²⁶⁹ “Muchas de estas prácticas cotidianas (...) son de tipo táctico, y también, más generalmente, una gran parte de estas “maneras de hacer”: éxitos del “débil” contra el más “fuerte” (...), buenas pasadas, artes de poner en práctica jugarretas, astucias de “cazadores”, movilidades maniobreras, simulaciones polimorfas, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros. Estas realizaciones operativas son signo de conocimientos muy antiguos. Los griegos las designaban con la *mètis*. De Certeau, Michel *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. 2da. r. de la prim. edición en español. 2007. México.

²⁷⁰ Michel De Certeau: op. cit. pág.23

desde la forma de presentación hasta la comisión de alguna falta, pasando por la participación o no del proceso de aprendizaje, los alumnos, con mayor o menor acto conciente, concretan acciones atravesadas por un proceso de selección de tácticas que se evidencian eficientes en el campo escolarizado. Así, en la experiencia escolar, los agentes combinan las diversas lógicas que estructuran el mundo escolar, en tanto “algo esencial se halla en juego en esta *historicidad* cotidiana, indisociable de la *existencia* de los sujetos que son los actores y los autores de operaciones coyunturales”.²⁷¹ Experiencia, incluso, para sortear el conocimiento siguiendo *desvíos*, que trazan trayectorias socio-escolares en la imbricación de relaciones entre instituciones y experiencias.

Siguiendo la definición que Elena Achilli aplica para la función docente dividiéndosela en dos dimensiones una pedagógica y otra no-pedagógica, podría asimilarse a las prácticas propias de la institución alumno cuya definición y comprensión insume distinguir una *dimensión pedagógica relacionada con los procesos de aprendizaje* (estudiar, escribir, producir diversas actividades de aprendizaje, cumplir con las normas, intercambiar experiencias de aprendizaje con otros alumnos y con docentes, asistir a actividades pedagógicas fuera de la institución, etc.) y una *dimensión no-pedagógica, referidas a prácticas sociales*: intereses y actividades personales y/o grupales con centro en la recreación, conflictos personales o familiares, inquietudes o demandas juveniles, etc.,etc..

A ello hay que vincular un espacio de relaciones que anudan y atraviesan las dos dimensiones (de la institución alumno), y desde la cual, se asienta en una u otra dimensión el centro de las prácticas. La tensión entre operaciones de los practicantes apropiándose como usuarios de cada una de las dos dimensiones, es flexible y entretejida en la interacción con los otros agentes y los espacios físicos institucionales definidos al efecto: docente y aula; compañeros y aula; patio y compañeros; preceptor, compañeros, patio y aula, etc., etc. “Para pensarlas, uno debe suponer que a estas maneras de hacer corresponden procedimientos en número finito y que implican una *lógica de juegos de acciones relativos a tipos de circunstancias*”.²⁷² Paradigmático de ello es la relación con el agente preceptor. El preceptor es un agente “en el cruce”, es agente docente, de control de actividades para-pedagógicas pero también y,

²⁷¹ M. De Certeau: op. cit. pág.25

²⁷² M. De Certeau: op. cit. pág.26

básicamente, es el “confesor” de prácticas sociales y de apoyo o encubrimiento de trasgresiones a las prácticas pedagógicas.

Revisando ciertas prácticas estudiantiles en distintos momentos históricos, los procesos de escolarización —insertos en percepciones socialmente construidas— parecieran haber ido relevando los ejes de un tenso equilibrio: desde la dimensión pedagógica ocupando el centro de la escena, a principios del siglo XX hasta la actualidad, donde tal dimensión se ve debilitada casi a una figuración, reducida en espacio, tiempo y contenido, dando paso al crecimiento en tiempo, espacios y contenidos a la dimensión no pedagógica o social. Esto no sólo por la *evasión* constante del conocimiento por parte de los alumnos sino porque, institucionalmente, todos los agentes intervienen con deservoltura en el “juego de fachadas”. Lenta, pero sólidamente, las representaciones sociales —que atraviesan las escuelas y desde ella, asimismo, se estructuran— sobre la posesión de prestigio, en base a reconocimientos académicos, han ido cediendo espacio al reconocimiento sustentado en el azar, la oportunidad, la suerte. Tópico que ha desarrollado el Dr. Facundo Ortega en su libro *Atajos*, en el que se pregunta. ¿Se puede considerar “elección” a acciones repetidas consuetudinariamente a lo largo de una sucesión de generaciones, en diversos procesos de escolarización?, “¿La evasión coexiste con alguna forma de involucramiento?”²⁷³. Respondiéndose que “siempre hay un grado de involucramiento desde el relajamiento categorial hasta la hipercategorialización que puede durar fracciones de segundo o que se puede desplegar —bajo presión— en el tiempo”²⁷⁴. El centro de atención de su obra está referido a las prácticas, socialmente consolidadas, de evasión del conocimiento. Asumiendo tal tesis, en esta sección se pretende avanzar con algunos aportes en los “márgenes” del tema: en el análisis sociológico de las prácticas cotidianas de los espacios escolarizados (también, socialmente consolidadas). Recuperando para ello, las reflexiones de Agnes Heller sobre la vida cotidiana como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”, en tanto, “los particulares sólo pueden reproducir la sociedad si se reproducen en cuanto particulares” y además, “la

²⁷³ Facundo Ortega: op. cit. pág. 91

²⁷⁴ Facundo Ortega: op. cit. pág. 92

vida cotidiana también tiene una *historia*²⁷⁵. Respecto de ello es lo que se pretende dar cuenta, desde el presente, en este apartado, rastreando las huellas de estas prácticas en algunas referencias socio-históricas y asumiendo que las actividades escolares, son cotidianas en “una fase determinada (o de ciertas fases) de la vida del particular”²⁷⁶, la adolescencia, en este caso.

El sentido es mirar con atención el juego de tácticas que la cotidianeidad de ese particular espacio de relaciones configura. Bucear en el juego de *tácticas* usadas por los alumnos, en las “ocasiones” en que las estrategias institucionales sugieren intersticios.

Cada uno de sus lugares/no lugares del espacio institucional, detentan diferentes niveles de flexibilidad de normas, suponen estrategias heterogéneas para disponerse en cada uno de ellos, implica detentar algunas “trayectorias” escolares específicas —verdaderos capitales sociales adscriptos acumulados— *eficientes* en el interjuego de relaciones. Estos capitales pueden ser eficientes en algunos micro-espacios “adentros-afueras”, aunque no siempre en todos, o no siempre de la misma forma. Un permanente y sistemático juego de tácticas y estrategias son puestas en práctica por los alumnos en sus prácticas cotidianas. Corresponde sí, distinguir, en la categoría genérica “alumnos”, la heterogeneidad que ella expresa: las prácticas puestas en juego se corresponde con alumnos individualmente, en pequeños grupos y, raramente, en grupos grandes. Las agregaciones en grupo o el tamaño de los mismos, pareciera corresponder a los propósitos puestos en juego en los distintos “niveles de adentro/afuera”. Así, las acciones individuales o de pares se presentan en el “escaparse del aula”, pero las “luchas” por mantener el poder en un espacio (estrategia militar, siguiendo a de Certeau) son acciones eminentemente grupales y se conforman a modo de agrupaciones aproximadamente decenales y mixtas.

El desarrollo siguiente hace hincapié en la *efectiva huida* del espacio pedagógico, de cada instante de contacto con conocimientos escolarizados. Si bien el “estar” presente no es sinónimo de aprender y sobre esto Facundo Ortega ha expuesto sus tesis, el acto de “estar” pondría en juego la potencialidad de hacerlo. En el planteo siguiente se trata de agregar al análisis los instantes de huida, de “suspensión” temporal de la acción principal (la

²⁷⁵ Agnes Heller: op. cit. pp 19-20

²⁷⁶ Agnes Heller: op. cit. pág.23

pedagógica), hacia espacios de libertad²⁷⁷. Situaciones donde, efectivamente, hay ausencia, indicando total imposibilidad de acercarse al horizonte de experiencias relacionadas con el objeto conocimiento²⁷⁸.

Tales experiencias son miradas en la vida escolar cotidiana del Colegio en la última década, es decir en la primer década del siglo XXI, considerando los análisis del estudio anterior y el presente. Referentes temporales a los que se agregan lecturas complementarias desde algunos hitos representativos de las historias institucionales como las Bodas de oro y Bodas de plata de sus egresados que sucedieron en el transcurso de la investigación. Instantes temporales que, aún cargados emotivamente, evidencian prácticas —maneras de ser y (arte) de hacer— reconocidas por diversos grupos generacionales. “Algo esencial se halla en juego en esta *historicidad* cotidiana, indisociable de la *existencia* de los sujetos que son los actores y los autores de operaciones coyunturales”.²⁷⁹

De juegos y tácticas: desvíos

*“en otra época se tomaban más en serio
los estudios...” (egresada 2009)*

La experiencia escolar²⁸⁰ de los jóvenes, como lógicas de acción, enlaza verdaderos “modelos de prácticas” (De Certeau) sustentadas en sucesivos procesos de desvío²⁸¹ de las prácticas académicas. Las lógicas prácticas pueden orientarse por: a) la economía de esfuerzo para alcanzar los requerimientos académicos mínimos para superar el paso por la institución y b)

²⁷⁷ “En la vida cotidiana del yo, cuando actúa y piensa, vive en el nivel de conciencia del mundo espacio-temporal. Alfred Schütz: op. cit. pág. 77

²⁷⁸ “...el problema no es solamente qué hacen los sujetos con los objetos, sino qué objetos están dentro de las posibilidades de acción de los sujetos. Esos objetos establecen el horizonte de sus experiencias que son la conjunción variada del encuentro de una cultura con los objetos de otras culturas, de viejos saberes con saberes nuevos, de privación simbólica y de abundancia.” Beatriz Sarlo: “Retomar el debate”, en *Tiempo presente, notas sobre el cambio de cultura 2001*, Buenos Aires, *Siglo XXI*, pág. 221

²⁷⁹ De Certeau op. cit. pág. 25

²⁸⁰ (se define la) “experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar”: Francois Dubet y Danilo Martuccelli: *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Buenos Aires, 1997, pág. 79

²⁸¹ Corresponde aclarar que también participan lógicas de acción centradas en el proceso de aprendizaje.

una lógica operativa (práctica) que sortea la economía de esfuerzo escapándose directamente, la participación en actividades académicas. Se trata de lógicas, usualmente “auxiliares”, que implican involucrarse en la huida. La *illusio*²⁸² puesta en juego en ambas, señalaría cierta complementariedad en los trayectos reiteradamente recorridos por sucesivas generaciones de jóvenes en las historias institucionales y sus transformaciones —rupturas y discontinuidades— que les permiten consolidar su identidad personal y social: “soy joven”, “soy alumno del colegio X”, “mis amigos son...”. A sabiendas que tal referencial enunciativo²⁸³ es mutable y plural, en cada circunstancia socio-histórica.

La institución escolar y sus agentes estructuran tramas de relaciones espaciales, a modo de hilos que enlazan la sucesión de lugares²⁸⁴ y espacios²⁸⁵ que, aún definidos y demarcados como “adentros y afueras”²⁸⁶, sus límites o márgenes se tiñen o imbrican complejamente, generando también, zonas de ambigüedad.

La malla tejida en la intersección de espacios y prácticas muestra una densa textura, que, a priori podría descomponerse en tres formas explícitas de evasión, o formas de ausencia plena del acto de enseñanza²⁸⁷:

a) la “*evasión simulada*”: dentro del espacio áulico recurren a atajos para sortear las actividades académicas que les imponen, y que expresan sufrir. La lentitud para entrar al aula, “estirando” los tiempos del patio, las salidas con cualquier excusa: ir al baño, buscar un libro en la biblioteca, pedir una tiza, etc., puede convertirse en momento de esparcimiento. Las prácticas institucionales

²⁸² “*Interés significa “formar parte”*”, participar, reconocer que el juego merece ser jugado y que los envites que se engendran en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse... Los juegos sociales son juegos que se hacen olvidar en tanto que juegos y la *illusio* es esa relación de fascinación con un juego que es fruto de una relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas del espacio social. La noción de interés se opone a la de desinterés pero también a la de indiferencia” (Bourdieu. 1991).

²⁸³ El *referencial* de una serie de (p.26) discursos no es el “objeto” estable, único y exterior al que supuestamente ella apunta: lo que lo define son las reglas de formación y transformación de los objetos móviles y múltiples que esos discursos construyen y plantean como sus referentes. Roger Chartier: *Escribir las prácticas*, Manantial, 1996, pág. 26

²⁸⁴ Michel de Certeau: op. cit. pág. 129.

²⁸⁵ Michel de Certeau: op. cit. pág. 129.

²⁸⁶ Débora Kantor: *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Del estante editorial, Buenos Aires, 2008.

²⁸⁷ Las otras formas de evasiones del conocimiento —menos explícitas— a las que hacer referencia con solvencia el Dr. Ortega, quedan en este caso, eximidas de esta producción.

han impuesto un timbre formal (con sonido) y uno real (interior a los sujetos)²⁸⁸. Salir del espacio áulico —el afuera, aún adentro— es volver a “la diversión”, es zafar, es fugarse, es no estar en contacto con la relación pedagógica. Esta forma de evasión del conocimiento, es una de las prácticas más habituales, más reconocidas también, pero no por ello revertida, a pesar de persistentes instrucciones sobre “no dejar salir en horas de clase”. Es explícita, claramente observable, y requiere de disposiciones tales en el campo de la clase que transformen la posición subordinada del alumno en táctica efectiva: supone conocer las disposiciones permanentes y transitorias del docente de turno para apropiarse de tal acontecimiento para convertirlo en “ocasión”:

“puedo ir al baño...?”. Solicitud que puede indicar efectivamente esa acción y/o el paso por el kiosco (porque) *“en el recreo se junta mucha gente y no se puede comprar...”* (Se observó que esta práctica se reitera en los últimos diez años)²⁸⁹
“puedo ir a buscar banco...?” Solicitud que contiene la potencialidad de no aparecer durante toda la primera hora de clase: *“el mejor paseo: salir a buscar banco..y no volver”*

Les indica —la directora— que pasen a los cursos después que les tomen asistencia. El trámite es lento y demora un tiempo prolongado hasta que se despeja el patio central.

Toque de timbre para recreo: en segundos los patios se llenan de alumnos. Toque de timbre para volver al aula: las actividades del recreo continúan (compras en el kiosco o entre alumnos, juegos, charlas, paseos, etc.) varios minutos, hasta que muy lentamente se retoman las actividades áulicas. (Se observó estas acciones, con el mismo estilo, en los últimos diez años).

b) la *“evasión negociada”*. Esta forma simulada de “estar y no estar” ha ido adquiriendo no sólo legitimidad institucional, sino incrementándose en formatos y frecuencias. Las primeras colaboraciones de los alumnos en “traer el borrador y la tiza”, buscar algún mapa o libro son tradicionales:

²⁸⁸ Sobre el tema de “los tiempos escolares” se trabajó en la tesis de Maestría “Entre la disciplina y el conocimiento: el preceptor”. Montañez, Silvia.2000.

²⁸⁹ Prácticas detectadas tanto en los años 1998 a 2000 (Tesis de Maestría “Entre la disciplina y el conocimiento: el preceptor”) como durante el período 2008 a 2010.

“...el año pasado sorprendí a la bibliotecaria fumando en la misma biblioteca,...hice una especie de tregua...yo también podía fumar ahí, es más, ella misma me convidaba..... cada vez que un profesor pedía ir a buscar un mapa o libros o calculadoras...yo me ofrecía primero, porque sabía que tenía la oportunidad de fumar unas pitadas, ahí en la biblioteca” (egresado 2009)

“.... la de cruzarse enfrente a comprar... a veces la portera no nos deja salir... hasta que decidimos cambiar de estrategia...nos la compramos llevándole cosas como facturitas, por ejemplo...de ahí en más nunca más hubo inconveniente de salir, sólo que no nos demoramos tanto, pero a veces, ni volvemos”. (egresado 2010)

Además, las instituciones educativas en general y el Colegio Nacional, en particular, paulatinamente en los últimos quince años, han ido incorporando la participación de alumnos en actividades que en décadas anteriores eran funciones privativas de los docentes, como los actos escolares. Este proceso que puede leerse como flexibilización normativa, democratización, ruptura del aislamiento, incorporación a las vivencias juveniles, etc., implicó concederle al alumno nuevos espacios de acción. Las innovaciones comenzaron hace varios años, con algunas derivaciones particulares como leer glosas, (además de las actividades de animación como bailes, lectura de poesías, cantos, o similares) y, paulatinamente, se les agregaron mayor participación en tareas como el manejo de los equipos de audio y video —por poseer mayores destrezas— e incluso la organización de algunas conmemoraciones especiales. Hoy el discurso refiere a que “la organización del acto le toca al curso x”, con un docente encargado. En la práctica, esto significa que desde la autoridad docente se decide “qué hacer” y más o menos, quiénes lo harán. Distribuidas las tareas, los alumnos, con diferente sentido de implicación, se asumen como “responsables” del acto. Actividades a las que acceden de muy buen agrado, en tanto, les permite libertad para entrar a salas exclusivas del cuerpo docente y, especialmente, *no estar tomando clase*.

Además de estas prácticas institucionales, se han definido otras actividades extras (proyectos áulicos, intercátedras o similares) en las que convocan a los alumnos. Dichas tareas tienen participación desigual, y son

considerados también como “espacios de libertad de acción” y también de “negociación”, por parte de los jóvenes.

“... participando de los actos de alguna manera, como por ejemplo haciéndose cargo del sonido...del traslado de alguna cosas, etc., etc. (egresado 2009)

“... participan algunos, porque les gusta y otros porque salen de la hora de clase” (egresada 2010)

“...yo participo en El diario, porque así apruebo Comunicación...” (egresado 2011)

Así los jóvenes se apropian de espacios y prácticas eficientes para trasladar “el afuera”, en lo escolarizado; a su vez, los adultos que tienen incorporado el antiguo principio de “motivación”, apelan a estrategias para “integrar” el afuera, dentro de la escuela, captando actividades que les resultan gratas a los adolescentes. Si bien intervienen algunos (en general, seleccionados por los docentes), éste también es un espacio que supone “fugarse” de la clase —esta vez con plena autorización— por lo que requiere poseer determinadas disposiciones simbólicas que son eficientes en este campo, para ser elegidos. Siguiendo a De Certeau, “en la institución de que se trate, se insinúan así un estilo de intercambios sociales, un estilo de invenciones técnicas y un estilo de resistencia moral, es decir, una economía de la “dádiva” (de generosidad en desquite), (...) ...la política de la “dádiva” se convierte *también* en una táctica del desvío”²⁹⁰.

c) la “*evasión efectiva*”. Podría definirse también como el límite entre estar o no dentro de la clase. Situación que puede ser en un momento del horario escolar (una clase específica) o toda la jornada escolar. Es la “*práctica para-académica*” más antigua detectada en los diversos espacios escolarizados: *la chupina*.

El término “chupina” es un regionalismo de la zona cuyana que tiene su sinónimo en “rabona”, para otras zonas de país, como Buenos Aires y así

²⁹⁰ Michel De Certeau: op. cit. pp.31-32

aparece tanto en *Juvenilia* de Migual Cané, como en *Saquen una hoja* de Mario Pergolini. Etimológicamente: *Chupina*: Arg. Hacer rabona, hacer novillos, hacer bolos²⁹¹. *Rabona*: entre jugadores, juego de poca entidad. En Buenos Aires. Hacer la rata. En la zona de cuyo chupina²⁹².

Práctica que desde los recuerdos se describen con características de grupalidad e, incluso, con ideas de mayor frecuencia de ocurrencia. Señalando cierta flexibilidad en las relaciones institucionales al evidenciar, por parte de los alumnos, cierta “naturalización” o “normalidad” en la consumación de la referida práctica.

“Obvio que hubieron algunas chupinas, que fueron más habituales en cuarto y quinto año, recuerdo una de ellas, que nos fuimos los diecisiete a desayunar al VEA de la 25 de Mayo y Jujuy (que hacía poco tiempo había inaugurado),... otros de los lugares elegidos fueron el parque, la plaza 25 de mayo o la casa de algún compañero que viviera cerca” (egresada 2000)

Lindo y feo de ser alumno: “feo levantarse a las 6 de la mañana, lindo la relación con los compañeros, la amistad, la chupina” (egresado 2009)

“No dan ganas de entrar!!!, y, ... no entramos” (egresado 2010)

Cualesquiera sean las formas que adquiera la ausencia de la clase por parte de los estudiantes, ésta sólo puede efectivizarse con la anuencia del preceptor, en tanto, si bien el docente, eventualmente, otorga alguna concesión, es él quien debe controlar todas las situaciones fuera del espacio áulico. Por ello, el “escapista” debe detentar el capital simbólico adecuado para negociar con este agente: amistad extra-escolar, prestigio social, poder económico, o circunstancias similares. El poder legitimado que detenta el preceptor, en los diferentes espacios institucionales le brinda la posibilidad de intervenir en todas las prácticas estudiantiles, aunque sus espacios de relaciones sean el patio y la sala de preceptores. Ambos espacios lo

²⁹¹ Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana, Hijos de Spasa editores, Tomo XVII, Barcelona, 1923, pág. 706

²⁹² Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana, Hijos de Spasa editores. Tomo 49,. Barcelona, 1923, pág. 70.

representan paradigmáticamente, por su característica de “zona de ambigüedad” en la que se conjuga el agente y “su” espacio. En esta figura se tiñen espacios y sujetos. Es tal la imbricación que donde él esté, su sala en particular o su persona en general, las prácticas adquieren matices especiales, es “zona libre de adultos” (o de “otros adultos”). Ello implica estrategias de acción particulares. Es un espacio del “adentro”, apropiado por los alumnos mediante un exclusivo juego de negociación interpersonal, manejado *siempre* desde el agente preceptor. El aparece con un discurso próximo al del alumno en términos de respuestas inmediatas, de soluciones, de consejos, no de exigencias —de eso se ocupan otros—, de apoyo y fundamentalmente **“no contaminado con el conocimiento”**: Sus “evaluaciones” (léase faltas, sanciones, etc.) son laxas, discutibles, negociable, La lucha que viene cumpliendo el Centro de Estudiantes no comprende reivindicaciones relacionadas con los aprendizajes, sino con que dispone de mejores condiciones para permanecer en los distintos espacios físicos²⁹³.

La habitación designada como “preceptoría” que, en general, es ocupada por dos o tres personas, si bien detenta un cartel que indica “*no pasar...*” las prácticas habituales de apropiación de recursos y bienes convierten en “invisible” tal aviso. El tránsito es fluido invariablemente (hasta en las horas de clase), sin mediar autorización; el “prece” es un adulto, pero es un amigo, es el “compinche”, expresa un trato tan próximo como el de un familiar. Impone sus propias reglas en la relación con “sus alumnos” y viabiliza prácticas específicas, propias sólo de esta interacción, que alternan desde una reprimenda hasta el beso, en medio de una “negociación de favores”: no molestar, no llamar la atención de las autoridades, en retribución de no colocar inasistencias, tardanzas, sanciones o permitirles retirarse antes de hora.

“... cuando llegamos tarde...la única manera de zafar era cruzándose la pared. Una vez, cruzando, me estaba esperando el preceptor. Igual no llamó la atención, ni hubo amonestaciones,...sólo que tratara de llegar temprano y que no diera ese ejemplo a los más chicos,...es muy buena la relación con los preceptores...son macanudos, más en los últimos años...sólo el jefe de preceptores es medio gruñon...aún así, macanudo” (egresado 2009).

²⁹³ Conclusión de la tesis de Maestría citada.

“...el preceptor es rebueno, hace tres años que lo tenemos, nos aguanta, nos banca, (borra ausencia o tardanzas) por ahí nos reta, pero bue..., le hacemos de todo” (egresada 2011)

Los alumnos mayores —tanto varones como mujeres— mantienen una relación interpersonal muy próxima con “su prece” (varones), los saludos con besos en mejillas para las chicas y las conversaciones sobre deportes, faltas, retrasos, se asemejan a las relaciones familiares. El preceptor se representa a sí mismo como el moralizador —padre protector— y controla y negocia con sus alumnos las normas consuetudinarias, con independencia de las pautas en el reglamento. Los alumnos a su vez, sienten que cuando van llegando a los últimos cursos *“tienen un trato distinto con nosotros,....nos dejan hacer”*.

Es coincidente esta mirada con las consideraciones que plantea Débora Kantor en su trabajo²⁹⁴ al explicar: “En este marco, el término adulto no remite a una determinada edad o condición, sino a una posición en relación con los adolescentes y jóvenes configurada por el lugar desde el cual se establece vínculo con ellos/as, por el modo en que dicho vínculo se sostiene, por el significado que este adquiere para su formación y por los contenidos que se ponen en juego. En este sentido, la edad, la “distancia”, es una variable importante, pero no siempre definitoria”.

Juego de fachadas: entre el ser y el parecer. Transitando los márgenes.

Ser alumno es *vivir en los márgenes de la cultura escolar formalizada*, atribuyéndose posesiones y construyendo nuevas tramas que van institucionalizando así, “la cultura escolar del colegio”. Tensar los límites, ser contestatarios, se figura la razón de *ser (hacer de) alumno*. Se intenta avanzar, tal como en el apartado anterior, ensayando el relato sobre los *sentidos de ser alumno a través del juego de transgresiones juveniles*, en la cotidianeidad de los espacios escolares.

²⁹⁴ Débora Kantor: op. cit. pág. 66

El edificio en que funciona el Colegio pero en contraturno, es compartido con el Liceo Paula Albarracín de Sarmiento (hasta 1986, Liceo de Señoritas), lo cual ha generado anécdotas que forman parte de la tradición de ambas instituciones y es repetida por varias generaciones de alumnos: los mensajitos a través de papelitos que los varones dejaban en los bancos a las “chicas de la tarde”. Mensajes que fueron adquiriendo tonos más desembozados con el transcurrir del tiempo.

Los cambios en los intercambios comunicacionales se trasladan a las diversas formas de transgresiones; las que van asumiendo propiedades más agresivas al acercarnos en el tiempo:

“... la juventud es siempre joven.....advierto cambios fundamentales en la manera de relacionarse....del docente (profesor, preceptor) con el alumno...cuando eran todos varones era una forma más directa, incluso hasta en el lenguaje...” (preceptor. 2000)

“... frente al hecho presentado como irremediable de tener que ir a la escuela, ahí es donde aparecen matices de la realidad: están los que sufriendamente vienen y punto, además hasta son buenos alumnos y todo lo demás, está el otro que vienen bajo protesta y ese o se hace la chupina o falta de la casa y después se traduce en muy bajo rendimiento escolar, en potencial repitiente y también está, tal vez sea un 10 o 20% de chicos que vienen a jugar, (...) a tratar de pasarla bien, (...) formarán un equipo para practicar algún deporte, o formarán una banda de música, o simplemente serán amigos, programarán juntos alguna salida de fin de semana...” (preceptor, año 2000)

Es particularmente notable el cambio sociocultural de los jóvenes que asistieron y asisten a este colegio. Se habían explicado en los capítulos precedentes, las mutaciones dentro del espectro del sector social medio, entre las primeras generaciones de alumnos y el “policlasismo” (expresión de un preceptor) actual. Amén de ello, las variaciones en las culturas juveniles también hacen su aporte en el muestrario de transgresiones, llegando a situaciones como las siguientes:

“Otro día de estudiantina, cuando estaba en 2do. año, se hizo la fiesta pero algunos alumnos ingresaron alcohol, la Rectora se percató y se cortó la estudiantina de inmediato. Tanto se enojó que hasta cerró el Centro de estudiante ese año y el subsiguiente, no tuvimos Centro” (egresado 2009)

“Otra hazaña es, para los más grandes, cobrar una especie de entrada para poder acceder a los baños, a los más chicos” (egresado 2010)

“Frases históricas: Casa de amigos: colegio; Materiales intocables: los libros; Perdidos en el espacio: pasar al frente; El golpe: nos pillaron el machete.(El Relámpago. Año 4. N° 4. Nueva edición. Junio 2009. pág. 9)

“porque ser alumno del Colegio ha sido, desde siempre, saltar la pared para escaparse...” (Rectora, discurso de inauguración de obras. 2010)

El repertorio de citas, habilita a mirar las diferencias generacionales de la cultura escolar; cómo se diversifican y agravan las prácticas escolares cotidianas, consolidando trayectos *para-académicos* en el proceso de escolarización de los jóvenes. La imagen de alumno o el cumplimiento de su rol, transita dos sendas fusionadas: *la de las prácticas pedagógicas y la de las prácticas sociales*: ser alumno no inhabilita seguir con las prácticas propias de la juventud como las rupturas con lo instituido. Es más, afiliarse como alumno durante el nivel secundario, ha consistido históricamente, en *asumirse amalgamando lo académico con la diversión*. Las normas de disciplina —actualmente, convivencia— están asumidas como señales de los límites a transgredir. Las *acciones de trasgresión y de desvíos* son prácticas frecuentes y sistemáticamente aplicadas en las experiencias formativas escolares de los jóvenes.

En el marco de *las prácticas pedagógicas* los tiempos-espacios de patio (recreo), demarcados y definidos sus posibilidades desde lo institucional, son re-definidos o recreados por los alumnos, desde sus lógicas de acción intersticiales. Así, introducen en dichos espacios, sus prácticas extraescolares: el lenguaje, la forma de reunión, los juegos y hoy especialmente, la música a través del uso del celular. “El alumno entra en ese espacio conflictivo, lo vive y al mismo tiempo lo utiliza en

función de una percepción operativa condicionada socialmente— donde, con mayor o menor grado de confusión, construye sus estrategias”.²⁹⁵

La pretendida resolución rápida, con el mínimo esfuerzo en la tarea de aprender se condensa en unos breves minutos previos a la evaluación, durante el recreo, en medio de cruces de diversas prácticas estudiantiles, se “produce” el *acto de aprendizaje* operable para zafar:

Último intento: estudiar en el recreo. (El Relámpago. Año 4. N° 4. Nueva edición. Junio 2009. pág. 9)

“estudiar o repasar porque ya no se estudia en casa, sólo el estudio existe en el recreo”; “estudiar (a veces), charlar (siempre), jugar (nunca) y dar vueltas por los patios” (egresados/as 2009)

La potencialidad de ser atravesado por el conocimiento se revela —por lo menos desde los discursos— como práctica resistida cada vez con mayor frecuencia por los alumnos del siglo XXI. Constitutiva de la condición de alumno es la economía de esfuerzos; se trata de demostrar disposición para usar las tácticas adecuadas, aprovechando los intersticios del poder eficientemente. Características que se evidencian ante la consulta de qué es —en la actualidad— un *buen alumno*:

“...son los nerd que no se divierten, porque para los profesores ser buen alumno es clavarse a una silla...” (egresados 2009)

“...son rechupamedias, son inteligentes, son idiotas, por eso es que ya no hay tantos buenos alumnos, porque somos recopados...” (egresados 2010)

“No me esfuerzo para estudiar, las calificaciones que tengo es por mi conocimiento nomás (sic)...” (egresado 2011)

Mirada que se refuerza en las respuestas sobre qué es un *mal alumno*:

²⁹⁵ Facundo Ortega: op. cit. pág. 21

“... copados, divertidos, chupamedias, y te hacen reir y hacen macanas siempre” ; “los que joden y no dejan escuchar, pero igual se necesitan para divertirse un rato; molestos pero divertidos” (egresados 2011)

Sobre el tema de las estrategias de evasión del conocimiento, los estudios de Facundo Ortega, explican que “el conocimiento escolar por otra parte construido en la dimensión de la obligatoriedad está condenado a debatirse entre la disciplina y la evasión. La relación con el conocimiento entra en el delicado juego entre la capacidad prescriptiva de la familia, su dinámica interna, sus conocimientos pero también su relación con ellos y su prolongación en la escuela, donde los estilos familiares coinciden o no con un orden de legitimidades que van desde la hexis corporal, pasando por todas las instancias del gusto hasta las destrezas en el manejo de consignas, la capacidad para jugar los juegos con soltura, incluidos allí los juegos verbales, hasta el posicionamiento en el orden institucional”²⁹⁶

La supervivencia a las obligaciones de la escolarización —para los jóvenes— estuvo y está morigerada por los espacios de diversión que recrean. Ayer, a través de juegos que sus pares de hoy pudieran significar como inocentes (aburridos?!) y con el transcurrir de patrones socioculturales, con transgresiones de mayor nivel. En el presente, las culturas juveniles escolarizadas han convertido al infractor en una especie de héroe. En el siglo XXI los “malos alumnos” son “copados”, esto es, poseen cualidades altamente valoradas por el grupo juvenil: reúnen en sí la posibilidad de sortear las normas escolarizadas con eficacia y se permiten, además, desplegar las capacidades histriónicas y afectivas que los diferentes grupos de alumnos aprecian.

El estado supremo de *ser alumno* puede leerse en esta expresión — planteada como oposición— de uno de ellos:

“...mis amigos son estudiosos, pero divertidos...” (egresado 2009)

La condición de ser “divertido” lo redime de ser “estudioso”. En tal proposición pareciera resumirse el ser adolescente —para los sectores sociales medios— en el siglo XXI: *ser adolescente es también ser alumno, y ser (hacer de) alumno es: no ser “estudiante”,* en el sentido pleno del término. En los

²⁹⁶ Facundo Ortega: op. cit. pág. 74

sucesivos grupos de alumnos, el proceso de *distanciamiento* del interés por estudiar se va marcando a través de apodos, descalificaciones o bromas hacia quienes cumplen con el rol de estudiar:

“altas calificaciones, comelibros y chupamedias”; los que estudian demasiado”; “aplicados “supongo”, por no decir otra cosa”, “amables, respetuosos, estudiosos y buenos compañeros, cumplidores, etc.”; “sarmientito” (egresados 2010)

“¿Cómo prefieren que los llamen: alumnos o estudiantes?

“Alumnos, porque no estudiamos... estamos sentados acá pero no estudiamos...; “... hay un cartel que dice: “el conocimiento está en los machetes”; “alumnos, estudiantes queda muy sarmientito”; “alumnos, yo no soy estudiante, no todos viene a estudiar”. (egresados 2009)

Quienes están siendo alumnos y, aunque lo vivan como una obligación, manifiestan ventajoso el estudiar por su potencialidad de mejor situación económico-social en el futuro. Para la mayoría no hay desventajas en participar del proceso de escolarización. No obstante, quienes sí encuentran desventajas, las refieren a su condición de partícipes del gran grupo jóvenes:

“...perdemos tiempo para divertirnos”; “nos levantamos temprano y nos lleva tiempo, a veces no podemos hacer cosas que queremos por estudiar”; “que te queda menos tiempo para hacer cosas que te gustan”; “que nos lleva mucho tiempo y no podemos realizar ninguna actividad que nos guste”; “que no disfrutas la vida”; “para algunos es muy difícil desperdiciar una tarde estudiando una materia, especialmente matemática”; “que me lleva mucho tiempo y que es algunas veces muy cansador”; “que dedicas mucho tiempo de tu vida”; “se pierde tiempo de vida, la cual es una sola”; “que cansa mucho”; “pérdida de tiempo (a veces)”(egresados 2010)

Los discursos parecieran referenciar los antiguos estereotipos planteados desde la filosofía, “desde Platón hasta Alain, que asignaba a cada edad su pasión específica: a la adolescencia el amor, a la edad madura la

ambición”.²⁹⁷ Sin embargo, el repertorio de respuestas asociado a la idea de *disfrute de la vida*, como característica propia de la juventud adquiere, en la actualidad, una mirada matizada por el compañerismo, la amistad —altamente activada socialmente— y también, la condición negativa que adquiere el esfuerzo como sentido de vida.

Sobre temática similar un trabajo de origen mexicano señala: “Saucedo muestra la efervescencia y animosidad en las aulas, cómo aprenden a “llevarse y aguantarse”, pero también cómo usar las herramientas escolares para divertirse o tener poder. Analiza cómo se ubican los jóvenes ante la regulación institucional en “no fachosos pero bien peinados” y en la lucha alrededor de la mochila. En las formas de participación de los y las estudiantes destaca la necesidad de expresarse como jóvenes a través de la diversión y la efusividad y la necesidad (muchas veces implícita) de que los ayudaran a controlarse o a cumplir con sus labores como estudiantes. Frente a otros trabajos que enfatizan la oposición y resistencia a las reglas, Saucedo señala que los alumnos observados tiene la habilidad para usar los recursos de modo muy flexible y dinámico, tratan de encontrar elementos válidos de las reglas que les ayuden a regular su comportamiento pero, al mismo tiempo, descartan lo que atenta contra su condición como jóvenes”.²⁹⁸

Especialmente los estudios de Facundo Ortega explican que “la transgresión (...) sólo tiene sentido en función de las prácticas que impone la institución. La complicidad en la transgresión sólo tiene significado en función de los rituales escolares.”²⁹⁹

Timbre de salida: ...y la nave va...

Dos prácticas son típicas históricamente —por lo menos en la centuria analizada— de la experiencia del proceso de escolarización en los jóvenes: ***el zafar y la chupina***. Si bien la “chupina” es una forma de “zafar”—entre las que se incluye la *copia*, el *machete*, el *reducido*³⁰⁰— las estrategias puestas en

²⁹⁷ Pierre Bourdieu: *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, 1984, pág. 163

²⁹⁸ Eduardo Weiss: “Los jóvenes como estudiantes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, N° 029, abril-junio, COMIE, Distrito Federal, México. . pág.365

²⁹⁹ Facundo Ortega: Op. cit. pág.44

³⁰⁰ El antiguo “machete” escolar, en los últimos años se llama “**un reducido**” porque se trata de una fotocopia reducida.

juego y los riesgos conjugados son un tanto diferentes, por lo cual se marcan distintivamente. Ambas indican desde una mirada, un desvío, una evasión del conocimiento, tal como la primera de las prácticas descritas. Además pareciera ser la *experiencia formativa* más profundamente adquirida en su proceso de escolarización, lo que se hace evidente cuando diseñan las banderas que cada curso exhibe durante el cursado del último año. Además de los nombres o apodos de los alumnos, se agregan dibujos y leyendas como las siguientes:

El símbolo de “No estacionar”, recreado como “No estudiar”

*Los únicos que no se equivocan son los que no hacen nada. Por eso
nosotros nunca nos equivocamos - Condena cumplida (banderas 2009)
Game over – End – Dibujo de libros que caen a un tacho de basura (2 010)*

Consignas que involucran también estrategias de ajustes, de selección de códigos que sean eficientes en el campo; sin tal posesión, la experiencia fracasa. “Los “giros” (o “tropos”) inscriben en la lengua ordinaria los ardides, desplazamientos, elipsis, etc. que la razón científica ha eliminado de los discursos operativos para constituir sentidos propios”. (...) Estos giros caracterizan el *arte del habla* popular. (...) Su apreciación divertida o artística se refiere también a un arte de vivir en el campo del otro”³⁰¹. Se muestra paradigmático el “arte de vivir en el campo del otro”, por parte de los alumnos —con las heterogeneidades propias de las distintas generaciones— en las instituciones escolares, apropiándose de los recursos para transitarlas con economía de esfuerzos.

No todos los alumnos —y no invariablemente, en todos los espacios— poseen las disposiciones para experimentar estas prácticas: el temor en algunos, dado su posición más o menos vulnerable en el espacio educativo, los hace desistir de tal práctica. Es más, precisamente quien se arriesga en el juego, quien “invierte” sus recursos objetivos o simbólicos, en tal estrategia y logra efectivizarla aumenta su capital simbólico ante los pares. Porque de ello se trata, ciertamente, el “zafar”: mostrar destrezas para “cumplir” con el papel esperado, sin ser interpelado por el conocimiento; así el prestigio se acrecienta en el juego de supervivencia, “en el límite”, con “lo justo”.

³⁰¹ Michel De Certeau: op. cit. pág.29

“....toda nuestra rebeldía que hacen los días escolar con una especial adrenalina, el pelo corto pero tenerlo justo por la medida para tratar de que el preceptor no nos vaya a sacar del aula, tratar de ponerlo por debajo la camisa, pero siempre con lo justo,....”(egresado 2009)

Como corolario de las tramas de relaciones puestas en juego a través de distintas tácticas en esta *experiencia formativa* que es el proceso de escolarización de los adolescentes, emergen caracterizaciones de los alumnos, que los clasifica, otorgándoles identidad³⁰² en el espacio “adentro”. Identidad que, incluso, se cuele en los distintos “afueras” en que construyen estos jóvenes, desde la *conciencia operativa* (Ortega, F. 2008), sus experiencias formativas. Son los giros característicos del *arte del habla* popular (De Certeau) los que mejor expresan los enunciados discursivos de los distintos momentos históricos, y desde la mirada del adulto o de los jóvenes:

“..y también está el chico que viene a jugar, ellos vienen a pasarla bien,...es el chico que Ud. lo va a ver generalmente con el guardapolvo todo rayoneado, que tiene cinco ojales y dos botones, y de los dos botones uno suelto y el otro lo trae desprendido. Trae un cuaderno, un cuaderno para todas las materias y por supuesto no tiene ninguna lección anotada y que termina rindiendo muchas materias y a veces tiene suerte y las saca y otras veces no...”(preceptor 2000)

“No voy a negar que existían, lo que también se ve ahora, el grupo de los intelectuales, las chetas, los chistosos, los nerds y los que no se metían en nada. Bueno ahora están las tribus urbanas... es lo mismo pero les cambiaron el nombre”. (egresada 2000)

Clasificaciones que otorgan identidad en tanto discursos preformativos que representan un estilo de ser alumno, sin dejar de ser joven. “Esta “opresión del conocimiento” crea una distancia del yo con una dinámica muy específica: soy más yo mismo mientras más pueda evadir el conocimiento manteniéndome siempre dentro de los rituales de la cultura escolar, es más, contribuyendo

³⁰² “Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a prior*”. Dubet y Martuccelli. Op. Cit. pág.79

activamente a su existencia”³⁰³. Los trabajos del Dr. Facundo Ortega hacen referencia a estas prácticas: “En un mundo “donde todo está dicho y todo está hecho”, donde el “no estar ahí” tiene más sentido que el “estar ahí”, se trastoca la temporalidad: situarse como no situado, ubicarse en la ambigüedad desde la ambigüedad, aparentemente la magia es el único modo de superar la irremediable condición humana que impone el “tener que estar en algún lugar”. La ambigüedad acrecienta el recurso a lo mágico porque lo es del mundo: de los criterios, de los deseos, que se traduce en ambigüedad del lenguaje, ambigüedad de las prácticas. El interés por *ser* se ha transmutado en un interés por *estar sin estar*, se refuerzan las formas sociales del ocultamiento de lo social: hay desinterés por la explicación como criterio de definición de las prácticas”³⁰⁴.

La ambigüedad de las prácticas produce, además, otro “acto de magia”: el viaje de egresados a quienes “no egresan”. Los intersticios del sistema educativo permiten, en la actualidad, que quienes “aprovechan” los circuitos comerciales denominados “viaje de egresados” sean los pocos que poseen recursos económicos para ello y, que no concuerdan, necesariamente, con quienes efectivamente egresarán a corto plazo. Tales viajes ya no son supervisados desde las instituciones, son estrictamente particulares, pero ellas otorgan las licencias correspondientes para facilitarlas. Así, entre octubre o noviembre algunos alumnos se van de viaje de egresados conformando grupos con alumnos de otras escuelas, agrupándose y reagrupándose con otros jóvenes bajo la consigna de conocer gente nueva y disfrutar. Puede observarse hasta en esta práctica, el distanciamiento entre la recompensa y el valor del conocimiento, el valor del disfrute como premio al esfuerzo. Se premia el “esfuerzo no realizado” (Garcés. 2013)? Se vive el “viaje de egresados” como compensación a la perseverancia, la resistencia, el sacrificio de haber transitado el nivel secundario? Podría apelarse a lo expresado por Guillermo Echeverri quien lo ha “caracterizado como “una larga preparación para el viaje de egresados”³⁰⁵?

Desde otro lugar, también aparecen evidencias del deterioro del valor del conocimiento como herramienta socialmente eficiente para sí y para la

³⁰³ Facundo Ortega: op. cit. pág. 32

³⁰⁴ Facundo Ortega: op. cit. pág. 57

³⁰⁵ “La gestión universitaria” en Silvina Gvirtz, y Antonio Camou (Coord.): *La universidad argentina en discusión*. Editorial Granica, Buenos Aires, 2009, pág. 309

sociedad en general. Los discursos de egresados muestran particularidades interesantes: los egresados de la Bodas de oro (década del 50) recuerdan aprendizajes, profesores, además de las amistades y, en el transcurrir generacional, en los más jóvenes, las referencias quedan centradas en las amistades y se expresan en textos restringidos:

Lo que me brindó el Colegio... fue amplio conocimiento en cultura general, valores, amistades (egresada 2000)

Siempre llevaremos en nuestros corazones y nuestras mentes, esas pequeñas y grandes cosas que hicieron que nuestros pasos por el colegio fuera la mejor carrera, que tiene el premio mayor: la amistad incondicional y transparente de nuestros compañeros y el apoyo y cariño de los profesores (egresada 2009, discurso de despedida)

“La experiencia escolar tanto para jóvenes como para adultos se construye en el juego de economía de lógicas” expresan Dubet y Martuccelli, definiendo a la experiencia escolar “... como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar”.³⁰⁶

El discurrir de las ideas expuestas compele a completarse con la reflexión siguiente: la negación a dejarse interpelar por el conocimiento o el desinterés por el conocimiento no invalida el reconocimiento que, sobre los profesores, otorgan cuando éste demuestra solvencia en sus saberes y el oprobio a quienes no demuestran poseerlo. Ello se presenta de este modo puesto que estas cualidades están más ligadas con el valor que le otorgan a la honradez, a la sinceridad, al deber de cumplir con sus obligaciones como adulto, que el valor del conocimiento en tanto tal: “...lo bueno es que nos trae charlas, explican bien;... algunos tienen buena onda,... algunas recopilada,... nos aconsejan, como tus padres, tienen experiencia”.

Replicando a Julia Varela las “categorías espacio-temporales, saberes, poderes, pedagogías y formas de subjetivación constituyen dimensiones que se

³⁰⁶ Francois Dubet y Danilo Martuccelli. Op. Cit. pág.79

cruzan, se imbrican y se ramifican en el interior de las instituciones educativas”.³⁰⁷

*Estas “al pedo” todo el día, te
aburrís si no venís a la escuela.
Lo feo es que hay que estudiar (egresados 2009)*

³⁰⁷ Julia Varela: “Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo”, en Jorge Larrosa (editor): *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1995, pag 159

CAPÍTULO V

LOS NUEVOS PATIOS ESCOLARES: LAS PLAZAS

(de la visibilidad privada a la pública ?)

De cronotopos juveniles (urbanos)

“...porque hay ambiente de jóvenes...”

(egresada 2011)

Estudiar “el caso” de los estudiantes de un colegio secundario envolvía, al inicio del trabajo, a los jóvenes/adolescentes de sectores medios que, procedentes de los alrededores de la capital provincial, accedían a estudiar allí. El tránsito por las huellas de estos jóvenes permitió visualizar *nuevos formatos relacionales en lo juvenil*. Formatos que obligaron a mirar otros espacios de interacciones como “la ciudad” —las plazas, específicamente— que van definiendo el contorno visual y entorno sensorial de los *nuevos cronotopos*³⁰⁸ *urbanos*. Topos que se construyen y sostienen desde la pertenencia —desde la identidad— de alumno, de determinada institución escolar. Podría considerarse como una suerte de “prolongación” de espacios escolarizados que conforman una trama estudiantil vivida, en donde se desarrollan diversas tensiones juveniles. El *lugar-escuela* no está escindido del *lugar-plaza*, son una continuidad en términos de relaciones, en términos de identidad. Pretender conocer a los alumnos escolarizados en instituciones del micro centro sanjuanino implica mirarlos, incluso, en sus nuevos territorios.

Siguiendo a De Certeau, “hay espacio en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movilidades. A diferencia del lugar, carece pues de la univocidad y de la estabilidad de un sitio “propio”.

³⁰⁸ Al proponer la categoría de *cronotopo*, Batjin plantea que la concepción del tiempo es indisoluble de la de espacio (1975 (1978)).

En suma, *el espacio es un lugar practicado*. (...) En un examen de las prácticas cotidianas que articulan esta experiencia, la oposición entre “lugar” y “espacio” remitirá más bien, en los relatos, a dos tipos de determinaciones: una, por medio de los objetos que podrían finalmente reducirse al *estar ahí*; otra, por medio de *operaciones* especifican “espacios” mediante las acciones de *sujetos* históricos³⁰⁹.

El contexto físico sostiene y conforma el texto constitutivo de las poblaciones juveniles y los formatos relacionales que ellas construyen. Las pistas analíticas llevaron a pensar la inclusión de ciertos modos de “*territorialidad*” en la relación joven-escuela. Las ciudades conforman contextos de prácticas y significaciones y construyen, con sus sujetos, textos sobre su decir, hacer y desear.

Ello compromete el “presentar” las características particulares del contexto que atraviesa a los jóvenes estudiantes sanjuaninos que asisten al colegio en que se realiza el estudio. Institución en la cual se formaron sucesivas generaciones de cuadros políticos y profesionales que envuelven la historia socio-política provincial.

Esbozar esta comunidad, como fragmento copartícipe de diversas problemáticas sociales de las ciudades latinoamericanas, acaso aproxime a comprender a los jóvenes mexicanos, paraguayos, uruguayos u otros, de pequeñas ciudades de América Latina, puesto que es, “un caso de los posibles”.

Una ciudad provinciana....

Las ciudades latinoamericanas comparten historias de fundación y de ancestros, poseen comunidades de orígenes similares y, también, actual heterogeneidad vital producto de las diferencias sustantivas en sus trayectorias vitales. Así, los procesos sociohistóricos han devenido concentrando en los núcleos urbanos poblaciones que estructuran prácticas características de grandes aglomerados, en las ciudades más importantes de los países latinoamericanos. Otras ciudades menores también han concentrado núcleos urbanizados, pero de menor magnitud, conservando las costumbres y prácticas

³⁰⁹ De Certeau, Michel: op. cit. pp 129-130

más tradicionales. Las comunidades de pequeñas ciudades de provincias pueden parecerse entre sí y tal vez, diferenciarse de las ciudades grandes de su propio país. El proceso de globalización, al atravesarlas, las instituye más localmente.

La provincia de San Juan situada en los contrafuertes de la Cordillera de los Andes, está ubicada en la región centro-oeste de la República Argentina, pertenece a la región Nuevo Cuyo, integrada por las provincias de Mendoza, San Luís, La Rioja y San Juan. Ocupa una superficie de 96.493 km², con clima continental desértico, un territorio desértico montañoso, con valles entre las montañas y ríos de origen cordillerano que descienden hacia los valles en donde se establecen las poblaciones. Los oasis más importantes son los de Jáchal, Iglesia, Calingasta, Valle Fértil y Tulum-Ullum-Zonda. Los cuatro primeros —cada uno de ellos conforman sendas unidades departamentales— están localizados en la periferia de la provincia y cuentan con núcleos urbanizados aunque son eminentemente rurales. El resto de los 19 departamentos están localizados en el oasis del Tulum-Ullum-Zonda —donde se concentra la mayor parte de la población (22,2 hab./km²),— conformando cinco de ellos, el Gran San Juan donde se concentra alrededor del 68% del total de la población provincial. La captación de núcleos poblados próximos durante las últimas etapas de crecimiento le ha impuesto la denominación de Gran San Juan, para diferenciar la mancha urbana del casco administrativo de Capital que ha sido ampliamente sobrepasado.

Presenta una estructura productiva potencialmente rica, pero de limitada incidencia a nivel nacional e internacional, y una reducida diversificación económica. En este sentido, tiene una posición periférica, con una estructura productiva tradicionalmente basada en la industria vitivinícola y hoy, el desarrollo de la minería y del turismo. El Estado representa la principal fuente de trabajo, por lo que se convierte en la arena privilegiada de las luchas por el poder.

Por la cantidad de habitantes se ubica entre las provincias chicas, dentro del país. En la década 1999-2001 la provincia alcanza el más alto crecimiento intercensal total (16%), superando al país y a la región Cuyo. La causa de este aumento se la debe buscar nuevamente en la disminución generalizada de la emigración poblacional. Todos los oasis incrementaron su población al frenarse la emigración. No obstante ello, en el último decenio

(Censo 2010) el crecimiento ha sido levemente inferior al promedio nacional (9.3%), con una población total de 680.427 predominando³¹⁰ las mujeres en un 51%. La variación por sexos en la provincia, mantiene históricamente la supremacía del número de mujeres sobre el de varones. Tal diferencia está dada básicamente en las edades superiores a los 50 años, por el mayor índice de sobrevivencia de las mujeres en las edades adultas mayores, puesto que tanto en la infancia como en la PEA, es mayor el número de varones.

En relación con al crecimiento vegetativo, la provincia presenta aproximadamente los índices de ciudades desarrolladas. Las “tasas de natalidad fluctúan alrededor del 20 ‰, un valor moderado, escasamente superior al promedio mundial. 2001: 23,6 ‰, poniendo al descubierto la tendencia a la baja de la fecundidad en la provincia desde hace más de 3 décadas. No obstante, el promedio provincial de 3 h/m se ubica por encima del promedio mundial 2,8 h/m y del de Argentina 2,6 h/m. La tasa bruta de mortalidad de 7,1 ‰ es inferior a la media mundial de 8,5 ‰, e incluso a la media nacional de 7,6 ‰. La esperanza de vida, a partir de 1960 se equilibra en valores muy cercanos a la media nacional de 77,5 años”³¹¹.

San Juan es una de las provincias que se urbanizó en forma acelerada, habiéndose llegado a tener ya en 1970, un 62,4% de población urbana. Luego de 1970 el ritmo de crecimiento urbano cambia, el departamento Capital ralentiza su ritmo de crecimiento y los departamentos vecinos lo aceleran. Con distribución poco uniforme reproduce, a nivel local, el patrón nacional: gran concentración en torno a la ciudad, inclusive sólo dos departamentos (Capital y Rawson) concentran más del 35% del total de ella. Corresponde aclarar que, en tanto departamentos pertenecientes al Gran San Juan, todos estos datos describen un conglomerado urbano en cuyos límites se alberga la diversidad de agrupamientos y desplazamientos dados por clases y sectores de clases sociales.

En 1960 en el área del Gran San Juan residían aprox. el 42% del total de habitantes, cifra que se elevó en el 2001 a 67,7%, confirmándose como el principal polo dinámico de desarrollo económico, social y cultural de la

³¹⁰ Sara Valenzuela: “Caracterización de la situación demográfica de San Juan”.2012. Mimeo

³¹¹ Susana Aneas y Silvia Cattapan: Silvia *La población de San Juan. Su estructura y su dinámica*, Editorial de la Fundación Universidad Nacional de San Juan, 2008, pág. 106-107

provincia. En 1991 el Gran San Juan era, en el sistema urbano argentino, la ciudad capital que concentraba el mayor porcentaje de población urbana de una provincia. Paulatinamente, desde la década del ochenta, si bien la aglomeración creció, el núcleo (departamento Capital) ha comenzado a perder población, en beneficio de los espacios circundantes (departamentos vecinos: Chimbass, Rawson, Rivadavia, Santa Lucía y principalmente Pocito y 9 de Julio).

El proceso de urbanización continuo y rápido a escala nacional se pone de relieve, de manera notoria en la primera mitad del siglo XX. El incremento vertiginoso culmina en 1970 con 80% de población viviendo en ciudades. A partir de allí el ritmo de crecimiento se torna más moderado, llegando al presente con casi un 90% de población urbana. En la provincia de San Juan el proceso de urbanización fue intenso como en Argentina, pero desfasado casi cinco décadas.

Si bien el sistema urbano sanjuanino presenta un alto índice de primacía (al igual que ocurre a escala nacional), tiende a ser cada vez menos un sistema macrocefálico. De acuerdo con los índices brindados por INDEC, respecto a hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas, es una de las provincias con mayor diferencia entre las zonas urbanas y las rurales. Entre 1960 y 2001 se ha puesto de manifiesto un importante aumento en el peso proporcional de las ciudades medianas y pequeñas, en el interior provincial. Proceso que no siempre ha ido acompañado de la correspondiente infraestructura y servicios por lo cual la capital provincial sigue manteniendo la primacía —real y simbólica— del eje social sanjuanino.

En una estimación realizada “para el año 2008, la provincia de San Juan presenta una estructura constituida por 31% de jóvenes, 61% de adultos y 8% de ancianos. Cifra, ésta última, que confirma el envejecimiento de la población y la alineación de la provincia con la tendencia de la población mundial al envejecimiento”³¹².

Respecto a la edad media de la población sanjuanina, en cada uno de los censos nacionales, se puede comprobar fácilmente la tendencia al envejecimiento de la población de San Juan. “La misma diferencia se presenta con la edad media de Argentina que para el censo 2010 arrojó un valor de 31 años. La evolución de la edad mediana a través de los años censales refleja el envejecimiento de la población, ya que aumenta aproximadamente un año por

³¹² Susana Aneas y Silvia Cattapan: Op. cit.pág. 110

período censal. La evaluación de la estructura demográfica de la provincia ha pasado, en poco más de medio siglo, de un perfil de población joven representado por una pirámide progresiva (no muy pronunciada) a una silueta de población envejecida con trazos de pirámide regresiva actualmente³¹³. Respecto al grupo etario correspondiente a la escolarización secundaria (12 a 18 años), representa el 13% de la población total, de acuerdo con el Censo 2010, siendo mayor la proporción de varones, excepto en los 15 años donde se observa una leve mayoría de mujeres. Dicho grupo etario posee y utiliza computadora en su hogar en un 68% en promedio.

En la provincia, al igual que en el país y el mundo se puede confirmar la tendencia decreciente del analfabetismo: 4% en 1991 y 3% en 2001 y 2,1% en 2011. Si es por sexos, se advierte que actualmente hay menos mujeres analfabetas (46%) que hombres (54%). Los indicadores de analfabetismo se ven considerablemente reducidos entre los 5 y 24 años de edad, en correspondencia con una importante asistencia escolar en esas edades. La mayoría de la población adulta tiene 7 años de escolaridad y sólo el 15% alcanzó los doce años de escolaridad, cifras que se asimilan a las de los países en desarrollo.

Los guarismos de asistencia escolar testimonian que la población en edad escolar o mayor de tres años, asiste masivamente recién a partir de los 5 años (70%), en su mayoría, a establecimientos estatales. En relación con el tipo de gestión de los establecimientos educativos predominan los de carácter estatal puesto que albergan a un 80% de la población escolar, mientras que a establecimientos privados asiste el 20% de ella. En la última década de siglo XX, se ha producido un fuerte crecimiento del sector privado —en creación de establecimientos y en matrícula— en todos los niveles del sistema educativo y especialmente, desde la crisis del 2001-2002, en la cual las huelgas docente cubrieron más de un período escolar, las familias migraron a sus hijos hacia escuelas de gestión privada. La asistencia al nivel primario es próxima al cien por ciento aunque un 15 % no completa el nivel. Para el nivel secundario la población entre 13 y 18 se encuentra escolarizada también en un 80% y no asiste sólo el 20%. Parte de este último porcentaje responde al ingreso, de los adolescentes, al mercado laboral, la mayoría al sector informal. También en

³¹³ Susana Aneas. y Silvia Cattapan: op. cit. pág.115

este nivel la deserción y/o la reprobación reducen los egresos a sólo el 50% de los que ingresaron al nivel.

El análisis de la distribución de establecimientos por departamento, resalta la importancia relativa del departamento Capital, que si se agrega al conurbano denominado Gran San Juan, constituye un espacio que concentra más del 50% de las escuelas y colegios. Por ser Capital el centro administrativo (sede del gobierno) en ellas se concentran los distintos servicios y allí deben acceder las poblaciones de las localidades vecinas de menor tamaño y también la de las zonas rurales cercanas que cuentan con infraestructura elemental.

La estructura edilicia original, de estilo español con adobe, fue derrumbada por el terremoto de 1944 en un 80%, reconstruyéndose la nueva ciudad sobre la misma cuadrícula histórica, pero remodelada en base a otros elementos: mayor ancho de calzadas, veredas peatonales amplias, la red de acequias cubiertas y arbolado público. El eje central lo constituye la Avenida José Ignacio de la Roza. A lo largo de ella se ubican las funciones cívico-comerciales, discriminadas de la siguiente manera: a) entre las plazas Aberastain y 25 de Mayo (cinco cuadras de distancia) se levantan edificios públicos que albergan actividades institucionales de nivel provincial y municipal; b) en los alrededores de la Plaza 25 de Mayo, zona comercial, con uso recreacional y residencial en altura.

Si bien la instalación de dos centros comerciales en los alrededores de la ciudad han modificado los núcleos de reuniones los fines de semana, la plaza central provincial sigue siendo el centro de reunión de los empresarios/profesionales, durante la semana laborable, en los cafés de su alrededor. Desde hace unos cuatro o cinco años, con la inauguración del Centro Cívico a seis cuadras de la plaza la concentración de parte de ellos, se traslada hacia allí, pues han quedado todas las dependencias del Poder Judicial en el mismo lugar (dos cuadras de la plaza) y permanecen las reuniones en las confiterías (sectores altos y medios altos) cercanas.

La concentración en este pequeño espacio de la mayoría de las actividades provinciales obliga a la población —incluso de los departamentos alejados— a concurrir a la zona para resolver problemas de salud, civiles, comerciales y también educativos porque las instituciones más tradicionales están ubicadas en esa zona. Se ha duplicado, en los últimos diez años, el número de establecimientos secundarios en el resto de la provincia, pero el

reconocimiento social que detentan los primigenios, por su organización y calidad educativa, son polos de atracción para las familias de las zonas de todo el Gran San Juan. Así lo exponen los actuales alumnos del Colegio Nacional:

“...porque es como estar un poco en la sociedad”; “la elección más que nada es de los padres, o por lo menos en mi caso, pero creo que puede ser por comodidad de los colectivos y por el qué” dirán”; “... además tiene un mejor nivel de educación que en los colegios rurales, porque es otro nivel social (no son tan villas)...”; “...porque hay un nivel académico mejor que las escuelas de barrio”; “... tienen más nivel de educación, conocí personas de diferentes lugares de la provincia, por ejemplo Pocito y porque venimos “AL CENTRO” todos los días”; “...porque te socializa más, aparte debe ser aburrido ir a un colegio cerca de casa”; “... sabes lo que pasa en el centro y te podes ir a divertir un rato cuando salís del colegio” (egresados/as 2010 y 2011)

Las mutaciones en el tejido social provincial que marcaron diferencias sustantivas entre los sectores sociales altos y el deterioro de los sectores sociales medios, impactaron en los ancestrales colegios estatales que sufrieron algunos cambios en la conformación de sus matrículas: el traslado de parte de su anterior población de sectores medios altos hacia escuelas privadas — muchas de ellas localizadas en la zona residencial, al oeste de la ciudad— y la obligación ministerial de aumentar los cupos para recibir a la mayoría de la demanda posible.

En consonancia con tales modificaciones en la distribución socio-poblacional al interior del espacio capitalino la imagen citadina hace unos años presenta características peculiares: *“Ahora digo, no! Por la plaza no paso, porque no se puede pasar de cantidad de chicos”.* (egresada 2000)

Lo joven en la ciudad....

Los alumnos de la década del treinta y del cuarenta (siglo XX), recuerdan los paseos de varones y chicas alrededor de la plaza 25 de Mayo, girando en sentido opuesto (“la vuelta del perro”), para saludarse e intercambiar miradas, a la salida de misa de la iglesia catedral, o en el balcón de las casas

de las familias más adineradas. Frente a ella se ubicaba el Club Social que convocaba a los grupos más pudientes. Las tardes de los fines de semana mostraban las distinciones de clase, con claridad. Así, entre los alumnos del Colegio Nacional, se disociaban quiénes pertenecían al poder y quiénes sólo compartían el privilegio de ser compañeros de colegio:

“... y pasarnos por donde sabíamos que había alguna chica,en estas frustradas relaciones, ...para verla..., no hablarla, mirarla nomás (risas), si estaba en el balcón, pasar, ...porque en ese tiempo las chicas salían al balcón, no andaban,...estaban sentadas en el balcón, sabían que alguien pasaba para saludarlas... (...) Los que estaban un poquito más vinculados en la sociedad iban al Club Social, donde por las tardes los domingos habían los vermouths danzantes a las 12 de la mañana, iban los chicos nuestros que tenían más vinculaciones familiares,..pero el grueso no, no pisaban el Club Social”. (egresado 1935)

“En la plaza Aberastain —que quedaba a pocas cuadras del Colegio— nos sentimos más seguros (en caso de chupina); y allí, mientras pasaban los segundos, nos entretuvimos contemplándola como si fuéramos de otra parte. Sus plantas ornamentadas, la estatua del patricio con su historia de leyenda, la fuente, y en una de las esquinas, el que fuera lujoso edificio de la Municipalidad, ahora con su esplendor apagado. Deducimos que, después de la plaza 25 de Mayo, aquella debía ser la segunda entre las más lindas de la provincia. (alumno en 1947)

La plaza central de la provincia ha sido el espacio aglutinador de la vida provinciana, pues a sus alrededores se localiza el sistema bancario, centros de salud, el área comercial, la hotelería, la catedral, el histórico Club Social, y la Casa España que existían antes del terremoto, y ambos existen hoy, con nuevos edificios posteriores al terremoto de 1944, y algunas dependencias administrativas del poder ejecutivo y judicial. Hasta hace dos décadas también, los cinco cines del núcleo central provincial. A ella debe llegar para distintos trámites, la mayoría de los habitantes, por lo cual durante el día el tránsito es permanente.

Desde el retorno a la democracia y, especialmente, durante los años 90 la plaza fue y sigue siendo el punto de encuentro de marchas y concentraciones por razones heterogéneas: reclamos salariales de distintos gremios (los años 2000 y 2001 fueron especialmente virulentos), pedidos de esclarecimientos de casos penales muy importantes (desaparición de una psicóloga en 1996, crimen de madre e hija en 2002, desaparición de un docente universitario en el año 2004, conllevaron muchas y grandes movilizaciones, en distintos horarios). Toda forma de protesta se concentra en la Plaza 25 de Mayo aunque, después, se pueda trasladar hacia la Casa de Gobierno o a Tribunales. También es centro de congregación de espectáculos masivos organizados desde los organismos estatales: presentaciones deportivas, publicidades turísticas y actividades similares.

“En esos años (entre 1996 y 2000) hubo muchas manifestaciones de los alumnos del Colegio (Colegio Nacional), en las cuales nos juntábamos con los chicos de la Boero (Técnica Rogelio Boero) y los chicos de la escuela Sarmiento (Normal Sarmiento) y el punto de concentración era la plaza 25 de Mayo; de ahí partíamos rumbo a el Ministerio de Educación a pedir lo que en ese momento se necesitaba. (egresada 2000)

“La salida del colegio era lo mejor...luego nos juntábamos en el kiosko de enfrente o a la plaza Aberastáin...porque en la plaza 25 estaban los más chicos...además de que seguramente teníamos roce con la Boero..que pasaban por ahí”. (egresado 2000)

En el periodo expuesto, gran parte del siglo XX, la institución “jóvenes”, como grupo social particular, no mostraba conformación definida en ese espacio. Es recién a mediados de los años 90 cuando estrenan visibilidad en la capital provincial “los jóvenes”, especialmente porque se sucedieron algunos graves accidentes automovilísticos con muertes de jóvenes hijos de reconocidos profesionales sanjuaninos que organizaron una asociación de padres que acompañaba a la policía para el control de menores y de alcoholemia. Así, se comenzó a tematizar a la “juventud”, inicialmente, como problemática —desde noticias periodísticas— como nuevo tópico en el espacio social sanjuanino: las peleas nocturnas, los desmanes callejeros por el

consumo de alcohol, los accidentes o situaciones similares. El hito que transparenta la “presencia de los jóvenes en la capital provincial”, emerge, desde conflictos con jóvenes de sectores sociales altos —quienes participaban de ellos— generalizándose testimonialmente, hacia todos los jóvenes, asumiendo una adulterada representación de “todos los jóvenes sanjuaninos”.

Desde entonces, los grupos más pudientes económicamente se han apropiado de la tarde-noche de una zona localizada, aproximadamente, a quince cuadras de la plaza central, dispuesta alrededor de la avenida principal de la ciudad (Lib. San Martín). Originalmente en el área residían los grupos familiares económicamente bien posicionados que, en los últimos diez años, muchos de ellos, cambiaron de domicilio más hacia el oeste, en barrios privados o mansiones cerradas. El sector fue mutando hacia el rubro confiterías y restaurantes, y también, pubs, boliches y servicentros donde los jóvenes realizan “la previa” a la entrada a los lugares bailables nocturnos. Tanto de día como de noche, la zona circundante a la Avenida Lib. San Martín hacia el oeste de la capital provincial, es ocupada por jóvenes que proceden de colegios privados caros o de institutos pre-universitarios, que pertenecen a sectores sociales altos. Precisamente, hace un par de años se construyó, sobre la citada avenida, un centro comercial exclusivo en el que se instaló también, un comercio de Mc Donald, frente a uno de dichos colegios.

Instalado el tema desde distintos sectores sociales, la temática “juventud” sanjuanina empezó a ser investigada con distintas miradas por académicos universitarios de ciencias sociales. Especialmente la educación y el trabajo presentaban situaciones problemáticas en el fin de siglo y se desarrollaron varios trabajos, así como la relación “jóvenes y política”. Se llegó a plasmar en el libro “Los jóvenes, esos desconocidos” la producción que fue reconocida por la Cámara de Diputados de la provincia.

Especialistas en Comunicación social³¹⁴ centraron su atención en la temática *urbanidad y jóvenes*, durante la última década del siglo anterior, preocupados por los rituales juveniles y por cómo los jóvenes visualizaban en el año 2000, la urbanidad en la provincia, para el año 2010. Tal estudio permitió conocer los *formatos urbanos* que los jóvenes de sectores medios-altos y altos empezaban a configurar, en los años 90, ocupando las zonas oeste de la ciudad en las horas nocturnas. “Así la plaza, el parque, los espacios verdes,

³¹⁴ Amira Cano y Ana Celina Puebla: op. cit. pp 168-170

son el marco de la puesta en escena. Las prácticas culturales avanzan sobre otros escenarios e incorporan a nuevos actores. El desfile de moda, la murga callejera, los pubs, los salones de gimnasio, las maratones, etc. constituyen el novedoso espectro de las prácticas culturales de los adolescentes de la ciudad de San Juan. Expresan el espacio y el tiempo del narcisismo y el hedonismo. (...) habría una contradicción entre la construcción simbólica de la ciudad que los adolescentes producen en sus “discursos del decir” y la que efectivamente realizan en sus “discursos del hacer”. Las ritualidades juveniles de los adolescentes sanjuaninos, sus “discursos del hacer” los posicionan en un tiempo cero y en una práctica posmoderna de no futuridad. Por otro lado, sus “discursos del decir” responden al modelo de la modernidad y se adecuan al esquema de sus padres. ¿Cuál de las dos modalidades prevalecerá en los actores de la ciudad del futuro? Creemos que la segunda, porque es la que sostiene a la ciudad de hoy y la que está presente en los discursos del hacer y del decir de los adultos y en la memoria colectiva de San Juan”.

Las proposiciones planteadas en tal estudio se han experimentado en la cotidianeidad sanjuanina en los últimos diez años. Por una parte puede reconocerse una consolidación de dichos territorios juveniles por parte de sectores sociales altos y, por otra, puede convalidarse la hipótesis que postulaban las autoras sobre la prevalencia de pautas de la modernidad en lo juvenil —sean estos de sectores altos o medios— en sus “discursos del decir” que impregnan los “haceres” habituales, además de las mutaciones que irrumpen en las pautas relacionales y que podrían definirse como un “*proceso de personalización*”³¹⁵.

Siguiendo las huellas, en los recuerdos de ex-alumnos, las primeras señales de agrupaciones en plaza 25 de Mayo datan de aproximadamente los años 2004, 2005 cuando los modelos globalizados de emos, floggers, punk, empezaron a poblar las imágenes ciudadanas, charlas cotidianas y publicidades. Se trataba, entonces, de pequeños grupos no relacionados, estrictamente, con identidades estudiantiles. Se juntaban particularmente los fines de semana, participando algunos jóvenes de sectores sociales medios-altos y altos. Fue una práctica que sólo duró un par de años y aunque no perduraron como tal, la denominación de floggers, se sigue usando ofensivamente entre los jóvenes, con la connotación de *chetos*, *niño rico*, o

³¹⁵ Desarrollado en el apartado específico.

similar. Jesús Martín Barbero, señala que *los jóvenes habitan nómadamente la ciudad* (1998: 33) aludiendo a los desplazamientos periódicos de los lugares de encuentro.

“...esas juntadas de ahora empezaron no hace mucho...unos años tal vez... desde el 2005, más o menos, en esa fecha se incrementaron...”
(egresada 2010)

La visibilidad de la juventud sanjuanina desde finales del siglo XX, asociada a *lo juvenil*³¹⁶ en la ciudad capital, estuvo relacionada con la consolidación de la territorialidad de los jóvenes de mejor poder adquisitivo en el área de las confiterías de la Avda. Lib. San Martín y los conflictos con accidentes y/o consumo de alcohol y drogas. Proceso que proyectó una serie de medidas policiales, movilizó a padres y también a las autoridades escolares de la capital, generando nuevas pautas de conducta para sus estudiantes: prohibición de reunirse en la puerta o inmediaciones de los colegios. Tal complejidad social estructura el actual paisaje urbano sanjuanino.

La consolidación del sector oeste de la ciudad por parte de los jóvenes de sectores económicos más pudientes tuvo y tiene, como *contraimagen*, la estructuración de territorios por parte de sectores medios, algo inédito en el espacio capitalino sanjuanino. En circunstancias en que la muy breve presencia las distintas tribus urbanas que la globalización introdujo y que fue sistemáticamente desapareciendo, se afianzó con fuerza, la territorialidad ganada por los alumnos de nivel secundario, de sectores medios y medios bajo, en la zona central de la ciudad. Los *nuevos grupos* de jóvenes fueron apropiándose resueltamente de la plaza central (25 de Mayo) y de cada una de las plazas cercanas a sus establecimientos educativos conformando el actual retrato urbano, representativo de fragmentos del tejido social contemporáneo sanjuanino.

“... íbamos a la plaza Aberastáin, no a la Plaza 25, porque allí iban los más chicos. Nos juntábamos con la Industrial contra la Boero, porque con

³¹⁶ “*lo juvenil* hace referencia a las producciones culturales y contraculturales que estos grupos sociales despliegan o inhiben en su cotidianeidad”: Klaudio Duarte Quapper: “¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a los juventudes de nuestro continente”, en *Última década*, N° 13, CIDPA, Viña del Mar, Chile, sep. 2000, pág. 62.

quienes teníamos rivalidad es con la Boero, hasta los profesores. Es un conflicto histórico, cuando era sólo de varones era más fuerte la puja entre Nacional y Boero.” (egresado 2000)

“...hace unos años, cuatro o cinco (2005-2006), no íbamos a la plaza (25 de Mayo) porque iban los floggers” (alumno de escuela técnica localizada a dos kilómetros de la plaza)

Esta división topo y crono gráfica de la ciudad por grupos juveniles, se ha consolidado en los últimos años re-marcando, geográficamente, las diferencias socioeconómicas de los sectores sociales de pertenencia de los jóvenes. “Esta diferenciación, por oposición o por semejanzas entre uno y otro grupo de jóvenes, entre sus estilos (contra) culturales, les permite construirse una posición en el mundo, les da la posibilidad de atribuir sentidos desde dicha posición y a la vez situarse ante ellos y ellas mismas y ante los y las demás con una cierta identidad”³¹⁷

En el micro centro compuesto por las diez manzanas que rodean la plaza principal, se ubican tres plazas más y, frente a ellas, sendos establecimientos educativos. Uno de ellos es de gestión privada, cuya población escolar pertenece al sector social más alto de la provincia y no habita la plaza que tiene enfrente, sus alumnos llegan (en movilidades nuevísimas), entran y salen rápidamente, permanecen en la vereda mientras esperan que los busquen, no se juntan en grupos para quedarse fuera de horario. Las otras dos plazas son ocupadas —durante la mayor parte del tiempo durante los días de semana— por los alumnos de las escuelas cercanas, sea de quienes están enfrente o de escuelas próximas (aquellos que “*no tienen plaza*”). En una de ellas (plaza Laprida), en los momentos menos concurrido por alumnos (siesta y, especialmente, los fines de semana) se juntan varones de entre 10 a 12 años, en una de sus esquinas, a practicar skate durante varias horas. Se trata de púberes, de sectores medios y medio alto, que residen cerca de ella, en la misma área central de la provincia.

³¹⁷ Klaudio Duarte Quapper: op. cit. pág. 71

“En la plaza Laprida hay dos sectores: los de la Normal y los de la EPET. Cada uno en su zona, su territorio (la escuela es el bunker, la plaza el territorio), están conversando, tomando coca... solo estar...” (alumno escuela Normal Sarmiento)

Una plaza particular es la Hipólito Irigoyen, en el límite del micro centro (siete cuadras de la plaza central) y próxima a una de las escuelas técnicas estatales más grandes de la provincia. En ella también se reúnen grupitos de alumnos pero en menor cantidad; es conocida tal plaza como el lugar para resolver los conflictos entre varones: *“si hay que pelear hay que ir a la plaza de la joroba”* (su diseño tiene un gran promontorio parqueizado que ocupa casi toda la manzana).

“Nos vamos a la plaza de la joroba a hacer malabares. Los que se juntan en la plaza 25 son una manga de floggers³¹⁸, que se hacen los sociales” (egresado 2011: es un alumno con más edad: 19 años le gusta la música under, punk rock)

Así, los *jóvenes de sectores medios*, han ido estructurando el espacio urbano capitalino en cronotopos distintivos, que adquieren contenido durante los días hábiles de la semana. Los fines de semana —especialmente el sábado— son los días para “hacer presencia” los adultos: compras familiares y reuniones en las confiterías. En la plaza central —25 de Mayo— el día viernes a la tarde-noche, representa un cronotopo paradigmático juvenil de los sectores medios: los jóvenes se aglutinan en pequeños grupos ubicados en sectores definidos; sectores que señalan territorialidad y poder simbólico, siendo el uniforme escolar constitutivo del “*estar siendo*” en ese espacio social.

El “estar”, el “ser mirado”, la **visibilidad** es la meta; las explicaciones transitan por: tomar coca, pasarse música a través de los celulares, organizar la salida del sábado. Los agrupamientos poseen entidad para sí y para otros; las distinciones simbólicas configuradas están abiertamente ancladas en la heterogeneidad de las juventudes: representada no sólo por la vestimenta, sino por el consumo de determinada música —rock o reggae para los “chetos” y

³¹⁸ Usan el término con carácter despectivo hacia todos lo distinto, no implica que los destinatarios forman parte de tales tribus.

cumbia “villera” para los “chimberos”³¹⁹— y, hasta por el deporte que practican —jockey o patinaje para los grupos medios y fútbol para los grupos de menores recursos— distanciándose inclusive, por el club del cual son hinchas.

(me gusta) *“música lenta y pop porque es más decente a comparación de la cumbia”* (egresada 2010)

A esta puesta en escena estudiantil asisten, los viernes en las últimas horas de la tarde, alumnos de colegios de gran parte de la capital provincial y hasta de colegios bastante lejanos (más de 20 kms) porque es la cita de los jóvenes; estar allí es sentirse miembro de *lo juvenil*.

“...los viernes generalmente está llena la plaza y es bueno, porque conoces gente de todas las clases...” (alumno colegio vespertino distante dos kms. aprox.)

“(se juntan) porque está a la moda (eso se escucha), porque ni no vas, no sos del grupo y te excluyen. También porque sus amistades son de otras instituciones y se ven allá” (egresada 2010)

“...no van los chicos a los que no les gusta perder el tiempo, por ejemplo, yo. Hay desorden, griteríos, descontrol...” (egresada 2011)

“...la negrada, la gente de buen estatus social no va a la plaza (25 de Mayo)...” (alumno 2011 de escuela Normal Sarmiento, que tiene “su plaza”: Laprida)

“(en la Plaza 25 de Mayo están)...grupos de chicos conversando, tomando gaseosa y haciendo presencia...” (alumno 2011 de escuela Normal Sarmiento)

“...Ahora vamos más los viernes a la nohecita a juntarnos con los que conocimos en el facebook. Se agrupan por bandas: los piratas, las trolas,

³¹⁹ Gentilicio de quienes viven en el departamento Chimbas, el área más precaria socialmente, del Gran San Juan. Expresión denotativa, con fuerte carga negativa, usada genéricamente para desvalorizar, independiente del lugar de procedencia.

etc., etc. (...) Si querés juntarte con una chica hay que hacerlo en los alrededores, no en la plaza, por las burlas". (alumno de escuela técnica localizada a dos kilómetros de la plaza)

"...es el punto de encuentro porque es la plaza más conocida y fácil de ubicar, se juntan más que nada los jóvenes y las "tribus urbanas", los mayores rara vez van allí, se forman muchos grupos, grandes y chicos..."
"...pasar el tiempo que más se pueda. Voy los viernes en la tarde/noche, porque me encuentro con muchos amigos." (egresados 2011)

Cabe aquí la explicación que los trabajos de Rossana Reguillo Cruz aportan respecto a que "en el uso selectivo de los objetos que hacen los jóvenes, hay un acto de apropiación del sistema de producción de formas estéticas. Siguiendo a De Certeau (1996), puede decirse que estos jóvenes usuarios "trafican con y de la economía cultural dominante (...) para inscribir en ella sus intereses y sus reglas propias". El riesgo es sin embargo, atribuir a estos elementos el valor de una accesibilidad directa a las identidades sociales. La dimensión expresiva no agota la identidad".³²⁰

*Se juntan: novios, viejos amigos, jóvenes; **no van: adultos.** (egresado 2011)*

"Estos fenómenos alimentan a la sociedad" (egresado 2011)

Expresiones espontáneas de los estudiantes ante la consulta sobre qué hacen a la salida del colegio y por qué. El hábito de juntarse antes y después de las clases, fue lenta pero persistentemente, convirtiéndose en ritualidad desde hace más de diez años, aunque entonces, se trataba de pocos grupos que se quedaban poco tiempo y, en menos de una hora los uniformes escolares desaparecían de las zonas cercanas a los colegios. Es alrededor de los años 2005 o 2006, cuando adquieren presencia constante las "juntadas" en la plaza central, introduciéndose tan nativamente en el paisaje urbano que, las últimas generaciones las asumen como partícipes de las tradiciones

³²⁰ Possana Reguillo Cruz: op. cit. pág. 100

cotidianas³²¹. Tan familiarizados se sienten con el ritual heredado que, la mayoría de quienes estudian en las escuelas capitalinas, están convencidos de que van a la/s plaza/s:

“desde siempre”; “desde hace mucho, pero no sé muy bien”; “siempre estuvieron, capaz que ahora se ve más que antes”; “Yo siempre he visto “las juntadas” en la plaza 25”....(egresados 2011)

Dentro del contexto mexicano explica Rosana Reguillo que “Hay (...) una tendencia fuerte a (con) fundir el escenario situacional con las representaciones profundas de estos jóvenes o, lo que es peor, a establecer una relación mecánica y transparente entre prácticas sociales y universos simbólicos. Por ejemplo, la calle en tanto escenario “natural” asume en muchos de los estudios un papel de antagonista en relación con los espacios escolares o familiares y pocas veces ha sido pensada como espacio de extensión de los ámbitos institucionales en las prácticas juveniles³²².

Esta tendencia a la agrupación, en sus diversas formas, se revela como característica típica de los jóvenes, inscrita en sus expresiones de valoración de la amistad, los amigos, genéricamente hablando. Atributo que agencia formatos particulares en consonancia con los contextos sociohistóricos en que los jóvenes desenvuelven sus prácticas. Se trata entonces, de mirar un tanto más profundamente, la atribución de sentido de las mismas, en el caso particular de las juventudes sanjuaninas de sectores medios.

En otro contexto —Chile— y en referencia a jóvenes de distintos sectores sociales de su país, el sociólogo chileno Klaudio Duarte Quapper, desarrolla en uno de sus trabajos³²³ la importancia de considerar *“los distintos modos de agruparse en el espacio, que se caracterizan básicamente por la tendencia a lo colectivo con una cierta organicidad propia que les distingue y que las más de las veces no siguen los cánones tradicionales”*. Apreciación a la

³²¹ Un hecho muy penoso se vivió en el año 2006 cuando la caída de una palmera por un viento Zonda muy fuerte produjo la muerte de una alumna de la Escuela Normal Sarmiento.

³²² Rossana Reguillo: “Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión”, Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios de la Comunicación Social Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Estudios Socioculturales, en *Revista Brasileira de Educação*, Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003,.pág. 107

³²³ Klaudio Duarte Quapper: op. cit. pág. 74.

que agrega que “no creemos que el instinto gregario por sí solo sirva para explicar la tendencia juvenil a la agrupación. Más bien consideramos que ella responde a condiciones sociohistóricas”. Tal como se exponía al inicio del tema, las juventudes se asimilan y se diferencian sincrónicamente, en los también diversos pueblos de Latinoamérica.

Los conocimientos sobre jóvenes indicaban a la estética, —los vestuarios, centralmente— como símbolo distintivo de los adultos y, también, de los otros jóvenes. Desde los fuertes movimientos sociales de la juventud en los años 70, la representación juvenil a través de determinado estilo estético fue imponiendo modelos “de ser y deber ser” para sentirse incluido en la categoría de joven. A principios del siglo XXI, las denominadas “tribus urbanas” introdujeron pautas globalizadas aún en ciudades pequeñas como las del estudio presente. Actualmente, los agrupamientos juveniles, además de cambiar la estética de los anteriores grupos, y por supuesto, los estilos musicales, pretenden distinguirse —por lo menos, en el ámbito provincial— por atributos relacionados con grupos de pertenencia y/o de referencia a los que están afiliados las instituciones escolares. Los cambios en los modelos de uniformes en las instituciones estatales³²⁴, aproximando los nuevos uniformes a modelos de instituciones privadas, poco más o menos eliminaron el antiguo guardapolvo. Desde hace varios años, con la incorporación de anchas camperas y buzos al vestuario juvenil y el acortamiento de los largos en los guardapolvos (por parte de los alumnos), éstos fueron perdiéndose del paisaje escolar.

Puede plantearse una dualidad de sentidos: mutaciones en uniformes, pero consolidación identitaria institucional y, como proyección de sentido, *institución de identidad personal*. La nueva estética de lo juvenil urbano sanjuanino, además de los vestuarios “de moda” y la incorporación de teléfono celular, *fusiona los uniformes escolares* al efecto simbólico de representación de “la juventud”. Toda identidad necesita “mostrarse”, comunicarse para hacerse “real”, lo que implica por parte del actor individual o colectivo la “utilización” “dramatúrgica” de aquellas marcas, atributos y elementos que le permitan desplegar su identidad. Así, irrumpe con fuerza la presión por construir la identidad desde —y con— la del establecimiento a que concurren.

³²⁴ Se desarrolla este tópico en el apartado específico

“....a medio día la plaza se vuelve azul³²⁵, están los del Nacional...”
(alumno de escuela lejana a la plaza)

Esta condición de estudiantes cuya procedencia social responde a los sectores sociales medios, y su vinculación con los formatos relacionales públicos —evidentes territorialidades juveniles— en la capital provincial, si bien es visualmente llamativa, no abarca la totalidad de ellos, pues es la pluralidad la cualidad sobresaliente en la categoría de jóvenes. Precisamente lo convocante para unos, es lo que aleja a otros:

“...amontonamiento de gente...”; “.... no van los chicos a los que no les gusta perder el tiempo por ejemplo, Yo...” (varones, egresados 2011); “...amontonamiento de gente y gente gritando...”; “...muchos jóvenes y mucho ruido..” (mujeres, egresadas 2011)

La imbricación existencial entre joven de sectores medios y estudiante, trama los nuevos estilos de ser joven en el espacio social sanjuanino. Los estudiantes han *extendido sus territorios institucionales* apropiándose de espacios públicos socialmente significativos:

“(la Plaza 25 de Mayo) ... todos lo vemos como si fuera un módulo más, una rutina. La verdad diría que los que no van, no quieren socializarse o no tiene tiempo libre. Es la más popular.” (egresados 2011)

“Me gusta el ambiente que se vive, y creo que es el lugar que caracteriza a nuestro colegio: amistad, compañerismo, diversión, momentos de felicidad, tristeza, distintos sentimientos que sentimos entre amigos, compañeros, familiares”. (egresada 2011)

El espacio social delineado por la plaza 25 de Mayo se ha constituido en **territorialidad estudiantil**, condensando y/o instituyendo identidades institucionales, grupales y personales: “sos joven, vas al Nacional y te juntas con los que no son chetos”. Explicación propositiva en base a los aportes de

³²⁵ El uniforme del colegio es una chaquetilla azul con pantalón gris. Fue descrito en el apartado específico

Dorren Massey, referido a que “el espacio es el producto de interacciones, de interrelaciones, “de lo global a lo más ínfimo de la intimidad”³²⁶.

En esta línea de pensamiento se figura potencialmente fecundo el concepto de “configuración cultural” desarrollado por Alejandro Grimson para mirar el acaecimiento de las territorialidades juveniles, en tanto los cuatro elementos que constituyen tales configuraciones, refieren a condiciones que podrían asimilarse a estas prácticas sociales: se develan como *campo* se *posibilidad* flexible de instituir y destituir prácticas y representaciones contingentemente, presenta una *lógica de interrelación entre las partes*, detenta una *trama simbólica común* y otros aspectos culturales *compartidos*, aun cuando estas tres últimas sean altamente provisionales. En síntesis: “es difícil que una configuración tenga unidad ideológica o política, pero sí se caracteriza por desarrollar las fronteras de lo posible, una lógica de la interrelación, una trama simbólica común y otros aspectos culturales “compartidos”. Todos estos elementos son históricos porque sólo son, en cada momento, la sedimentación del transcurrir de los procesos sociales.³²⁷

Asumida tal perspectiva, es dable denominar a estas prácticas estudiantiles-juveniles como con configuraciones culturales que, actualmente, se desenvuelven en el espacio social de la capital sanjuanina.

Tal configuración se vio reforzada, durante el año 2012, con dos sucesos políticos: la entrega de netbook a los colegios estatales secundarios y la instalación de sistema de Internet abierto en las plazas de la capital provincial. Situación que consolida los agrupamientos no sólo como momento de distracción, sino también, como instancia complementaria de aprendizajes, porque allí terminan y se intercambian algunas tareas. Así “la plaza” ha transmutado en patio del colegio, pero *sin los límites* que pueden imponer algunas normas escolares. En esta *iniciada territorialidad* suceden —deliberada o irreflexivamente— experiencias formativas para los jóvenes. En ella se articulan estéticas, entretenimiento, tecnologías, aprendizajes y proyectos, desde la tensión grupalidad-individualidad. Advirtiéndose, además, la particularidad de su permanencia en el tiempo, ya que este fenómeno se produce hace más de un quinquenio. Lo que a priori parecía una situación efímera, de alta movilidad, se fue consolidando y aunque, puede alterarse,

³²⁶ Leonor Arfuch: op. cit. pág. 32

³²⁷ Alejandro Grimson: op. cit. pp 172-177

circunstancial y temporalmente, por la novedad de la inauguración de alguna plaza cercana a la central, las grupalidades y sus prácticas, adquieren alta presencia visual y auditiva, los viernes en la tarde en la plaza central de la provincia. los jóvenes alumnos se “hacen visibles” públicamente, más allá del espacio escolar. Podría pensarse a esta configuración como “*punto de acolchado*” (Zîzêk. 1992) para las juventudes de sectores medios?

CAPITULO VI

ESCUELA y JÓVENES: *DE LA GRAMÁTICA A LA CONFIGURACIÓN*

Preludio

La proposición ofrecida por Ines Dussel y Marcelo Caruso, en la obra citada precedentemente, permite abrir el trazo para delinear, desde los análisis anteriores, una particular mirada *de la tensión entre jóvenes y escuela*, en el presente capítulo: los jóvenes instituyendo “escuela”.

El recorrido histórico que realizan en su obra se sintetiza en el planteo central de que “el aula de clase es una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó otras alternativas y posibilidades” y la escuela como parte de los procesos de intervención de los Estados, “la preocupación por formar la conciencia de la gente y producir una aceptación nueva para cosas que ya estaban (por ejemplo: los impuestos) o para las nuevas intervenciones (por ejemplo: el servicio militar obligatorio)”³²⁸. Aclaran que hasta el siglo XVIII la denominación de aula o clase, “no era común su uso para referirse al ámbito en el cual tenía lugar la enseñanza elemental, que hasta aquel momento se impartía en la misma casa del maestro o en salas provistas por el municipio o la iglesia, llamadas *scholas* (en latín)”³²⁹.

El transcurrir de la obra facilita conocer el largo proceso de institucionalización del aula y la escuela como institución moldeadora de las variables aspiraciones de los Estados, que se organizaron con sistemas de control, particularmente, desde la época de la revolución industrial. Al respecto, Alberto Martinez Boom postula que “la escuela modula su propio tiempo, lo toma del convento y se convierte en un sitio de saber y poder que se diferencia

³²⁸ Inés Dussel y Marcelo Caruso: op. cit. pp 30-38

³²⁹ La denominación se planteó en oportunidad de tratar específicamente el tema del aula. Se reitera acá, a modo de articular el proceso histórico.

de los otros lugares sociales: la casa, el trabajo, la iglesia, la calle. El saber de la escuela ha sido desde antaño una alteración”³³⁰.

La organización de tiempos y espacios, generó también un lugar especial dentro del proceso de escolarización: el patio, sobre el que explican “en este encerramiento de los niños en aulas y patios que implementó Wilderspin (en 1824) se extendieron las formas de gobierno de la infancia, y se enriquecieron las técnicas y dispositivos de vigilancia y de disciplinamiento (Hunter, 1998). En la propuesta de Wilderspin el patio es la continuación del aula por otros medios. En él se produce la misma dinámica que en el aula: el niño está bajo una autoridad que lo mira y lo educa de una manera algo “invisible”, aunque está en una situación que a simple vista no parece educativa. De esta manera, el patio (que mereció un tratamiento especial en Capítulos precedentes) , a veces considerado como un espacio de libertad, como opuesto al orden del aula, es en la propuesta de Wilderspin más bien la extensión del aula misma en otras condiciones. En el patio los niños aplican autocontroles que son una de las “técnicas del yo” en la situación pastoral”³³¹. Así “básicamente, la escuela se convirtió en parte de un aparato masivo, el sistema educativo, y fue el modelo y centro de la transmisión de la cultura letrada. La escuela se pensaba como un espacio administrativo, organizado de manera funcional y eficiente de acuerdo con un régimen neutral de datos y técnicas”³³².

La misma autora citada, en otra de sus obras caracterizó dicha organización temporo-espacial como “gramática escolar”: “ese conjunto de reglas que define las formas en que la escuela divide el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman los saberes que deben ser enseñados y estructuran las formas de promoción y acreditación. Estas formas son, según Tyack y Cuban (1995) un sustrato de alta estabilidad en el tiempo y el espacio estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente, y qué resiste a buena parte de los intentos de cambios.

³³⁰ Alberto Martínez Boom: “Alteraciones y diluciones en la educación de hoy”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (com.): *Educación. saberes alterados*, Del estante editorial, Buenos Aires, 2010, pág. 120.

³³¹ Inés Dussel. y Marcelo Caruso: op. cit. pág. 132

³³² Inés Dussel. y Marcelo Caruso: op. cit. pág.173

Todo ello contribuye a definir qué es una escuela, quiénes pueden estar en ella y cómo, esto es, la gramática escolar”³³³.

Sobre las mutaciones sufrida por la institución escuela en el transcurso de los dos últimos siglos, la bibliografía es profusa y desde amplísimos enfoques, tanto en el campo pedagógico como en el socio-cultural. Al respecto y, sólo a modo de condensación de algunas ideas que circulan por los espacios académicos, se recupera el tratamiento del tema desde Daniel Feldman y su visión de los “saberes alterados”: “en términos del proceso histórico de la escolarización, se podrían diferenciar dos dimensiones. Por un lado, su aspecto estructural que define la configuración fundamental de aquello que llamamos una escuela auténtica: organización profesionalizada, graduación, clase, currículum, evaluación, sistema y primacía de la enseñanza simultánea. Por otra parte, las instituciones tomadas en la acepción de Durkheim como creencias y prácticas colectivas. El escenario actual sugiere que el dispositivo, la “máquina de educar” (Pineau y Dussel, 2005), se mantuvo, pero que se han modificado o alterado, según sea el caso, muchas de las instituciones que regulan el proceso mediante el que ese dispositivo cobra vida”³³⁴. Desde lo que concluye que “ pese a esta continuidad en los dispositivos básicos, buena parte del discurso social sobre la escuela —y no poca conversación pedagógica— señala que la escuela “no es lo que era””³³⁵.

Las preocupaciones sociales sobre los procesos formativos que construyen las instituciones escolares pueden tener diversas respuestas. Así, en las últimas décadas, desde aquellas que las consideran como instituciones “desfondadas” (Duschatzky y Corea 2002), el recorrido de investigaciones sobre los aportes de la escolarización a la construcción de subjetividades, se expresa con heterogéneas consideraciones.

Dubet y Martuccelli (1998) señalan que “con la adolescencia se forma un “si mismo no escolar”, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que “afectan” a la vida escolar misma”. Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen

³³³ Inés Dussel: “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis de la historia de los guardapolvos”. en DUSSEL, Ines y AISENSTEIN, Angela *Textos para repensar el día a día escolar*. Santillana 2000. Bs. Aires. P. 107

³³⁴ Daniel Feldman: “Estados alterados en la escuela. Lo que cambia y lo que permanece”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comp.): *Educación. saberes alterados*, Del estante editorial, Buenos Aires, 2010, pág. 146

³³⁵ Feldman, Daniel O. cit. pág. 136.

consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez, tienden a la diversificación y la fragmentación. Sin embargo, en demasiadas ocasiones las instituciones escolares tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares³³⁶.

Los análisis expuestos parecen coincidentes con los ilustrados en la recopilación que efectuó Weiss³³⁷: “Guerra y Guerrero (2004) habían encontrado que el sentido principal de los estudios de bachillerato —tanto entre alumnos de la modalidad general como técnica— era *obtener el certificado*, ya fuera para continuar una carrera profesional o para conseguir un mejor empleo. Pero, en segundo lugar se ubicaba la escuela como *espacio juvenil*; este sentido de la escuela aparecía mucho más importante que las competencias académicas que se adquieren”. Los muchachos quieren comportarse como jóvenes en la escuela, pero ella no parece tener más espacio que para los “estudiantes” (Cabrera Paz, 2001: 53).

Estudios en contextos argentinos proponen que los adolescentes (además de la formación) *desarrollan una subjetividad no escolar*. Mientras los niños en las escuelas viven una “continuidad relativa” entre su estatuto de niños y su estatuto de alumno, los adolescentes en el colegio viven la experiencia de una tensión entre el estudiante y el adolescente, plantea Débora Kantor³³⁸. En la misma línea de trabajo Juan Carlos Tedesco plantea, entre los desafíos de la educación secundaria en América Latina, la comprensión de “*la cultura juvenil*”. La relación entre escolarización, juventud y cultura ha sufrido cambios muy significativos en las tres últimas décadas. Históricamente, al menos en el mundo occidental, la condición de joven estuvo asociada a la condición de estudiante y, por eso, la cultura escolar ocupaba un lugar importante en la cultura juvenil³³⁹.

³³⁶ Emilio Tenti Fanfani: “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”, en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes: *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Editorial Manantial, FLACSO, Buenos Aires, 2009, pág. 58

³³⁷ Eduardo Weiss: op. cit. pp 359-366

³³⁸ Débora Kantor: op. cit..

³³⁹ Juan Carlos Tedesco y Néstor López: “Desafíos a la Educación Secundaria en América Latina”, en *Revista de la CEPAL*, N° 76, abril 2002. pág.63

En esta línea de reflexión, la interpelación a la *relación joven-escuela* en el contexto particular que enhebra la vida de los jóvenes estudiados, rehabilita la cuestión sobre, “qué esta siendo” la escuela para ellos?

Algunas pistas se develan a través de las prácticas de los jóvenes que están escolarizados en un colegio que, al decir de Susana García Salord, “nos muestra a la escuela pública como otro vaso comunicante que propicia la convivencia entre los desiguales y diferentes, mientras ofrece la posibilidad de incluirse en el circuito de la educación de calidad y prestigio, más allá del monto de los ingresos económicos y el status de la familia de origen. Es decir, dicho tejido nos permite ver que si bien hay una diferenciación clara de “clases sociales”, y que éstas resguardan con celo su distinción, en el mundo de las prácticas dichas clases no actúan sin embargo como unidades cerradas”³⁴⁰. Una escuela estatal a la que concurren alumnos del heterogéneo sector social medio, tal la exposición de los capítulos precedentes.

Las especulaciones que se discurren en este capítulo refieren a las inherentes mutaciones de los procesos sociales que se despliegan, imbricándose en los procesos de escolarización de los jóvenes alumnos. Advirtiéndose, además, que la denominación de “estudiantes” sólo aflora durante los días 20 y 21 de septiembre de cada año, en circunstancias del “Día del estudiante” y las “Estudiantinas”.

Al intentar leer las señales recientes es prudente re-pensarlas y reconocerlas, desde un “tiempo social más largo”, que permita iluminarlas desde otro lugar.

Algunas tramas distintivas en el estudio

El transcurrir del estudio fue mostrando la trama de relaciones entre el despliegue de prácticas de los jóvenes *en y con (o a pesar de)* la institución familiar y la institución escolar, conformando un tejido flexible y extenso. A modo de metáfora podría simbolizarse con una bufanda de lana que, en algunas circunstancias, perciben como abrigo y, también, advierten que los presiona. Posee la facultad de ser desplegada hasta rodear espacios no convencionales para inscribir nuevas configuraciones a las prácticas escolares

³⁴⁰ Susana García Salord (Coord.): *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2000, pág. 36

tradicionales. Esto es, “deslizarse” desde la denominada “gramática escolar”, centrada en las prácticas actuadas en el circuito del edificio de la institución escolar, hacia estas nuevas configuraciones escolares como las “territorialidades estudiantiles” (dentro del espacio físico institucional y fuera de él), en las que el desarrollo acelerado de la tecnología digital ha amplificado potente e irreversiblemente.

La ruptura de los “tiempos” y “espacios” escolares ante la irrupción de los aparatos celulares —y, posteriormente las neetbook— produjo una “turbulencia” inesperada en las prácticas de los alumnos. Prácticas que no sólo se expresan en una estética distinta, sino en transformaciones sustanciales en los formatos comunicacionales (y también en las estrategias de evasión). Las reflexiones que se abrieron en la primera parte del Capítulo IV relacionadas con los estilos actuados en la cotidianeidad escolar por los jóvenes alumnos al exteriorizar sus prácticas en formatos insertos en un *proceso de personalización*, en el que la tecnología digital juega un papel medular. Proceso que se articula con el de *territorialización estudiantil* (Capítulo V) que, originado cronológicamente unos años antes, tejiendo un denso tapiz que se sostiene y cristaliza sincrónica y suplementariamente, sobre cuya temporalidad podría disponerse en la línea de lo “impensado” (De Certeau.1995)³⁴¹.

Propositivamente puede considerarse que en las instituciones escolares —sus alumnos— han ido adquiriendo presencia-visibilidad *hacia fuera* de su espacio físico legal, porque la plaza más cercana se está instituyendo también, en el lugar del colegio, es *un lugar*, en los términos de Augé (1992). Se han fracturado los “adentro/afuera” desde las construcciones sociales que los alumnos por sus apropiaciones han generado socialmente. Estas *zonas liminares*, zonas de expansión, diálogo y negociación, que establecen originales interacciones y aleaciones de particularidades culturales, tanto en oposición o desacuerdo, como en acuerdo o atracción. Las plazas hoy, son espacios estudiantiles, y cada una de ellas de “pertenencia” a determinados grupos estudiantiles.

³⁴¹ Citado por Susana García Salord en la obra mencionada, pág. 39: “Michel De Certeau trabaja la idea de impensado para dar cuenta del 68 francés y refiere a “un conjunto de principios esenciales del orden establecido y que se han vuelto impugnables”, y abren el “boquete” del “preguntarse de una sociedad sobre sí misma”, y desde el cual es posible la “revolución simbólica” (p.31).

Enunciado que muestran sucintamente, algunas de las formas de imbricación y ramificación que se han estructurado en la última década, construyendo juventud (es) escolar(es) singulares. Huella que tensionó a mirar, un tanto más agudamente en el tiempo sociohistórico más lejano, buceando en analogías a modo herramienta que ilumine el presente.

LA MIRADA DE LOS TRES PLANOS (PARAFRASEANDO A Elsie Rockwell)

Ensayando algunas lecturas sobre el proceso histórico de construcción de los formatos estudiantiles/juveniles —marcado sólo por los algunos hitos históricos disponibles— se distinguen *discontinuidades*, *rupturas*, *ausencias*, *ocazos* e *irrupciones* en las prácticas, significaciones, estrategias, sistemas relacionales e, indudablemente, en las herramientas por ellos disponibles, sociohistóricamente.

Procurando argumentar sobre ciertas características distintivas, se recurre —en versión “libre”— a la propuesta de Elsie Rockwell para el estudio de las culturas escolares. Aún asumiendo las extensas magnitudes temporales con que trabajó la autora, aparece potencialmente fértil para inscribir las evidencias del presente estudio. Así, el transcurrir de los jóvenes por el Colegio, revelan procesos que pueden sistematizarse en los planos siguientes:

A) EN EL PLANO DE LARGA DURACIÓN

En este plano, la autora propone el análisis a partir de “observar continuidades —elementos, signos, objetos, prácticas— producidas hace tiempo, hace milenios, que aún están presentes en las aulas que observamos o formamos actualmente”³⁴².

Circunscripto el estudio, al período de los años 30 del siglo pasado a la actualidad, revela ciertas prácticas que, en la trayectoria institucional, persisten

³⁴² Elsie Rockwell: “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva historico-cultural”, en *Interações*, Vol. N° 009, jan-jun, Universidade São Marcos, Sao Paulo, Brasil, Red de Revistas Científica de América Latina y el Caribe. España y Portugal, 2000, pag. 6

entre los diferentes grupos, de las sucesivas generaciones que “habitaron” en sus espacios.

a) “conservación/continuidad” del sentimiento *identitario* que los alumnos se atribuyen —sostenido en el capital simbólico que otrora detentaba la institución— en el espacio social de la sociedad sanjuanina, aún cuando el prestigio se haya devaluado considerablemente. Si bien, en la actualidad, tal identificación está permeada por grupos y subgrupos, el joven escolarizado se identifica como parte de su grupo escolar de referencia: el colegio —frente a otros alumnos— y el curso —dentro del mismo colegio.

“Me emociona,...no lloro, pero...pensar que nos inviten algún día, ...que estemos con el bastoncito, es una emoción, los 25, después los 50. Cuando hacen las fiestas de los anteriores egresados, vinieron hombres más serios, honran más al Colegio” (egresada 2009)

“Volver al colegio, tener una placa, me reemociona, no sólo que venías a sentarte en un banco, a veces, pasan muchas cosas, salís con muchos amigos, con personas que querés mucho y que te quieren mucho, salí con novio de acá, somos recompañeros. El último año te ponés a pensar de todo” (egresada 2010)

“...cuando llegué para mi era lo mismo que otra, pero a medida que pasan los años los vas queriendo (al Colegio), a defenderlo, pasas mucho tiempo es como tu familia, otra familia, tus amigos, todas mi familia ha venido acá, me gusta (egresada 2011)

b) “conservación/continuidad” de algunas típicas prácticas que, seguramente, también comparte con otras instituciones escolares. Han mutado las formas, se han ido incorporando estrategias más sofisticadas, pero la práctica está inserta en la cultura escolar: *la chupina*. Hacerse miembro de una escuela implica enlazar *experiencias formativas construidas* desde el sentido social de ser alumno: ensalzar la responsabilidad con la potencialidad de transitar la escolaridad asumiendo los códigos de las diferentes formas de escamoteo. Así,

el “retrato cultural”³⁴³ (García Salord.200) de ser alumno ha transitado dos sendas fusionadas: *la de las prácticas pedagógicas y la de las prácticas sociales*. Afiliarse como alumno durante el nivel secundario, ha consistido históricamente, en *asumirse amalgamando lo académico con la diversión*.

Interrogar a los recuerdos —“en la experiencia interior temporal tiene una particular función la *fantasía*, la *memoria* y la *imaginación*”³⁴⁴— concernientes a esta particular forma de evasión, a quién pasó por las aulas hace casi una centuria, abre una rica descripción de los símbolos de clase de la época: modelo de auto, juventud (no adolescencia) con atribuciones para manejar, referencia a una importante familia bodeguera de principios de siglo XX., incluso, hasta un oficio casi en extinción: zapatero

“...no chupina de faltar no, se hacía la chupina ...era una disparada de la clase,...no sabía nada de Trigonometría (ejemplo) entonces, se escondía y volvía a la otra clase.... Así, una vez, el Jefe de celadores se fue a un zapatero que había en la esquina Rioja y allí encontró a dos alumnos...porque algo había que hacer en esa hora y no iban a estar en la puerta del colegio. O se metían en el auto de Graffigna,... como lo dejaba a la vuelta,...así que era el “aguantadero” que había, el Lincoln de Graffigna ” (egresado 1935)

Asociada, eventualmente, a la “chupina” o alternativa a la misma, como estrategia para *zafar* de una mala nota, la práctica de copiar es la “sombra anexa” germinada a la par con el sistema educativo. Las mutaciones se presentan en las múltiples formas de operar, con que las herramientas disponibles históricamente, han habilitado el sedimento de tal práctica. Actualmente, facilitadas por los soportes tecnológicos, el mensaje de texto

³⁴³ “Defino como tales a las clasificaciones sociales que son construcciones simbólicas que cristalizan en imágenes fijas, que condensan atributos y propiedades de las personas, espacios físicos e instituciones, y actúan como espejos en los que cada cual se mira para ser o dejar de ser, en la medida en que dichos retratos demandan ser de una forma o de otra, y con ello legitiman o descalifican...”: Susana García Salord. Op. cit. pág. 31

³⁴⁴ Agnes Heller: op. cit. pág.393

substituye a “soplar” las respuestas³⁴⁵ y el “reducido” evita elaborar el antiguo “machete”.

“...era importante ser buen alumno, pero tampoco se sacrificaban mucho por ser buen alumno, habían crónicos que estaban siempre en la vereda de los que nunca sabían las cosas, en cambio había brillantes, estaba por ej. A. G....era querido, más que respetado, porque se sentaba A. a escribir y de allá “che, che..., levanta el brazo...y hacían una cadena de copias; lo queríamos porque era el que nos sacaba del pozo...” (egresado 1935)

Si bien el recuerdo del egresado recupera la acción trasgresora, marca la diferencia entre ser buen alumno —brillante— y el no serlo. Las trampas tenían el peso social de lo prohibido, aunque se registraran con cierta frecuencia.

Las imágenes actuales distinguen entre quienes “son buenos alumnos” de quienes no lo son, la sólo observación de sus prácticas en los recreos y dentro del aula manifiestan cuán extendida y frecuente es el “recurso” de la copia.

(buenos alumnos) *“son los nerd que no se divierten, ...”; “los que se ganan la nota dignamente, sin ayuda ni machetes”* (egresados 2011)

Podría argumentarse que el “permiso social” de la copia, se une a la *trama de la evasión del conocimiento* que, históricamente, avanza y se consolida en las últimas décadas. Proceso que transitoriamente (?), suscribiría al *plano de la continuidad relativa*, y que tiende a cimentarse y proyectarse —en tanto construcción social— de acuerdo con los estudios citados, del Dr. Facundo Ortega.

B) EN EL PLANO DE CONTINUIDAD RELATIVA

Se ubican en este plano las “categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana...se despliegan por un tiempo, se desarrollan... o bien retroceden...”³⁴⁶

³⁴⁵ A pesar de la prohibición del uso del celular en clase.

³⁴⁶ Elsie Rockwell: op. cit. pág. 8

A priori, podrían encontrarse en este plano, dos postulados nodales desarrollados como valor social de la modernidad y que, en la actualidad, asisten a procesos de retroceso. Uno de ellos, estrictamente, eje de la educación: el del *valor social del conocimiento* y el otro o soporte de la concepción juvenil: la *grupalidad*.

Respecto al primero de los ejes, los estudios del Dr. Ortega han validado su deterioro, aquí sólo se ejemplifica con algunas expresiones indicativas de que la reputación no se enlaza con la posesión de conocimiento, los logros académicos no parecen ser eficientes socialmente:

“...no me esfuerzo para estudiar (las calificaciones que tengo es por mi conocimiento nomás) me considero normal, ni bueno, ni malo..”; “..no hay malos alumnos, todos somos buenos” (egresados 2011)

En antítesis a las referencias socioculturales del siglo XX, cuando los alumnos enaltecían a quienes detentaban interés por poseer conocimientos.

“...es la oportunidad de decir cómo el Colegio Nacional ha influido en la industria, en la organización de la hidrología, en la medicina, en la abogacía, en la política, no sólo en San Juan, el Dr. Kalesman ha presidido la Asociación de Pediatría de San Juan, yo tengo como cinco o seis instituciones que he sido socio, y que han surgido del Colegio Nacional...”. (egresado 1935)

“Porque nos marcó patria Juan Conte Grand en aquellas clases de Literatura, la prestancia y la permanencia, nos marcó patria Horacio Videla en las clases de Historia, el Doctor Marún cuando hablaba de Instrucción Cívica, nos marcó patria Leonor de Tamagnini en las clases de Química. Perfilar del tiempo y de las cosas para que fuéramos caballeros en el tiempo y hombres, ciudadanos permanentes, honrados pero fundamentalmente argentinos...(…). (discurso de Bodas de Oro, egresado 1959)

“... todos asistimos a clases y nos llevaron a obtener una base sólida para enfrentarnos en el mundo. Más de veinticinco años han pasado

desde que, alguna vez, aprendimos los fundamentos de la matemática, de la física, de la química, de la contabilidad, que fueron cimiento intelectual para, después nosotros, seguir alguna carrera que, algunos de nosotros, hemos desarrollado y hemos sabido hacer de ello nuestro sustento material y nuestro éxito personal.... (discurso de Bodas de Plata, egresado 1984)

(buenos alumnos) *“...para los profesores ser buen alumno es clavarse a una silla”; “sarmientito”; son los que sacan buenas notas, les interesan las notas”; re botones, pero histéricos; altas calificaciones, comelibros y chupamedias”* (egresados 2011)

Acerca del segundo aspecto se ha discurrido, hipotéticamente, que los diversos formatos grupales que instituyen los jóvenes han (están) sufrido (endo) un *proceso de personalización*. Se manifestaron además, algunas consideraciones sobre las mutaciones en los sistemas de relaciones vinculares que se alejan progresivamente, de las maneras respetuosas y sociables.

Históricamente, las reuniones de alumnos que gestaron grupalidades tenían como objetivo cumplir alguna actividad escolar:

“...en la casa de Goransky (judíos de buena posición) era una subsele del grupo nuestro, íbamos a estudiar por la noche, era un motivo para pedir permiso y que nos dejaran salir, yo me quedaba...” (egresado 1935)

En la segunda parte del siglo XX empiezan a manifestarse notoriamente, los agrupamientos juveniles. Cambiaron las costumbres sociales y, un rasgo de masculinidad, eran las reuniones de varones en bares. El Colegio Nacional empezaba a incorporar otros sectores sociales y se conforman grupos de amigos estables en el tiempo.

“...y nos juntábamos en la esquina, o íbamos a allá, al Bar Munich³⁴⁷, en esa juntadilla permanente de muchachos alegres...” (egresados 1959)

³⁴⁷ Distante tres cuerdas del Colegio.

“...nosotros nos juntábamos al frente del Colegio y en la esquina de Avenida Rioja y Santa Fe (en el kiosco) era habitual, antes y después de clases”. (egresada 2000)

Las prácticas de los alumnos actuales, no sólo configuran móviles grupales que se apropian de espacios públicos (plazas), tal como se describe en el capítulo anterior, sino también, se expresan mediante estéticas distintivas: uniforme, camperas y banderas. Las banderas y camperas marcan no sólo la identidad institucional, sino el vínculo a un grupo de alumnos (curso) o, incluso, a parte del curso. En el año 2012 se agregó la fiesta de “presentación de bandera y campera” que, con disfraces, cotillón y música, se realiza dentro de la escuela y de igual forma, en “sus plazas”. Transformación cuya trama constitutiva se enlaza con nuevas configuraciones espaciales como la *territorialización estudiantil* en el área urbana capitalina, que se desarrolló en el Capítulo V.

Por otra parte, al mismo tiempo de los procesos explicados precedentemente, en este plano —de la “continuidad relativa”— se manifestaron otras dos transformaciones singulares:

a) “mutación del sentido social”: la distinción, el “ser alguien” estaba marcado por la “entrada” al Colegio Nacional; hoy está significado sólo como posibilidad, como potencialidad de serlo en un futuro, después de “pasar” por él. Sincrónicamente cambió el prestigio social institucional y los grupos sociales que ingresan a este colegio. En el heterogéneo sector social medio, en que habitan estos jóvenes, la construcción de subjetividad está sustentada en obtener una *certificación* —independientemente del conocimiento contenido en la misma— sin perder su *espacio juvenil*. A estas dos condiciones —genéricas de escuelas medias—, la institución estudiada ha prolongado su misión formativa, *yuxtaponiendo la impronta del “fantasmático”* (Fernández, L. 2001) *prestigio social del colegio en la provincia*. “En estas escuelas se genera una narrativa escolar de alta eficacia simbólica, no necesariamente porque cumpla aquellos objetivos que promete, sino porque es un discurso institucional que mantiene su potencia como productor de subjetividad, es decir, capaz de

constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que rigen su lugar en la vida social³⁴⁸, indica Gabriel Kessler desde su estudio.

b) “rupturas en el campo social”: en el colegio se conjugaban, durante los años 30 y 40, los intereses, compromisos y prácticas escolarizadas, con las pujas políticas en la provincia, entre el partido Bloquista³⁴⁹ y los llamados “gansos” (conservadores). Se cultivaba una permanente y estrecha relación entre ser estudiante y participar activamente en actividades de política partidaria. La adolescencia es una construcción social posterior. Hasta mediados del siglo XX, un varón que “usaba pantalones largos” (alrededor de los 16 años en adelante) ya poseía, socialmente, entidad de adulto y en tanto tal, participaba de los intereses y compromisos que su condición social le imponía, desde el núcleo familiar. Al Colegio asistían los hijos de dirigentes centrales de los partidos provinciales:

“Como era un muchacho que estaba metido en la política, los padres que eran conservadores, en ese tiempo era fervoroso el choque que había con los “bloquistas”, entonces hay anécdotas de las peleas, una pelotera en los recreos, que salían con los ojos en compota...F. M. y el otro muchacho que era S....siempre la política estaba andando” (egresado 1935)

Las actuales generaciones, en cambio, manifiestan descrédito a las actividades políticas, explicación sostenida desde los hechos sociopolíticos por los que atravesó el país. No obstante, se observa desde el año 2012, algunos movimientos y movilizaciones juveniles desde el oficialismo. Además el tema de la instalación de empresas dedicadas a la minería sigue dividiendo las opiniones en la provincia, aunque cada vez con menor énfasis.

³⁴⁸ Resaltado de la autora del presente estudio.

³⁴⁹ También denominado “Cantonismo”. Considerado un gobierno revolucionario y popular en la provincia detentó el poder durante 6 años, con interrupciones, desde 1923 a 1934.

C) EN EL PLANO DE LA CO-CONSTRUCCION COTIDIANA

Se trata de “un proceso actual, micro, sin historia. Apunta a lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio”.³⁵⁰

De este tenor son las contingentes circunstancias en que se dispondrían las “nuevas configuraciones”: una afiliada a las recientes conformaciones de las prácticas de las grupalidades juveniles y la otra, inscrita en el actual desarrollo tecnológico.

Acerca de lo indicado primeramente, la irrupción y apropiación de espacios públicos por parte de los estudiantes, especialmente la plaza central, entre otras, otorga una nueva imagen a las áreas urbanas en la provincia. Esta figura social, relativamente nueva (aproximadamente seis años), constitutiva de intensa visibilidad —para sí y para otros— en el espacio social sanjuanino y, ensamblada, con el proceso de personalización presentado anteriormente, proyecta varios interrogantes, algunos de los cuales se despejan en el Capítulo V. Especulativamente, podría insinuarse cierta aproximación entre estas configuraciones y los fuertes cambios laborales de los grupos familiares: los jóvenes parecieran disponer de tiempos extras porque en sus hogares no hay quién los espere? La(s) plaza(s), de cierto modo, es parte del mundo escolar, son como el patio del colegio pero sin límites de sanciones; en ellas, también suceden experiencias formativas.

A su vez, el desarrollo de nuevas tecnologías como medios de comunicación, visualización y socialización, ha concretado su inmersión en los espacios educativos provocando cambios sustantivos en sus prácticas cotidianas, sean éstas estrictamente pedagógicas como no pedagógicas, *licuando espacios y tiempos*. Asumiendo que el uso de tecnologías no es la relación pragmática con un objeto, sino con el universo de representaciones culturales con las cuales esa tecnología se articula en la vida de las personas y en su experiencia formativa, la consideración actual dentro de este plano, es sólo provisional. Por lo demás, es altamente plausible que el campo de posibilidades que se está instituyendo desde las transformaciones de las experiencias formativas producidas por las nuevas tecnologías, rápidamente tenderá a trasladarse hacia el *plano de la continuidad relativa* al tejer nuevas

³⁵⁰ Elsie Rockwell: Op. cit. pág. 11

continuidades. Además, plausiblemente, en el *plano de larga duración*, se instaurarían nuevas filiaciones para las próximas generaciones.

Sendos procesos —articulados o disociados— pueden mirarse desde la condición de “ambigüedad” a dilucidarse en el transcurrir temporal, pues disponen de ciertas potencialidades de persistencia y/o inestabilidad. También puede conjeturarse rudimentariamente, como en la línea de lo “impensado”, citada precedentemente. En tanto tal, especularse con posibilidades de mutaciones estructurales en las configuraciones culturales del espacio capitalino provincial.

Coda y Exordio

La somera exposición preliminar recupera delimitados datos históricos, contextualmente generales, que permiten mirar el “encuentro de textos” que los sujetos alumnos de la institución interrogada, consienten, provocan, sienten y practican en el devenir de sus actos cotidianos del proceso escolarizado que entreteje, *con* y *a*, los sujetos y sus prácticas, componiendo un denso tapiz.

Reflexión que se opone al planteo de José Pérez Islas, quien puntualiza que hay una “desubicación de los procesos escolares formales en la vida de los jóvenes, quienes poseen en ocasiones un mejor manejo cultural de los avances tecnológicos y de comunicación que sus profesores; pero que va más allá, dado que la vida no pasa por la escuela, ni la escuela por la vida de las nuevas generaciones”³⁵¹. En los sectores medios sanjuaninos, la vida se filtra, circula, es atravesada por la escuela y la escuela surca, tamiza e integra, la vida de los jóvenes. “Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez, tienden a la diversificación y la fragmentación. Sin embargo, en demasiadas ocasiones las instituciones escolares tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares”³⁵².

Delineado el juego interaccional entre la institución escuela y la institución jóvenes-alumnos, en que se inscriben las prácticas descriptas previamente, se

³⁵¹ José Antonio Pérez Islas: op. cit. pág. 165

³⁵² Emilio Tenti Fanfani: op. cit. pág. 57

puede responder al interrogante sobre *qué está siendo esta escuela*³⁵³ actualmente, con el muestrario de signos, que se explayan desde la invariabilidad de las tradicionales tácticas de “supervivencia escolar” como la copia y la chupina y el esfuerzo por esgrimir una histórica reputación, hasta señales de fracturas socio-políticas concernientes a la desvalorización social del conocimiento, cuyo proceso tiende, peligrosamente, a consolidarse. Por su visibilidad e incertidumbre, los dos signos de rupturas en el campo social que surgen efervescentemente, refieren a las (des)conectividades juveniles (tecnológicas y humanas): *territorialización y/o personalización* y viceversa. Podría pensarse este vínculo, tal vez, como aporético?

El “encuentro” entre sendas instituciones, engarzado en los avances de la tecnología digital, ha suscitado transformaciones en los espacios relacionales al licuar los tiempos-espacios que sustentaban la gramática escolar y prolongarlos aún al exterior del ámbito definido por el edificio. Por qué no pensar entonces, que las nuevas composiciones son análogas a las de las configuraciones culturales, en tanto dispone de una *lógica de interrelación entre las partes*, una *trama simbólica común* y otros aspectos culturales *compartidos* y, centralmente, por su condición de *campo de posibilidades*. Hoy se expresa en los *procesos de personalización y territorialización*, que el devenir social desenlazará hacia múltiples acaecimientos.

La línea de trabajo de Dussel y Caruso que reconoce al aula (y la escuela) como una de las posibilidades históricas, cuya existencia está basada en un arbitrario bien fundado, propone para re-pensarla y proyectarla, generar metáforas preformativas. “Las metáforas nos hablan de la imaginación de las culturas. Las personas que viven dentro de esas culturas sienten que hay cosas que están bien y otras que están mal, y también, a veces, formulan cómo deberían ser las cosas de esa sociedad. En todo este proceso de la imaginación, de lo deseado, las metáforas desempeñan un rol muy importante (Lokoff y Hohnson, |1988)...(...) Pensar la escuela a través de ciertas metáforas es determinar lo que uno cree que debe hacerse con ella. Las metáforas que usamos y que nos parecen apropiadas contienen toda una serie de posibles consecuencias sobre el futuro de nuestras escuelas.(...) Otra reestructuración

³⁵³ “sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como “caso particular de los posible”, en palabras de G. Bachelard, es decir como caso de figura en el universo de configuraciones posibles (Bourdieu. 1999)

de la experiencia áulica que tendría muchísimos efectos sobre la escolaridad tal como hoy la conocemos es la reorganización, del tiempo y del espacio escolares”.³⁵⁴

Figurando una lectura trivial de Nietzsche “la escuela no ha muerto”, se ha violentado su gramática, tensionando hacia un *lugar de encuentro (de amigos y no amigos)*. La escuela se aloja en estrenadas configuraciones. El dilema no es la escuela, la crisis reside en su principal función: la habilitación social del conocimiento. Es la inconexión entre escuela y conocimiento lo que sigue, visiblemente, en conflicto. Complejidad, que siguiendo a Facundo Ortega se ha construido socialmente en más de una generación. Profuso se ha experimentado recurriendo a herramientas “didácticas” sin afectar sus alteraciones. El intento de disipar este “caos de sensaciones”, con certeza, deberá ser polifónico porque “no se trata de tecnocracia sino de aprendizaje” (Tomás Abraham 2012). A priori puede plantearse “distinguir”³⁵⁵ la figura del contorno que lo contiene, rastreando en las prácticas, los puntos de inflexión donde la configuración escolar se desplegaría a inéditas lógicas.

³⁵⁴ Inés Dussel y Marcelo Caruso: op. cit. pp. 82-107

³⁵⁵ “Edgar Morin plantea que una cosa es “distinguir” y otra “poner en disyunción”. Dice: “Así, distinguimos una forma, un objeto, un ser, sobre un fondo. La disyunción va más lejos que la distinción: aísla, por principio, el objeto de su entorno y de su observador (...)” Edgar Morín: *Ciencia con consciencia*, Anthropos, Editorial del Hombre, Barcelona, 1984, en Elena Libia Achilli: *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Laborde editor, 2005, pág. 38

CAPITULO VII

Recapitulación, cierre circunstancial y apertura de miradas

LA TRAMA DE LA ESCOLARIZACIÓN JUVENIL

*“Solo que esta realidad no es ninguna garantía
para vos o para nadie, salvo que la transformes en concepto,
y de ahí en convención, en esquema útil.”*
J. Cortázar Rayuela.

A modo de recapitulación

La apertura del problema de conocimiento estuvo inscripta en el supuesto general de que, *las instituciones escolares y las familiares (expresadas desde los jóvenes-alumnos) participantes de ellas, conforman espacios de interacción imbricados de sentidos.* Procurando comprender la trama con la intención de alcanzar algunos aportes para la discusión respecto de *los diversos sentidos que adquiere, para los jóvenes de sectores medios, su proceso de escolarización, constituyéndose cotidianamente en las interacciones de los espacios escolares, surcados por los procesos sociohistóricos que los configuran.*

Si bien se trató de un estudio “en caso”, como tal, es un caso entre los posibles en el tejido social. En él se condensa la confluencia de coordenadas sociohistóricas de espacio y tiempo —continente y contenido— que constituyen la trama social concediéndole proximidad con otras problemáticas similares. Los interrogantes medulares rondaron sobre las modalidades, estilos o formas en que cambiaron, buceando en los límites, figuras, regularidades y singularidades en las tramas de relaciones que lo constituyen actualmente, en

tanto, “desde las ciencias sociales se sostiene que “la producción de subjetividad es históricamente específica, y se halla inscripta dentro de las relaciones del sujeto con los escenarios de las prácticas sociales (Popkewitz, 1996)”³⁵⁶

Perspectiva que se integra con enfoque epistémico de Esther Díaz respecto a que “actualmente, ya no nos identificamos con un sujeto ideal, ahistórico y objetivo (sujeto trascental) sino más bien con un sujeto concreto, histórico y sin objetividad universal. Es decir, un sujeto sin estructuras ideales forzosas, un sujeto cambiante según el ritmo de la historia e irremediablemente comprometido con la realidad. Una realidad que se construye desde supuestos y consensos compartidos, y que sólo así podemos “objetivar”³⁵⁷

De la generalidad de prácticas y representaciones en que se inscriben las trayectorias vitales-educativas de los alumnos del Colegio Nacional Mons. Pablo Cabrera, el recorte del foco *en los sentidos sociales* dejó “en suspenso”, ex profeso, el sentido social de la construcción y difusión del conocimiento en espacios escolarizados, cuya complejidad interpela una especificidad y profundidad de tratamiento que excede el presente trabajo. Las producciones del Dr. Facundo Ortega explican con solvencia sobre esta problemática a la cual se agrega, casi a modo anecdótico, una particular mirada de quienes los reciben en los estudios universitarios: “se trata de un problema creado por la ausencia de conocimientos con que llegan los alumnos que provienen de una escuela media en la que, en general, se les enseña muy poco.....Si en lugar de transformar al nivel medio en lo que en alguna ocasión de manera irónica he caracterizado como “una larga preparación para el viaje de egresados” se les enseñara algo, el problema de la articulación desaparecería”³⁵⁸

Circunstancias éstas, que no inhiben la posibilidad de explorar en la comprensión de las *prácticas y dinámicas* particulares que configuran los sistemas de relaciones en el que se van constituyendo los jóvenes de sectores sociales medios, en el proceso de transitar un distintivo espacio escolarizado.

³⁵⁶ Alicia Carranza. Op. Cit., pág. 101.

³⁵⁷ Esther Díaz “La ciencia después de la ciencia”, en Esther Díaz (editora) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*, Biblos, Buenos Aires, 2000, pág. 391.

³⁵⁸ Guillermo Jaim Etcheverry: “La gestión universitaria”, en Gvirtz, Silvina y Camou, Antonio (Coord.) *La universidad argentina en discusión*. Granica, Buenos Aires, 2009, pág. 309.

La proposición inicial postulaba que en el proceso de constituirse/instituirse en jóvenes, para los sectores medios —o cualidad de serlo—, los modelos sociales de su contemporaneidad confieren, a la condición de “alumnos”, tenores específicos. La incursión en la exploración de la trama posibilitó componer los primeros enunciados hipotéticos advirtiéndolo que:

- el *ser joven* involucra atribuirse un espacio de escolarización: ser joven es, recíprocamente, ser alumno.

Algunos enfoques como el de Débora Kantor o el de Emilio Tenti Fanfani postulan construcciones de subjetividades antitéticas —“adentro/afuera” de los espacios escolares— explicando que “los adolescentes en el colegio viven la experiencia de una tensión entre el estudiante y el adolescente. Dubet y Martuccelli (1998) señalan que “con la adolescencia se forma un “sí mismo no escolar”, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que “afectan” a la vida escolar misma”.³⁵⁹

No obstante, en el presente trabajo se dilucida que esa “*antítesis de subjetividades*” es aparente o se “actúa” con trazas de oposición, pues las prácticas ponen en juego la confluencia de subjetividades que, a modo de enredadera, envuelve las prácticas de los jóvenes, en los diversos espacios de relaciones en los que ellos transitan. Las reflexiones que se reconocen en el mismo, comprometen a revisar la mirada a partir de los diversos procesos de institución de subjetividades que, en el transcurso de su historia vital, enhebran los diversos procesos formativos de los jóvenes. Desde la multiplicidad de subjetividades constituidas se construye una trama sólidamente imbricada que “lo sostiene” en sus interacciones sociales, en cada uno de los espacios en que habita.

- el *sentido obligatorio de la escolarización* aparece “aligerado”, moderado por la potencialidad ulterior que contiene la certificación/titulación a lograr durante dicho proceso: “postergación de recompensas”. Las resistencias o críticas a las prácticas escolarizadas no se contraponen —con la fuerza de la obturación— a la escolarización como proceso de construcción de sus futuros, las envuelven en una misma trama de acción. La apuesta a la educación como posibilidad de

³⁵⁹ Emilio Tenti Fanfani “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”, en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Manantial/FLACSO, Buenos Aires, 2009, pág. 57.

reproducción y/o movilidad del grupo social de pertenencia subyace en la mirada de la familia de cada uno de los alumnos del Colegio. Perspectiva próxima a la que Emilio Tenti Fanfani denomina “La razón instrumental. Hay que estudiar por una razón puramente instrumental. Algunos adolescentes sumen la lógica de la postergación de beneficios presentes con el fin de beneficios mayores en el futuro³⁶⁰”.

- la vida escolarizada se les presenta a modo de *experiencia formativa* fuertemente asumida desde *lo vital* (“entre el sacrificio y el goce”), para construirse como adulto. La opción de la escolarización como primera opción — la laboral se presenta, hoy, complementaria— distingue al grupo de jóvenes desde el cual se construyó el objeto, de otros jóvenes de sectores sociales más deprimidos. La *ambivalencia de “lo juvenil”* se expresa desde las miradas personales en que es “sentida” esa etapa vital: *algo muy lindo* y, simultáneamente, *difícil*, porque se sienten vulnerables a los peligros de la sociedad actual. Los sentimientos “*simuladamente contradictorios*” se intercalan, se resisten, se complementan, se conjugan, se potencian; son expresiones que se exteriorizan en opuestos no antagónicos.

Al aproximar el abordaje de tales proposiciones, el constructo *joven/juventud/adolescencia* se derrama en complejidades de tiempos y espacios sociohistóricos y en trayectorias personales insertas en clases sociales. Las clasificaciones al interior del concepto “jóvenes” —sin olvidar que se trata de construcciones sociales— ofrece una terminología que podría graduarse en púber, adolescente y joven, (además de los modismos y apodos localistas) y encuentran usadas indistintamente en algunos análisis. En el caso de este estudio, la propuesta de Débora Kantor parecía la más pertinente por asociar la etapa biopsicosocial al grupo de edad escolarizada en el nivel secundario: adolescencia. Sin embargo, los sujetos implicados en tal denominación no suelen utilizarla, es una palabra de escasa difusión entre ellos y con los demás; sólo algunos la mencionan en el lenguaje escrito; en cambio, sí emplean la noción de juventud, joven, chicos/as y otras acepciones del lunfardo juvenil tramadas desde supuestas cualidades —*vago/a, flaco/a, viejo/a* o similares— que, en la comunicación, sólo entraña sentido de “lo juvenil”.

³⁶⁰ Emilio Tenti Fanfani: op. cit., pág. 60.

Puntualmente, la comunicación —sus formas y sus prácticas— es tema valorado por los jóvenes y, en términos de opiniones sobre problemáticas sociales locales, no se detectan diferencias notables, por género. Al mismo tiempo, les agrada ser consultados sobre ellos y especialmente, sobre sus circunstancias vitales. Los matices de género emergen en relación con la práctica del lenguaje: las mujeres no solamente se manifiestan más comunicativas en los diálogos sino también en las consultas escritas; los varones —en general— se expresan lacónicamente, con vocablos breves y variadas expresiones gestuales. Esto es válido tanto para las comunicaciones entre pares como con los adultos.

Continuando con manifestaciones disímiles por sexo, la vestimenta ofrece sí, ciertas diferencias en el estilo de algunas prendas más que en términos de colores al haberse renovado y ampliado la multiplicidad de opción en relación con las preferencias por género. Si bien la unificación del uso del pantalón para la mayoría de las actividades, es una costumbre de hace varias décadas, las marcas distintivas por sexo, en los diseños, se expresan con nitidez en cada una de las prácticas: asistir a clases, pasear o acudir a reuniones/fiestas nocturnas.

La construcción social categorizada como “juventud”, ofrece complejidad de “contenidos” que se unifican en la visibilidad que ha asumido, en las últimas décadas, la *condición juvenil*. Tal condición atraviesa a los alumnos secundario en la extensión de sus prácticas sociales y se amplía, incluso, hacia hábitos, usos y actitudes que algunos adultos imitan, en tanto la sociedad adhiere al modelo juvenil como el modelo del éxito.

En esta línea argumental, el contexto engarza el proceso de construcción de las identidades de los jóvenes que asisten (por elección o por obligación), en tanto para éstos jóvenes, el valor del secundario —contrastando con Urresti³⁶¹— ofrece un “vínculo unívoco”: sirve como espacio de fuertes *relaciones afectivas*, o “espacio de contención” en el cual se sostiene, circula y “borronea” su trayectoria vital: desde este espacio presuponen *sus proyectos de vida*. Proyectos que —para la mayoría— sólo pueden ser meras enunciaciones de deseos, sueños, especulaciones o imaginación. Temática sobre las que, también, ha trabajado el Dr. Ortega y su equipo de investigación.

³⁶¹ Marcelo Urresti: op. cit.: “En este sentido, el valor del secundario está en una suerte de “doble vínculo”: por un lado no sirve para nada, pero por el otro sirve para todo”, pág. 65

El análisis permitió advertir que la imbricación de prácticas, relaciones, procesos y estrategias que configuran el sentido de “ser alumno”, instituyéndole identidad a los jóvenes involucrados societalmente en el mundo contemporáneo presentifican una vinculación ambivalente —no contradictoria— en el sujeto. La anterior representación social de la juventud como “etapa de transición” podría concebirse, en el siglo XXI, como una etapa de “*conciliación de temporalidades*”: vitalmente, el presente (ser joven) y socialmente, el futuro (ser alumno), en tanto el futuro “deviene” per se; en el hoy: se trata de *circular* por la escolarización sin alterar sus espacios vitales. Visión que se compartida desde los estudios de Emilio Tenti Fanfani: “(...) en el colegio los adolescentes perciben que “ser estudiante” es algo más complejo que seguir ciertos automatismos. Por el contrario, el adolescente percibe que para tener éxito es preciso desplegar una estrategia, es decir que se requiere hacer uso del cálculo, definir objetivos, elegir medios adecuados para éstos, desplegar la acción en el eje del tiempo, saber esperar, etc”.³⁶²

De este modo, tanto los jóvenes de principios del siglo XX como los del siglo XXI atraviesan sus procesos de escolarización en las tramas vitales que sus grupos sociales de pertenencia les disponen. El sentido de “la diversión” que enmarca el parámetro sociohistórico de cada uno de ellos ha sufrido mutaciones; lo que no mutó fue la asociación de sentido entre *juventud* y *disfrute*. Visión que se ha acrecentado en la posmodernidad con la juvenilización de la sociedad toda. En este marco donde “la temporalidad de la posmodernidad es el presente”³⁶³, los jóvenes actuales, como la parodia del súper héroe, tienen “el poder del tiempo”, si bien “el proyecto anticipa no la acción misma sino el acto y éste está en el tiempo futuro perfecto. (...) El proyecto mismo es una fantasía; es sólo la sombra de una acción, una reproducción anticipativa, o, siguiendo la terminología de Husserl, una “representación neutralizante”³⁶⁴.

No obstante ello, la etapa de la juventud o la condición juvenil es asumida, desde los jóvenes, con fuertes señalamientos sobre la *pluralidad* que contiene: se manifiestan antagónicos a niños y adultos pero, esencialmente, muy desiguales entre sí. Esta es una cualidad fuertemente señalada por ellos,

³⁶² Emilio Tenti Fanfani: op. cit. pág. 57.

³⁶³ Michel Maffesoli: op. cit.

³⁶⁴ Alfred Schutz: op. cit. pág. 97

cuyas líneas de fragmentación se reconoce en potenciales empatías —la emotividad es central en los jóvenes— al interior de los grupos. Pluralidad, grupalidad, individualidad, soledad, son expresiones de la singularidad/homogeneidad del “ser jóvenes”. Lo que tiene de “común” la condición de “joven” es la *diversidad*, cuya consideración en este trabajo se traduce en un *proceso de personalización*, que le habilita *ser individuo en la grupalidad*.

Abordando la exploración sobre la construcción de la subjetividad juvenil que se revela heterogéneamente, los jóvenes se instituyen desde las expresiones *del hacer*: estudiar, “mensajear”, “chatear”, bailar, pasear, jugar, trabajar, hacer deporte, participar en grupos religiosos y políticos u otras prácticas similares. El término “*salir*” funciona a modo de idea o palabra mágica que rasga las fronteras entre el núcleo familiar y “los otros”, “la vida”. La insistentemente mención del término asociada a lo placentero, contiene una fuerte connotación de habilitación de poder: disponer de los espacios de libertad de acción que les estuvieron prohibidos en las etapas vitales anteriores. Dicha práctica, a modo de analogía, se puede asimilar a un *rito de iniciación*, cruce de fronteras entre ser niño y dejar de serlo pues, actualmente, no indican mutaciones en su condición juvenil, el insertarse en el mundo laboral o poseer descendencia (ser padre o madre), sino sólo “ajustes” en el ejercicio de las nuevas funciones. Así, la matriz tradicional paternidad/maternidad, que aparecía como cualidad distintiva entre adolescencia y adultez hasta las últimas décadas del siglo anterior, se ha licuado actualmente: los jóvenes escolarizadas— incluso de sectores medios altos— participan del mercado laboral en diversas tareas más o menos formales y, también, asumen la paternidad/maternidad, en pareja, sola o con el grupo familiar original, sin que ello coarte su condición de joven y las prerrogativas que ello supone. Expresan sí las chicas, sufrir algunas limitaciones en sus libertades pues son quienes asumen plenamente la condición. No obstante lo cual, reciben también el apoyo de sus amigas en la escuela y fuera de ella. Vale una consideración al respecto: las instituciones escolares brindan las condiciones —legales y prácticas— para la continuación de los estudios de las alumnas en situación de maternidad. Las escuelas y colegios experimentan, paulatinamente, transformaciones en su cotidianeidad ante los procesos de conciliación y articulación — palpablemente flexibles— entre los fundamentos de las lógicas

escolares y la lógica práctica de los jóvenes.

Al introducirse, el trabajo, en las posiciones de los jóvenes en el espacio de relaciones escolarizadas, se advierte la constitución socio-cultural de los grupos de pertenencia de los jóvenes alumnos. Una de las primeras lecturas muestra que ha variado en la institución, durante el siglo XX, la composición de clase social, o de subdivisiones de la clase media³⁶⁵, integrándose, desde fines de los 90, los “desclasados” producidos por el modelo neoliberal, con capitales socioculturales de clase media y alta, pero sin capital económico, con las franjas superiores de los sectores populares que pueden acceder a la educación porque es gratuita y obligatoria y estimulados por las retribuciones salariales. Para todos ellos, la educación es visualizada como referente de movilidad o de reproducción social.

Sucintamente, el fin de siglo XX mostró para la provincia y, seguramente para el país, la generación de nuevos circuitos escolares —y la consolidación de otros— que diseñan trayectos escolarizados fuertemente diferenciales por grupos sociales. Las escuelas estatales sufrieron el descrédito que impusieron las representaciones sociales, que asociaron calidad con privatización. Incluso, algunas de las antiguas instituciones escolares, que detentaban un particular prestigio, relacionado también, con su condición de institución estatal, vieron reducida tal reputación durante los años 90, por el proceso de descentralización nacional estatal, quedando todas como parte de la administración de los entes provinciales. Los intentos, de algunas de ellas, por la recuperación de tal prestigio —las que nacieron a la luz de la modernidad como las Escuelas Normales y los Colegios Nacionales— son sistemáticos y permanentes.

El nuevo mapa escolar provincial presenta circuitos escolares fuertemente jerarquizados contruidos desde una “calidad” establecida por las *exigencias* —académicas en las estatales, económicas en las privadas— para entrar, para permanecer y egresar. En el primer círculo sólo se incluyen cinco o seis escuelas. Es en el círculo siguiente donde los matices institucionales se

³⁶⁵ Más que un concepto sociológico, al decir de García Salord, se constituye en un principio de identidad en el cual coinciden la heterogeneidad en el sentido de “construcción de una representación que los identifica como tal”: Susana García Salord (Coord.) op. cit., pág.134.

ofrecen más diversos. Las tensiones entre incluir a sectores más populares y persistir con exigencias académicas competitivas, modelan las prácticas cotidianas. Las actuales disputas, en términos de inclusión, están relacionadas con la legitimidad social de las instituciones que otorgan las certificaciones/titulaciones. Las diferencias se transforman en desigualdad en el momento de pretensión de acceso a otros estudios o al mercado laboral: la posesión o no de conocimiento divide a los jóvenes. La trampa de la evasión se cierra, en un futuro próximo, para la mayoría de ellos. Los circuitos escolares han estructurado trayectorias escolares tramadas desde las trayectorias sociales. Son las mismas que articulan trayectorias de divertimentos o recreación con escolarización. Lo “extraescolar” se entrelaza con la escolarización, para los jóvenes de sectores medios.

Recuperando lo expuesto en capítulos precedentes, los sectores medios de la sociedad, históricamente, poseen un particular sentido de futuro, los grupos familiares construyen proyectos para sí y su descendencia sustentados, básicamente, en la educación. La visión de la educación como principio de construcción de futuro está asociada, en general, a las construcciones de subjetividad de los sectores medios. El “ser alguien” aparece expresado desde estos lugares: la debilidad en la acumulación de capitales económicos y sociales, tiende a condensar las acciones en preservar y/o incorporar capitales culturales, que les permita “ser”. En los sectores sociales altos la acumulación de diferentes volúmenes de capitales los disponen con existencia (“ser alguien”) independientemente del capital cultural que eventualmente, pudieren incorporar.

En el caso analizado, es la visualización constante “hacia el afuera”, hacia el espacio social sanjuanino, la que contribuye a darle sentido de “existencia prestigiosa” a los jóvenes alumnos de una institución que —aún con el demérito sufrido— detenta cierta notoriedad que transfiere a sus alumnos, reconociendo que es “el crédito temporal disponible y la facticidad lo que le da profundidad histórica a la experiencia personal, en la que cada sujeto construye su propia identidad”³⁶⁶.

En términos de estrategias de movilidad, sueños e ilusiones sociales, una retrospectiva sumaria sobre los grupos que históricamente fueron poblando el colegio da cuenta de una tensión permanente entre el deterioro del capital

³⁶⁶ Marcelo Urresti: op. cit. pág. 27

objetivado en titulación y la férrea voluntad de las clases intermedias por sostenerlo. En la década del 30 los alumnos procedían de familias económicamente pudientes y algunos con menor capital económico, pero con capital cultural que lo suplía. El colegio —educación estatal— simulaba igualar condiciones, en tanto el valor social de la titulación era un capital eficiente en el espacio social y el resultado fue que todos llegaron a formarse como profesionales independientes (en el área de la medicina o de las ciencias jurídicas), estudiando fuera de la provincia: los más pudientes en Buenos Aires y los otros en la provincia de Córdoba. Situación que se mantiene en las décadas del 40 y 50, aunque ya se acentúa el desgranamiento de algunos alumnos. No obstante, la mayoría de quienes se reciben, también completan los estudios universitarios en Córdoba. Los años 60 muestran la heterogeneidad de la clase media (“policlasista”, en expresión de los preceptores) y si bien el valor social del conocimiento igualaba en tanto egresado de escuela estatal, las condiciones económicas reducían las posibilidades de estudios posteriores y el número de ex alumnos con estudios universitarios en profesiones liberales empieza a reducirse considerablemente, trasladándose la demanda hacia los profesorados. Situación que se reproduce durante las décadas siguientes: son cada vez menos los ex alumnos que completan estudios terciarios, debido a las condiciones económicas del grupo social de procedencia, ya que el ingreso al mercado laboral se produce al terminar los estudios secundarios. Continuando con las transformaciones, entre los alumnos que estas últimas dos décadas pueblan las aulas del colegio, el compartir trabajo con estudio está extendiéndose como práctica habitual. A fines del siglo XX pocos alumnos trabajaban. Diez años después —en el transcurrir acelerado desarrollo de la tecnología y las mutaciones socioeconómicas de la primera década del siglo XXI— es importante la cantidad de alumnos que realizan alguna forma de trabajo, en su mayoría, informal. El ingreso al mundo laboral no es la aspiración que expresan los jóvenes en términos inmediatos, más bien aparece como una situación transitoria ante la ilusión de continuación de estudios superiores para el logro de mejores condiciones laborales.

Con este marco y, retomando el debate sobre el papel que se adjudica a la educación como referente de movilidad, que se expresa desde los alumnos en estudiar “para ser alguien”, se percibe que el “ser alguien”, en la actualidad,

está —para los sectores medios— asociado no sólo a los recursos económicos que brinde un potencial trabajo sino a convertirse en un trabajador independiente, trabajar cómodamente, no ser empleado o subordinado de otros. Durante gran parte del siglo XX, estar empleado garantizaba un buen pasar económico-social; en la actualidad, en cambio se percibe con alto grado de vulnerabilidad para gran parte de ellos. Citando una fuente oficial: “(...) la educación ha dejado de significar el pasaporte a la movilidad social ascendente ya que está mediatizada por la dinámica del mercado de trabajo y por los procesos de desarrollo. A la salida de la escuela, no esperan puestos disponibles para todos, ni menos aún empleos de calidad. Es más, ciertas investigaciones muestran que el título de nivel secundario no vale para todos por igual: el origen socioeconómico, el nivel educativo del hogar y la calidad del circuito educativo al que concurrieron, parecen ser determinantes en el destino laboral de los egresados”.³⁶⁷ A pesar de lo cual, desde el presente estudio, puede postularse que la *escolarización es parte constitutiva de la identidad juvenil en los sectores medios*, por ello quien no culmina sus estudios secundarios siente desvanecerse la posibilidad de ascenso social, asumiendo cierta condición de desclasado.

Es pertinente en este punto hacer un breve comentario sobre la extensión de la obligatoriedad hasta el ciclo básico del nivel secundario en la última década del Siglo XX, con la Ley Federal de Educación y con la Ley de Educación Nacional, a partir de 2007, a todo el nivel. Ampliar la obligatoriedad implicó, desde el Estado, el incremento de servicios educativos —aunque paralelamente se reproduzcan los circuitos diferenciales existentes— y el agregado de planes focalizados para poblaciones específicas a fin de que los jóvenes ingresen y completen el nivel. Si bien los datos estadísticos oficiales revelan un egreso menor al 50% entre quienes llegan al último curso y efectivamente completan sus estudios secundarios, el mero pasar, estar, permanecer varios años, penetra en las trayectorias vitales de los jóvenes actuando sobre el proceso de construcción de sus subjetividades. Asimismo, el este proceso de democratización de la escuela secundaria —concebido a través de programas focalizados para facilitar la extensión del servicio

³⁶⁷ Pablo Gentili: “Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina”, en SITIAL. OEI. UNESCO. Debate 07. “Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana”, pág. 11 (<http://www.siteal.iipe-oei.org>)

educativo hacia sectores sociales antes privados del mismo— ubica, en un mismo espacio de relaciones, a grupalidades múltiples en historias, recursos y proyectos. En el caso de las escuelas estatales, este “lugar de encuentro” es particularmente heterogéneo: “la heterogeneidad atiende a la relación particular que constituye a este “grupo social”: “la mezcla” que cristaliza en la cíclica emergencia de nuevos grupos, productos de la desestructuración de posiciones y condiciones sociales —otrora establecidas— y de la reconversión de aquéllos cuya condición de existencia es el tránsito permanente”³⁶⁸

Las mutaciones en los *modos de estar y ser*, propios del devenir de los procesos sociales en que las trayectorias vitales de los sujetos están imbricados, narran la existencia de un *continuum* “alumnos” que inviste a los jóvenes que asisten a un establecimiento escolar. Los “alumnos” son quienes cumplen con las obligaciones legales pertinentes para obtener la certificación correspondiente y, además y muy especialmente, participan del repertorio de transgresiones que las distintas épocas socio-históricas van instituyendo. Ser o haber sido alumno de un colegio envuelve, para sus congéneres, co-participar de circunstancias y prácticas particulares que “florecen” a través de anécdotas en los actos de aniversario e, incluso, para muchos de los ex-alumnos, disponer de un especial reconocimiento o distinción en el espacio social sanjuanino.

Los hitos que pudieron relevarse a través de ex alumnos explican, con notoria claridad, el juego de frentes y fachadas, de *ser y parecer* que implica coexistir como miembro de una institución escolar secundaria. Lo cual compromete la exigencia de ampliar la explicación sobre los estilos o formas de transitar ambas trayectorias. En la somera exploración de los últimos ochenta años —sólo disponiendo de algunos referentes— se revela el influjo de la flexibilidad de normas y controles, sobre los jóvenes, en que han devenido las transformaciones sociales. Mutaciones que, axiomáticamente, se trasladan a los espacios escolares mediante la propagación de complejas estrategias y tácticas de acción. Así, en el proceso de reconversión de valores y normas, las trayectorias *para-académicas* han ido asumiendo lenta pero paulatinamente, mayor espacio de acción y más diversidad de estrategias y juegos de poder y, aunque perviven ambos recorridos en los procesos de escolarización de los jóvenes, las trayectorias *académicas* se ven restringidas a “juegos de efecto”

³⁶⁸ Susana García Salord. Op. cit. pág. 33

más que a verdadero aprendizaje. He aquí un artificio que tensiona los conocimientos sobre la temática, es un *punto de inflexión sobre cómo se construye socialmente la noción de éxito en la sociedad actual, cuáles son los capitales eficientes en cada contemporaneidad, por lo menos para los sectores medios*. Una pista refiere al azar, a la contingencia, el “golpe de suerte”; atributo valorado en las generaciones jóvenes —y no tan jóvenes— en el presente. En trabajos próximos al tópico sobre nuevos temas en la agenda de política educativa, Juan Carlos Tedesco explicita que “en lugar de transmisión hay intercambio, lo cual es cualitativamente diferente. La transmisión supone cierto principio de autoridad: no quiere decir que el otro acepte lo que le digo, lo puede discutir, pero yo lo transmito como algo que “es así”....). Esta crisis de transmisión es hoy uno de los fenómenos culturales fundamentales que atraviesa nuestra sociedad. Pareciera que tenemos muy poco para transmitir o, lo que tenemos, no lo transmitimos como algo que está fuera de discusión, independientemente de que el otro lo acepte o no, sino que lo difundimos, lo intercambiamos” (...). La ausencia o el déficit de sentido y la crisis de transmisión deterioran la cohesión social. Ese deterioro abre posibilidades para tres diferentes tipos de respuestas sociales: a) el surgimiento del individualismo asocial, b) la cohesión fundamentalista o c) el desarrollo del sujeto reflexivo, que se construye a sí mismo en un marco de mayor libertad. La realidad social contemporánea muestra ejemplos de estas tres respuestas diferentes”³⁶⁹

Se despliega, desde esta exposición, una potencial comprensión de otra de las mutaciones visibles en el estudio. Desde el siglo anterior hasta este, es evidente la transfiguración de los estilos de relacionarse de los alumnos, tornándose cada vez más desventajosos. Se han agudizado las divisiones entre ellos, generando grupos cada vez más pequeños y, entre los subgrupos; aparecen además, diversas formas de agresiones y desvalorizaciones. Formas de oposición que participan, asimismo, del proceso de construcción de identidad. Estas prácticas, derivadas de la fusión entre *el surgimiento del individualismo asocial y la cohesión fundamentalista*, conceden a los sujetos — en la circunstancia de los jóvenes alumnos— la habilitación de nuevas disposiciones que se expresan a modo de “estrategias de poder” dentro del ámbito escolar, facilitándoles o dificultándoles el paso por dicho espacio de

³⁶⁹ Juan Carlos Tedesco: “¿Son posibles las políticas de subjetividad?”, en Emilio Tenti Fanfani (comp.): *Nuevos temas de la agenda de política educativa*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, pp.5-59

relaciones. Las afinidades, simpatías, uniones o alianzas les permiten, a algunos, “ser popular” y gozar de cierta visibilidad positiva entre los miembros de los grupos propios —se pertenece a varios grupos simultáneamente— y, también, entre los grupos ajenos, concediéndoles algo de despreocupación para transitar entre los diferentes espacios y prácticas escolarizadas. En su defecto, las enemistades, hostilidades o desuniones comprometen negativamente al sistema de relaciones, llegando al extremo de tener que soportar el aislamiento temporal o permanente, en el caso de varios alumnos. Mientras unos se desplazan alegremente en patios y galerías, otros permanecen en soledad y, usualmente, dentro del aula. La afectividad es un capital muy eficiente en este campo: la posesión o no de amigos aporta a la construcción de su subjetividad. Los jóvenes se mueven y actúan en relación a y *con* empatías y expresan sus sentimientos con total libertad: desde inscripciones en sus pertenencias personales (cuadernos, mochilas, etc.) hasta en las banderas que confeccionan al finalizar el ciclo secundario, pasando por versos y citas en el periódico escolar. En éste último, además de informar algunas noticias escolares dedican, un gran apartado a expresiones de amor y amistad.

Progresando en el proceso de análisis de las representaciones y prácticas cotidianas de los alumnos, se registran —respecto al estudio anterior³⁷⁰— algunas secuencias de prácticas que se prolongan en los sucesivos momentos históricos, además de las ciertamente lógicas fracturas y discontinuidades que imprimen los cambios sociohistóricos a los agentes e instituciones. Genéricamente, las derivaciones expresan la persistencia de algunas debilidades y el acrecentamiento de otras. El devenir de las prácticas muestra ciertas “*continuidades*” como la “manipulación” de los *tiempos escolares* que persiste y se consolida: la lentitud de entrada y la rapidez de salida, tanto para alumnos como para docentes; han pasado diez años del estudio anterior y las prácticas se reproducen, acentuándose los matices.

En analogía con este debate, una de las presunciones que emergió en el estudio anterior, se fortalece en el presente: la *desvalorización* del conocimiento como bien social codiciado. Siguiendo los trabajos del Dr. Facundo Ortega, el valor del conocimiento se encuentra socialmente deslegitimado, tal como se expuesto anteriormente. Corresponde sí una

³⁷⁰ Tesis de Maestría citada.

disquisición importante: es el conocimiento el desvalorizado por los jóvenes, no la certificación en sí. Reconocen jerarquías entre las instituciones y con ello, diferencias en los capitales que las certificaciones contienen; por ello, ingresan a escuelas “del centro” interesados en lograr la titulación sin que ello implique aumentar o incorporar cultura objetivada, trasformando efectivamente su cultura incorporada en capital social. Entre los sectores medios, cuya aspiración es la conclusión del nivel secundario para continuar en niveles superiores, el punto nodal es la obtención de la certificación que lo habilita, no necesariamente, lo que ella contiene o adolece: el conocimiento. Ello se evidencia, llanamente, en las expresiones enunciadas por los mismos jóvenes cuando prefieren ser denominados *alumnos* y no estudiantes, ya sea porque “no todos van al colegio a estudiar” (sic), o por lo sobrenombres ofensivos que reciben quienes sí lo hacen (botón, traga, etc.).

Recorriendo hacia atrás las prácticas escolarizadas, la reproducción sistemática y persistente a muchas de ellas revelan estrategias paralelas para desenvolverse en la condición de alumno: *una trayectoria académica y otra trayectoria para-académica*. La primera se relaciona con el proceso que se ensambla aprobando asignaturas y cursos; la segunda se refiere a la trama que se hilvana con hilos de atajos, transcurre paralela al otro itinerario y, asimismo, lo intercepta dilatándolo.

Mirando históricamente las prácticas que, rutinariamente desarrollaron los alumnos del colegio en sucesivas generaciones se podría, figuradamente, verlos correr ante el toque de la campana para ubicarse donde tal señal indicaba (entrar a clase, ir a la formación) y lentamente ubicarse en fila hasta, pausadamente, salir del colegio y retirarse hacia sus domicilio; en poco tiempo se dispersaban y el colegio quedaba vacío. Medio siglo después, el ritual central de la gramática escolar, el sonido del timbre que divide los tiempos escolarizados se ha tornado de unívoco a ambivalente: puede señalar actos o sólo “pre-avisar” sobre alguna actividad que, después de varios largos minutos, sucederá. El sonido es asumido por los jóvenes (y docentes) con diferente matiz y significado según sea para entrar, permanecer o salir del espacio físico del colegio.

En relación con los timbres entre clase y recreo, observando las escenas en distintos momentos podría pensarse que los jóvenes han construido un “tiempo interno ad hoc”, habilitando internamente un cálculo de

tiempo muy particular, entre el toque de timbre y el momento en que, efectivamente, se retoman las actividades: sus prácticas responden a “ese tiempo”. Es interesante el registro de los procedimientos que siguen los alumnos cuando suena el timbre para ingresar al aula: ninguna de las prácticas cambian, siguen las conversaciones y juegos, van a buscar algo o al sanitario, o al kiosco, siguen las ventas de aquellos venden algo para “juntar fondos para el viaje”. Transcurridos alrededor de cinco minutos empiezan, lentamente, a guardar los elementos, a caminar pausadamente hacia el aula, el recreo se prolonga por parte de alumnos y profesores. Del mismo modo, en la primera hora de clase las actividades de enseñanza se inician después de aproximadamente 15 minutos de lo establecido reglamentariamente, por cuestiones de control de los alumnos y la lentitud con que los mismos (y los docentes) se dirigen a las aulas.

Solamente al momento de salida se los observa apresurarse, agolparse en las puertas de salida, casi “escapar” del aula o del colegio. La última hora de clase también ve disminuida las actividades de enseñanza porque los alumnos comienzan bastante tiempo antes del timbre a guardar los materiales, volver los libros a la biblioteca (cuando se hubieren pedido) o, simplemente, conversar y distraerse mirando un celular que —supuestamente— no debe ser usado en clase, o prácticas similares. A modo de una competición, se preparan para salir con bastante antelación y el timbre desempeña los efectos de “campana de largada”. No obstante, ello no significa retorno a sus hogares, “el apuro se cancela” en la puerta o en la vereda del colegio, allí se detienen a conversar y/o beber gaseosas, relajándose durante largo rato en charlas y juegos.

Los jóvenes de principios del siglo XX respondían, casi instantáneamente, a los rituales sonoros (por supuesto que los docentes también); las señales escolares *estaban hechas cuerpo* y se expresaban en respuestas inmediatas. Una postal de hoy es evidencia del proceso de individuación que disuelve la conexión entre los “llamados” exteriores (sociales) y los intereses personales (interiores); práctica no exclusiva en los jóvenes pues los adultos participan, también, de las mismas.

Mirar, escuchar y escribir sobre los *tiempos escolares*, pone en cuestión las peculiaridades que componen las rutinas y que se exteriorizan surcadas por los tiempos externos y la internalización de los mismos, en los sujetos. Si la velocidad y la inmediatez se presentan como “marcas” de las

condiciones juveniles, surge la inquietud sobre cómo las prácticas cotidianas intraescolares parecieran contradecir esto. Admitiría postularse que las respuestas ante los tiempos sociales están “mediadas” en razón del *interés* de “lo que está en juego”: la llamada de un amigo o el inicio de una clase; los controles se flexibiliza, primando la elección personal. Respecto al estos tiempos exteriores y los tiempos interiorizados, Norbert Elías explica que “...si en castellano existiese una forma verbal del concepto “tiempo”, por ejemplo “temporizar”, como se da en el inglés *timing*, sería fácil aclarar y entender que la acción de “ver el reloj” cumple el objetivo de sincronizar entre sí posiciones en la sucesión de dos o más procesos. Entonces quedaría claro el carácter instrumental del tiempo. En lugar de esto, el vocabulario disponible ofrece al hablante y, en consecuencia, al pensante, sólo expresiones verbales del tipo “determinar el tiempo” o “medir el tiempo”, con las cuales se sigue dando la impresión de que hay algo, precisamente “el tiempo”, que se trata de determinar o medir. (...) ...un análisis crítico del concepto “tiempo” exige entender la relación entre tiempo físico y tiempo social; esto es, entre determinar el tiempo en el contexto de la “naturaleza” y hacerlo en el de la “sociedad”³⁷¹.

Sentido que puede aproximarse al “individualismo asocial” postulado por Juan Carlos Tedesco (2008), como subproducto de la crisis de transmisión que atraviesa la sociedad actual. Si bien, para el discurrir del estudio, el planteo aparece más eslabonado con el referenciado anteriormente como *proceso de personalización*. En breve, las experiencias de “temporizar” se engarzan constitutivamente en el proceso de personalización que, como construcción social, también podría asociarse al proceso de desvalorización social del conocimiento que se viene constituyendo en sucesivas generaciones. Ello permite conjeturar que, tal como se presentan en el caso estudiado, responden al principio expuesto por Ginzburg (1976), relativo a que “como la lengua, la cultura ofrece al individuo un horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada”³⁷².

Articuladamente, los engarces entre territorialidades, espacios y tiempos transitan y constituyen subjetividades que, renovadamente, estructuran

³⁷¹ Norbert Elías *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. México. 2000. pág. 53 y 54.

³⁷² Carlo Ginzburg: op. cit. pp 21-22

territorialidades y temporalidades. “Espacio y tiempo se articulan además con una fuerte investidura afectiva, emocional, con la transformación del espacio en un *lugar*, en un sitio emblemático donde las cosas no simplemente ocurren, sino que ocurren precisamente porque se está allí”.³⁷³ Perspectiva que también es trabajada por Carina Kaplan quien refiere a que “es preciso afirmar sobre el hecho de que los sentimientos de identidad y de continuidad están imbricados mutuamente en la experiencia social de los sujetos, coaccionándolos y tornándolos predecibles hasta cierto punto. La vivencia subjetiva del tiempo es una construcción social que signa nuestras vidas. (...) de hecho, las trayectorias sociales poseen ese doble aspecto relacional de estar determinadas y libres a la vez³⁷⁴.”

En la búsqueda de explicaciones sobre algunas de las *discontinuidades* en los procesos de escolarización, el trabajo permitió relevar los matices en los cambios de uniforme. Así, podrían ensayarse algunas lecturas sobre los cambios culturales en las vestimentas juveniles aunque el caso particular no se comprende sólo desde allí. El anterior guardapolvo no era sólo un uniforme, era el símbolo de la escuela estatal, insignia de alto prestigio durante la modernidad. Las familias elegían que sus hijos usaran el immaculado blanco guardapolvo que señalaba participar del proceso educativo, en oposición a quines no lo hacían. Investidura que vio diluir su reputación junto al desprestigio de lo estatal que desde mediados del Siglo XIX se impuso, culminando con la instalación del modelo neoliberal. Y, en esa puja por recuperar el ascendiente social tradicional, el colegio —como muchas otras instituciones— reconvirtieron su uniforme a imagen de las instituciones privadas: eliminando el guardapolvo blanco. Esta discontinuidad se podría también ubicar como ruptura por la significación sociohistórica que contiene; no es posible ya una “vuelta hacia atrás”, aunque los nuevos signos indiquen recuperación del valor social de la educación estatal. Al respecto el Dr. Pablo Pineau, sostiene que “la escuela pública aparece como un elemento bastante típico del siglo XIX en los Estados modernos y, en ese sentido, Argentina

³⁷³ María Teresa Dalmasso; Fernando Andacht y Norma Fatale (coord) *Tiempo, espacio e identidades*. Designis 15. La Crujía. Buenos Aires. 2010. pág. 38

³⁷⁴ Carina Kaplan. “Destinos escolares en sociedades miserables”. en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/Flacso. 2009. pág.181-182

acompaña el movimiento mundial de pensar la idea de la escuela como algo obligatorio y necesario". *La obligatoriedad de la escolaridad* propicia el nacimiento de la escuela pública porque el Estado es el único capaz de garantizar educación para todos. Se construye una idea muy fuerte de que lo público es lo estatal, la idea de público históricamente tiene que ver con la idea de que no es para pocos, sino que es para todos. La categoría de escuela pública, en realidad, no es contra escuela privada, sino contra la idea de escuela para algunos. Así, y teniendo en cuenta la situación colonial, la esclavitud y el racismo que había relegado a los negros, mujeres y judíos, la escuela pública surge como el espacio donde todos pueden acceder sin la necesidad de cumplimentar requisitos previos. La educación deja de ser para algunos. A partir de la escuela pública no hay que demostrar ninguna condición para ingresar, simplemente la condición de ser parte de la sociedad alcanza. Esto la vuelve obligatoria y plantea la idea de que el único garante de todo esto es el Estado. Si todos tienen que ir, si tiene que ser obligatoria y tiene que ser gratuita, por ende, el único agente capaz de garantizar esto es el Estado. La condición de estatal de la escuela pública no es tanto una condición de partida sino de llegada.(...) La sanción de la Ley 1420 de Educación común, estableció el carácter obligatorio, estatal, laico y graduado de la educación en la Argentina. Fue concebida como una forma de educación popular, como alternativa a la creación de cárceles y como un modo de acceso a la civilización. Del 55 en adelante, el modelo fundacional de escuela pública comienza a entrar en crisis y, sin dudas, la herida de muerte es la dictadura; y claramente la década del 90 termina de matarlo".³⁷⁵

Prosiguiendo con el análisis de las disoluciones y, en la línea de pensamiento citada precedentemente sobre la hipótesis cultural de Williams, la señal más evidente de *ruptura* en las prácticas escolares cotidianas, es la incorporación de tecnologías de última generación como el uso de la telefonía móvil, prohibida en las horas de clase pero permitidas en recreos y momentos similares. Ello altera, considerablemente, las tradicionales rutinas diarias —no sólo comunicativas— entre los sujetos de la institución, tanto en los momentos de recreación como en las instancias de clases (donde también se usan a

³⁷⁵ <http://www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/la-escuela-publica-belinche-daniel.pdf> ABC DOSSIER

pesar de la prohibición). Tal tecnología invade cada una de las prácticas y relaciones de todos los sujetos institucionales y sus repercusiones merecerían un estudio particular, sobre el que puede aportarse lo postulado por Jesús Martín Barbero respecto a que “...la *empatía tecnológica* hace referencia al surgimiento de “una generación cuyos sujetos culturales no se constituyen a partir de identificaciones con figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones que definen “la cultura”, sino a partir de la conexión/desconexión —juegos de interfax— con los aparatos (Muñoz y Ramírez, 1995)³⁷⁶

Las nuevas matrices relacionales, que el impulso de las tecnologías de la información y la comunicación están imprimiendo a las interacciones sociales actuales, abren insospechadas posibilidades de re-pensar, no sólo el acceso al conocimiento, sino re-configurar las estructuras mentales con que se adquiere el mismo. En lo inmediato, se evidencian rupturas severas en los límites temporo-espaciales de las relaciones: el antiguo “adentro” y “afuera” de la institución educativa se diluyó como un acto de magia. La posesión (o, muy eventualmente, la no posesión) del “último” dispositivo, posiciona diferencialmente a los sujetos y su capacidad de negociación en el espacio escolarizado. Tales instrumentos sostienen soledades, temores, refugios, potencian popularidades o las destruyen. Han obligado a las escuelas a poner en acción nuevos mecanismos de control y también de “evasión” del control. Se avizoran como constituyendo nuevas “puestas en acción”, originales configuraciones culturales, inéditas estructuras estructurantes (*habitus*) en el espacio social.

En un trabajo sobre “Cultura política en la escuela media: diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil”³⁷⁷, los autores señalan que “los sentimientos que produce la escuela media hoy, los vínculos que permite establecer y la posibilidad de generar una experiencia significativa que de lugar a una trayectoria diferente en las escuelas. La llamaremos de manera provisoria *anclajes y huellas en la pertenencia institucional*. Esos anclajes y

³⁷⁶ Jesús Martín Barbero: “Reconfiguración de la comunicación entre escuela y sociedad”, en Emilio Tenti Fanfani (comp.): *Nuevos temas de la agenda de política educativa*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2008, pág. 74

³⁷⁷ Lucía Litichever, y Pedro Nuñez. “Cultura política en la escuela media: diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil”. En Guillermina TIRAMONTI y Nancy Montes. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. MANANTIAL/FLACSO. 2009. pág. 197

huellas adquieren distintos grados de intensidad de acuerdo con la cultura escolar existente en cada una”.

Otrora, conformaba la identidad de los alumnos el continente escolar constituido por su ámbito físico localizado en el edificio y su valor simbólico, extendido incluso, en el reconocimiento de sus egresados. Hoy, el “territorio escolar” —tal como se describió precedentemente— ha visto expandir su trama. Al prolongar su tiempo de permanencia en las zonas próximas al edificio escolar —fundamentalmente, las plazas— los alumnos han construido inéditos espacios de relaciones. Van en calidad de jóvenes, pero básicamente de “alumnos”, se reúnen en sectores y, desde allí, se vinculan con otros jóvenes-alumnos. Es un espacio de visualización que también construye identidad y han transformado la textura urbana de la capital provincial. Del mismo modo que las tecnologías digitales, estas experiencias se acercan a la proposición de Raymond Williams: “Son precisamente estos procesos los que Williams denomina *estructura de sentimiento*, o incluso *estructura de la experiencia*, entendiendo por esto las tensiones *formadoras* que existen entre la “conciencia oficial” y la “conciencia práctica”. Tensiones que, en sus efectos, pueden percibirse como un tipo de “sentimiento y pensamiento efectivamente social que determina el sentido de una generación o de un período” y que, en su definición como *estructura*, pretende expresar no instancias de *fijación* sino la posibilidad de detectar allí relaciones internas, específicas, *en proceso*; es decir que el estatuto conceptual de la *estructura de sentimiento* correspondería al de una hipótesis *cultural* que intenta comprender estos elementos configuradores del presente”³⁷⁸.

En esta línea de argumentación, la noción de *configuración cultural* se mostró muy potente para explicar los procesos que emergían en el análisis, que se amalgaman con las visiones sobre las “territorialidades”, al *entrelazar los nuevos territorios con la identidad institucional*. Señal significativa de un proceso particular que induce a explicitar la cualificación de esta territorialidad. Se trata de una territorialidad específica, *territorialidad institucionalizada* o *escolarizada*, pues está anclada en las identidades de las instituciones

³⁷⁸ César Rogelio Zuccarino: “Una aproximación al pensamiento de Raymond Williams”, en *Miradas*, UNdeC. ISSN 15-3670. Año 1. Número 1. septiembre de 2007, pág.6

escolares. Al promediar la tarde, la plaza central de la provincia se colma de chicos y chicas —con y sin uniformes— ubicados por grupos institucionales, en sectores prefijados de la misma. Allí permanecen varias horas conversando, jugando, tomando gaseosas y también, varias veces, rivalizando y agrediéndose entre sí. Sin pretensión de generalizar, se puede asimilar a las prácticas de jóvenes mexicanos que Rossana Reguillo Cruz lee como “procesos en relación con las culturas juveniles es lo que podríamos denominar “invención del territorio”, noción que permite trabajar la relación entre la reorganización geopolítica del mundo y la construcción-apropiación que hacen los jóvenes de “nuevos” espacios a los que dotan de sentidos diversos al trastocar o invertir los usos definidos desde los poderes”.³⁷⁹

La configuración de las inéditas territorialidades escolarizadas es la textura tejida desde la articulación de los hilos de tres instituciones: escuela, jóvenes, alumnos. Ellas aparecen como traza del espacio escolar al “prolongarse” las prácticas escolarizadas —unidas a la diversión— disponiendo específicas *configuraciones culturales* que habilitan (o no) cierto sistema de relaciones, en un espacio social público. La potencialidad del concepto está centrada en que “es la sutura, constantemente reconstruida, de las heterogeneidades inestables pero sedimentadas. Es la (im)posibilidad de fabricar alteridades y alterar desigualdades de poder”³⁸⁰.

En oportunidad de las circunstancias histórico-sociales en que se desarrolló el estudio, los jóvenes manifiestan sus prácticas en espacios públicos —plazas— desde su condición de alumnos, amén de refutar, asiduamente, las acciones que implican el estudiar. Lo que pareciera ser una tensión entre no asumirse como estudiante, no obstante construir su identidad desde ello, desde la pertenencia a una específica institución escolar, refiere a la condición de conciliación que posiciona a los jóvenes, a asumirse en su condición de alumno, desde prácticas “no contaminadas con el conocimiento” (Montañez, 2000). Se exhiben, con fuerte impronta visual, habitando el espacio público desde la ostentación de sus uniformes y grupales localías que condensan su identidad juvenil.

³⁷⁹ Rossana Reguillo: op. cit. pág. 145

³⁸⁰ Alejandro Grimson: op.cit. pág. 194

Condensando, la producción postulaba como proposición de partida que *en el proceso de escolarización se construye/instituye “un joven”, —o cualidad de serlo— imbricado en los modelos sociales de su contemporaneidad*. Supuesto que, en el transcurrir del proceso de conocimiento despejó la heterogeneidad implicada, componiendo los siguientes conceptos:

Jóvenes: trayectoria vital reconocida socialmente, con disponibilidad de moratoria para “suspender” las responsabilidades sociales, difiriendo la construcción activa de su futuro.

Escuelas: espacios sociales de encuentros formativos que se extienden desde el edificio central hasta espacios públicos cercanos.

Alumnos (estudiantes): condición que ancla a los jóvenes de sectores sociales medios, permitiéndoles disponer de diversión y obligación enlazadamente. Condición de articulación o conjunción: ser joven de sectores medios es, propiamente, ser estudiante.

Composición que devela la trama inicial discurriendo en la tesis siguiente: *los jóvenes alumnos contemporáneos se expresan y están instituyendo, un proceso de mutación de las prácticas escolarizadas transfigurando la gramática escolar en una configuración cultural de trazas distintivas*. Proceso que envuelve huellas de ambigüedades sugerentes de inminentes transformaciones, dada la dinámica de los aconteceres socio-históricos.

Las señales o marcas distintivas sugeridas en la presente producción se sintetizan en dos atributos, articulados conciliadamente, imbricados complementariamente en el actual modelo societal:

- a) el *proceso de personalización*: proceso individual/privado/íntimo/propio de la disposición juvenil
- b) el *proceso de territorialización*: proceso colectivo, de grupalidades juveniles.

Propiedades que asumen, eventualmente, disposiciones adversas (aislamiento de las grupalidades) o complementarias (participación activa de las grupalidades, marcando personalización en prácticas y discursos). Al mismo tiempo, tal como fue explicado en capítulos anteriores, funcionan —parafraseando a las ideologías— a modo de point de capiton (“punto de

acolchado”)³⁸¹, sosteniendo “partes de la red estructurada de significado” que conjugan los nuevos sentidos de ser joven escolarizado. El interrogante emergente sería la potencialidad de esta tendencia, la permeabilidad de ambos procesos y la temporalidad que pudieren sostener, partiendo de la premisa que “en este espacio urbano se incardinan los dos rasgos más fuertes de la sensibilidad joven: la hegemonía del cuerpo y la empatía tecnológica³⁸²”.

Lo expuesto no obstruye o inhabilita a la escolarización sino que la viabiliza, en tanto la institución escolar que “se arriesga” entre lo imprevisible y lo irreversible (Arendt, 1988), sostiene entidad como lugar de encuentro, un lugar —en el sentido decertoniano— de circulación de ideas. Al respecto, podría simularse al planteo de Carlo Ginzburg, para el molino³⁸³.

Enfoque que podría vincularse con la mirada de Jacques Rancière sobre las dos temporalidades sociales: “...es preciso aceptar que no somos transportados por la historia, por una especie de porvenir que estaría ya incluido, presente, en una especie de dinámica propia de la sociedad. (...) A mi modo de ver, cabe salir de esa temporalidad de los objetivos, del futuro opuesto al presente, para pensar en una temporalidad del crecimiento del presente, o del crecimiento de las potencialidades del presente, que no se definen mediante cálculos estratégicos, sino por las capacidades nuevas que pueden surgir, desarrollarse, confirmarse en cada momento”³⁸⁴.

³⁸¹ El “acolchamiento” realiza la totalización mediante la cual esta libre flotación de elementos ideológicos se detiene, se fija, es decir, mediante la cual estos elementos se convierten en partes de la red estructurada de significado. (...) Lo que está en juego en la lucha ideológica es cuál de los “puntos nodales”, *points de capiton*, totalizará, incluirá en su serie de equivalencias a esos elementos flotantes”, en Slavoj Žižek: op. cit. Pág. 126

³⁸² Jesús Martín Barbero: op. cit. pág. 72

³⁸³ Carlo Ginzburg: op. cit. pág. 206

³⁸⁴ Universalizar las capacidades de cualquiera: entrevista con Jacques Rancière (Publicada en el nº 73-74 de la revista Archipiélago)

- ***Apertura de miradas. Inquietudes irresueltas***

Procurar cerrar un trabajo de investigación es, no sólo incongruente sino infructuoso, pues se cuelan por cada una de las consideraciones expuestas, otras tantas inquietudes y preguntas inconclusas. Algunas de ellas se ensayan a continuación, muchas otras, seguramente, las descubrirán investigadores más expertos.

Reafirmando el axioma elemental de la crisis de la escuela estatal —la escuela, no la educación³⁸⁵— se parte del principio lícito de que, aún hoy, es un espacio de conexión y enlace social. La escuela pública, especialmente la estatal, está atravesada por complejos dilemas —unos reales y otros imaginarios— por rasgos reproductores, debatiéndose entre contener y transformar. También la franquean planteos desinstitucionalizadores. A pesar de ello, habitar la escuela o hallarse fuera de ella marca diferencias subjetivas y sociales, tanto en el presente como en el proyecto de futuro.

En relación con lo anterior, una dimensión de trabajo posibilita aludir al *valor social del conocimiento* —al proceso sistemático de desvalorización del mismo— sobre lo cual los estudios del Dr. Facundo Ortega ofrecen aportes sustantivos. Sobre el principio expuesto por el Dr. Ortega respecto a que “*el conocimiento escolar —por otra parte— construido en la dimensión de la obligatoriedad está condenado a debatirse entre la disciplina y la evasión*”³⁸⁶, queda pendiente de estudio explícito y merecería complementarse con análisis en otros contextos. Una propuesta en este sentido, adelanta Emilio Tenti Fanfani al señalar que “es necesario redefinir el sentido mismo de la obligatoriedad escolar que usaron nuestros padres fundadores (que eran liberales, pero de ninguna manera partidarios del espontaneísmo ingenuo). Lo que debiera ser “socialmente obligatorio” es el conocimiento y no la escolarización.”³⁸⁷ Tópico, el de la escolarización, que ha tenido y sigue teniendo miradas entrecruzadas que merecen debates más repensados.

³⁸⁵ Carlos Calvo Muñoz: *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*, Nueva mirada ediciones, 3° edición, Santiago de Chile, 2008, pág.17

³⁸⁶ Facundo Ortega: op. cit. pág.74

³⁸⁷ Emilio Tenti Fanfani: op. cit. pág. 68.

Una compleja trama enlaza, asimismo, los “modos de estar en la escuela” y es un ariete para estudiar comprensivamente. Intentar problematizar la relación acción-estructura, los discursos, las trayectorias y texturas que construye tal interacción, es un acceso a múltiples miradas e iniciativas que abrirán otras muchas más. Siguiendo algunos estudios: “Aunque la subjetividad de los actores sociales sea el objeto central de este estudio, no es concebible aislarla del conjunto de mecanismos objetivos que la producen. Si cada uno construye por sí mismo su experiencia social, esto no impide que no la construya con materiales “objetivos” que no le pertenecen. (...) la escuela no es solamente “inigualitaria”, produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella”.³⁸⁸ Estar en la escuela o fuera de ella marca una diferencia social y subjetiva fundamental. A lo que debe incorporarse la consideración sobre los modos en que se está en la escuela, en tanto aparece imprimiendo contrastes.

Investigaciones socioantropológicas están abriéndose, con solvencia, hacia abordajes del conocimiento sobre las manifestaciones relacionales del uso de los dispositivos tecnológicos en espacios educativos, que exceden lo pedagógico, sobre lo cual algo se ha avanzado. Estudios de expertos en cultura y comunicación como Jesús Martín Barbero y Renato Ortiz, entre otros, brindan pistas muy interesantes para examinar la relación escuela-comunicación-nuevas tecnología, desde fundamentos que expresan: “El problema es que se olvidan de que el objetivo escolar no es el entretenimiento y, mucho menos, el fomento de una cultura hedonista de consumo. La cuestión es saber en qué sentido lo lúdico se puede combinar con lo pedagógico, pero sería insensato tomar al mundo del shopping y de la televisión como una solución para la crisis del sistema escolar”³⁸⁹ Aún sin respuestas claras, las nuevas tecnologías, al mutar los formatos relacionales, los códigos lingüísticos, las configuraciones culturales abren inéditas trayectorias personales y sociales. Una pista sostiene que “la cultura urbana tiene hoy en los adolescentes y los jóvenes a uno de los actores sociales menos previsibles. Pues es en el espacio urbano donde se incardinan identidades hechas de tradiciones locales y flujos

³⁸⁸ Francois Dubet y Danilo Martuccelli: op. cit. pp.20-21

³⁸⁹ Renato Ortiz: “La mundialización de la cultura”, en *El Monitor de la educación*, N° 8, 5ta. época, junio/julio 2006, pp.39-40

de información transnacionales, y donde se configuran nuevos modos de representación y participación política, es decir, nuevas modalidades de ciudadanía. Surgen nuevos *modos de estar juntos* —pandillas juveniles, comunidades pentecostales, guetos sexuales— desde los cuales los jóvenes responden a los salvajes procesos de urbanización, emparentados con una modernidad tardía obsesionada con la velocidad de los tráficos y los flujos de la información. (...) Los sujetos con los que vivimos, especialmente de las nuevas generaciones, perciben y asumen la relación social como una experiencia que pasa fuertemente por los muchos “sentidos” de su corporeidad, y a través de la cual muchos jóvenes, que hablan muy poco con los adultos, les están diciendo muchas cosas³⁹⁰

Además de lo expuesto, emergen tópicos relacionados con la seguridad de las personas que habitan los espacios escolarizados. Una aseveración puede adelantarse: las instituciones escolares están instrumentando distintos mecanismos para mantener “seguros” a todos sus agentes (rejas, guardias o medidas afines); no obstante lo cual, la ruptura de las barreras físicas a través de las nuevas tecnologías ponen en cuestión la evidencia de establecer parámetros seguros de acción. Sobre la ruptura adentro/afuera de los espacios escolares, sus zonas liminares y sus vulnerabilidades se abren, asimismo, la necesidad de nuevas miradas.

La compilación de ponencias relacionadas con el tema de trabajo, que ha coordinado Emilio Tenti Fanfani³⁹¹, ofrece estimulantes argumentos para debatir.

Estudiar los estilos de diversión —no sólo de sectores populares o marginales— atravesados por las circunstancias sociohistóricas que los modelan podrían desarrollarse en investigaciones ad hoc: modalidades de juegos, bailes, reuniones, fiestas, o prácticas similares, contribuyendo con nacientes perspectivas sobre los jóvenes y sus prácticas, en otras instituciones. Una de las apreciaciones indican que “la contradicción entre el papel estratégico de la educación en la sociedad informacional y el tratamiento

³⁹⁰ Jesús Martín-Barbero. “Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad” En Emilio Tenti Fanfani. *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (comp.) XXI. pág. 72-73

³⁹¹ Emilio Tenti Fanfani (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.

que la escuela pública —de la primaria a la universidad— recibe actualmente en América latina no hace sino agravar la desestabilización de las instituciones democráticas, amanzanado la viabilidad misma de nuestros países, el espacio de encuentro de las trayectorias socioculturales de las mayorías y, por lo tanto, es en ella donde se produce la más ancha y permanente transformación de la cotidianidad social y cultural cuyos protagonistas son los excluidos”³⁹².

Algunos equipos de investigadores como el de Eduardo Weiss, en México y los dirigidos por Mónica Maldonado, en Córdoba (Argentina), están realizando estudios sobre la *afectividad* en los jóvenes. Desde los mismos, se ofrecen importantes explicaciones y obligan a interrogarse sobre estudios similares para grupos sociales pertenecientes a sectores medios. Distintas miradas disciplinares se han preocupado y ocupado de las culturas juveniles, no obstante ello, la complejidad y dinámica de las mismas, advierte sobre la potencialidad de alcanzar otras visiones. Profundizar en el juego de la afectividad como constructora de subjetividades sería una veta potente.

Asimismo y, próximo al tema precedente, podría pensarse en cuestiones relativas a la anterior antinomia *público-privado*, espacios públicos y ámbitos privados, prácticas privadas/públicas y problemáticas análogas, que se desarrollan en múltiples estudios abriendo nuevas perspectivas para los análisis. Uno de los cuales señala que “hablamos de fragmentación y de multiplicidad de sentidos, de desintegración sistémica, pero no queda claro si la escuela media ha perdido toda capacidad de impactar sobre las conductas y creencias de los alumnos, si hay tantos sentidos como escuelas funcionando, y si los viejos mandatos han declinado en su eficacia enunciativa, esto es, en su potencia para organizar las percepciones y valoraciones de los sujetos. La pregunta que surge muchas veces es: ¿tiene sentido todavía hablar sobre “la escuela media”?”. Tanto como indagar sobre qué entendemos por desigualdad, habrá que detenerse en lo que entendemos por “escuela media”. Lo que estábamos acostumbrados a reconocer bajo ese término no necesariamente

³⁹² Jesús Martín-Barbero. “Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad”. En Emilio Tenti Fanfani. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa XXI*. Pág. 69.

engloba la multiplicidad de experiencias que hoy tienen lugar en las escuelas concretas”³⁹³.

En la búsqueda de respuestas, el entramado es de tal complejidad que vuelve a conformarse un abundante conjunto de inquietudes sobre las que hacerse responsable, evitando las miradas estigmatizantes y las fragmentaciones epistémico-disciplinares. Afrontando la ineludible exigencia de revertir la devaluación de la acción educativa, o su revalorización en tanto *acto político* (Frigerio y Diker. 2005), implicada en el mandato de exigencia de la felicidad “en su doble significado: como bienestar privado y como derecho a la felicidad pública, como prosecución del bienestar y como la participación en los “asuntos públicos”³⁹⁴

*“No son las cosas las que nos inquietan,
sino las opiniones que tenemos de las cosas”.*

Epicteto

³⁹³ Inés Dussel. “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”. En Guillermina Tiramonti y Nancy Montes. “La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación”. Manantial. 2009. pág. 50

³⁹⁴ Pressacco, Carlos (editor) Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt. LOM. Universidad Alberto Hurtado. Sgo. de Chile. 2006.p. 144 (citando a Arendt, 1988, p.132 p.78)

BIBLIOGRAFÍA

- ABRATTE Juan Pablo: "De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba", en Da Porta, Eva y Saur, Daniel *Giros teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Cuadernos de educación N° 4. Córdoba. Nov. 2006
- ACHILLI, Elena Libia *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde. Rosario. 2005.
- "Formación docente e interculturalidad". En *Diálogos pedagógicos* Año VI. N°12. Universidad Católica de Córdoba. 10/2008. p. 121-138.
- AGUAYO, Cecilia "Hannah Arendt y la acción de educar". Pressacco, Carlos (editor) *Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt*. LOM. Universidad Alberto Hurtado. Sgo de Chile. 2006. p.73
- ANEAS, Susana y CATTAPAN, Silvia. *La población de San Juan. Su estructura y dinámica*. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de San Juan. San Juan. Argentina. 2008.
- ARFUCH, Leonor "Espacio, tiempo y afecto en la configuración narrativa de la identidad" en DALMASSO, María T, ANDACHT, Fernando y FATALA, Norma (coord.) *Tiempo, espacio e identidades*. FELS. La Crujía. Buenos Aires. 2010. pgs. 32-40
- AUGÉ, Marc *El Sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Paidós. Barcelona. España. 1996
- BALARDINI, Sergio "De deejays y ciberchabones". En JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud. Año 8. n°20. enero-junio 2004. pp108-139
- BATALLÁN, Graciela y CAMPANINI, Silvana. "La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela". En *Cuadernos de Antropología Social* N° 28, 2008, pp. 85–106, © FFyL – UBA
- BIRGIN, Alejandra y TRÍMBOLI, Javier (Com.) *Imágenes de los noventa*. Libros del Zorzal. Bs. As. 2003

BONDER Gloria "Las nuevas tecnologías de información y las mujeres: reflexiones necesarias". Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL Universidad de Sao Paulo Reunión de Expertos sobre Globalización, Cambio Tecnológico

y Equidad de Género Sao Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001

BORIA, Adriana "Cronotopías y mujeres: ficciones identitarias". En Dalmasso, María T, Andacht Fernando y Fatale, Norma (coord.) *Tiempo, espacio e identidades*. FELS. La Crujía. Buenos Aires. 2010. P.68-69

BOURDIEU, Pierre. *Sociología y cultura*. Grijalbo. México. 1984

----- *Cosas Dichas*. Gedisa. Barcelona. 1988.

----- *La Distinción. Criterios y Bases sociales del gusto*. Taurus. Alguafara. Madrid. 1988.

----- *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. México. 1997.

----- *El sentido práctico*. Taurus. Humanidades. España. 1991.

----- *¿Qué significa hablar?* Akal. Madrid. 1999.

----- *Poder, Derecho Y Clases Sociales*. Desclée de Brouwer. España. 2da. Edición.2001

----- *Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*. Anagrama. Barcelona. 2002.

----- *La Miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Madrid. 2002.

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc *Respuestas. Por una Antropología reflexiva*. Grijalbo. México. 1999.

BRADLEY, A. U., LEVINSON; Etelvina SANDOVAL-FLORES; BERTELY-BUSQUETS. "Etnografía de la educación. Tendencias actuales" *RMIE (Revista Mexicana de Investigación Educativa)* Vol 12. N° 34. Septiembre 2007. Pp 825-841

CALVO, Beatriz. "Federalización de la Educación en el Estado de Chihuahua: ¿Estrategia administrativa o proceso democratizador?". En *Cuadernos de Antropología social* N° 9. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad nacional de Buenos Aires.1996.

CANO, AMIRA Y PUEBLA, ANA CELINA "Ritualidades juveniles y futuridad urbana en San Juan", en FAGER, Carlos *Los jóvenes... esos desconocidos*. Editorial de la Universidad Nacional de San Juan. San Juan. 2001. p. 156 a 180

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto "El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir". *Revista de antropología*. 5 AVÁ. Secretaría de Investigación y

Posgrado de la Fac. de Humanidades y Cs. Sociales de la Univ. Nac. de Misiones IAANN 1515-2413. N° 5 /mayo 2004. Pg. 55-68.

CARLI, Sandra. "La investigación en educación en Argentina". En *Cuadernos de Educación* N° 4. Año 4. Universidad Nacional de Córdoba. 2006. pp 11-22

CASASSUS, Juan *La escuela y la (des)igualdad*. Escafandra. LOM. 2003

CEVALLOS TEJADA, Francisco "Qué y quienes son los jóvenes: *Una reflexión oportuna** Aproximándonos a nuestras investigaciones" Programa Mujeres jóvenes en la sociedad de la información y el conocimiento: "Jóvenes investigando jóvenes".

Flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/.../REFLACSO-ED68-08Romo.pdf

CHARTIER, Roger. *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Manantial. Bs. As. 1996

CORAMINAS, J. y PASCUAL, J.A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Gredos. Madrid. 1992. Volumen I.

COREA, Cristina, LEWKOWICZ, Ignacio *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós educador. Bs As. 2005

CRUZ GONZALEZ, Francisco Javier "El Consejo Técnico escolar como ritual en la escuela secundaria". En *RMIE (Revista Mexicana de Investigación Educativa)* septiembre 2007-vol 12. N° 34. pp. 841-865

CZARNY KRISCKAUTZKY, Gabriela. "Pasar por la escuela" En *RMIE (Revista mexicana de investigación educativa)* septiembre 2007-vol 12. N° 34. p. 921-950

DALMASSO, María T, ANDACHT, Fernando y FATALA, Norma (coord.) *Tiempo, espacio e identidades*. FELS. La Crujía. Buenos Aires. 2010.

DE CERTEAU, Michel *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. UIT ITESO México. 2007.

ESTHER DIAZ (editora) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Biblos. Bs. As. 2000

DIAZ-TEPEPA, GUADALUPE. "Valores en los adolescentes". (Sobre el libro *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*, de Guzmán Velásquez, María Guadalupe). 2006 p.118-137. <http://WWW.redalyc.org/pedf/140/14003410>.

DOLTO, Francoise. *La causa de los adolescentes*. Paidos. Bs. As. 2008

DUARTE QUAPPER, Klaudio “¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a los juventudes de nuestro continente”. *Ultima década* N° 13, CIDPA. Viña del Mar. Chile. sep. 2000. p. 59-77

----- (entrevista) [http://www.cooperativa.cl/sociologo-\(...\)notus_notas/2011-08-05/184615html](http://www.cooperativa.cl/sociologo-(...)notus_notas/2011-08-05/184615html).

----- “Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a los juventudes de nuestro continente”. En DONAS BURAK, Solum (comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*. Libro Universitario regional. Cartagena. Costa Rica. pp 57-74

DUBET, Francois, MARTUCCELLI, Danilo *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada. Bs. As. 1997

DUSSEL Inés. “Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela” p.105-132 en DUSSEL, Ines y AISENSTEIN, Angela *Textos para repensar el día a día escolar*. Santillana 2000. Bs. Aires

DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo. *De Sarmiento a los Simpsons*. Kapelusz. Bs. As. 1999.

----- *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.1999

-----“La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”, en TIRAMONTI, G. Y MONTES, NANCY *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/FLACSO. 2009. 39-52

----- “Lecturas de Matriz: sobre escuelas, tecnologías y futuros”. En Birgin, Alejandra y Trímboli, Javier Com.) *Imágenes de los noventa*. Libros del Zorzal. Bs. As. 2003. Pag. 90.

DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam. “Los desafíos de la inclusión masiva”. *El Monitor de la educación*. N° 19- 5ta. Época. Revista del Ministerio de la Educación de la Nación. 12/2008. pg. 26

EL RELÁMPAGO N° 4 Año 4. Junio de 2009. Colegio Nacional Mons. Pablo Cabrera. San Juan. Argentina

EL RELÁMPAGO N° 5 Año 5. Junio de 2010. Colegio Nacional Mons. Pablo Cabrera. San Juan. Argentina.

ELISSALDE, Bernard “Territorio” <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article406>
– 3/5/2011

ETCHEVERRY, Guillermo Jaim *La tragedia educativa*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2006

EZPELETA, Justa Y ROCKWELL, Elsie "Escuela y clases subalternas". *Cuadernos Políticos* 37 México 1983 Pp.70-80

FAGER, Carlos *Los jóvenes... esos desconocidos*. Editorial de la Universidad Nacional de San Juan. San Juan. 2001.

FARIA FILHO, I. Gonçalves, I. Gonçalves Vidal, D y Pulillo, A. "A cultura escolar como categoría de análise e como campo de investigação na historia da educação brasileira". *Educação e pesquisa*, Sao Paulo V30, N1, abril 2004

FERNANDEZ, Ana Maria. "El niño y la tribu", en FERNANDEZ, Ana M. (comp.) *Instituciones estalladas..* Eudeba. Buenos. Aires. 1999. Cap. XI. P. 311-317

----- y LOPEZ, Mercedes "Imaginarios estudiantiles y producción de subjetividad". En FERNANDEZ, Ana M. (Comp.) *Instituciones estalladas*. Eudeba. Bs. As. 1999. Cap. VII p.227- 261.

FLICK, Uwe *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata. Madrid. 2007

FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del estante. Bs. Aires. 2008.

-----*Educación: figuras y efectos del amor*. Del estante. Buenos Aires.2006.

-----*Educación: ese acto político*. Del estante. Buenos Aires. 2005

-----*Educación: saberes alterados*. Del estante. Buenos Aires. 2010

GARCÍA SALORD, Susana (Coord.) *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida* CEA. U. N. de Córdoba. Ferreira editor. Córdoba. 2000

----- "Las estrategias de reproducción social. Los académicos de carrera de la UNAM: Un grupo de clase media". Mimeo. IIMAS-UNAM. 1998.

GENTILI, Pablo "Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina" SITIAL. OEI. UNESCO. Debate 07. "Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana". (<http://www.siteal.iipe-oei.org>)

GENTILI, Pablo y FRIGOTTO, Gaudencio (Comp.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupos de trabajo CLACSO. Bs.As. 2001.

GIDDENS, A. *Modernidad e identidad del yo. El yo y la identidad en la época contemporánea*. Península. Barcelona. 1991

GIL MONTES, Verónica; SOTO, M. Adriana. "Educación y escolarización de los jóvenes: ¿pedagogía de la exclusión y la desesperanza?", en *El cotidiano*. Vol 24, Núm. 152, nov.-dic.2008 pp 73-78. Universidad Autónoma Metropolitana. Azcapotzalco. Distrito Federal. México Redalyc. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32515209>

GOMES, Ana Maria R. "El proceso de escolarización de los Xakriaba: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada". En *Cuadernos de Antropología Social* N° 19, julio de 2004. Sección de Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Bs. As. Formato digital.

GORDO LÓPEZ, Ángel J. *Jóvenes y cultura messenger. Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*. FAD INJUVE. Madrid. España 2006

GUTIÉRREZ, Alicia: "Pobre, como siempre....Estrategias de reproducción social en la pobreza". Ferreira . Córdoba. Argentina.2004.

GRIMSON, Alejandro *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo Veintiuno. Buenos Aires. Argentina. 2011

GVIRTZ, Silvina y CAMOU, Antonio (Coord.) *La universidad argentina en discusión*. Granica.2009 Bs. As

HAMMERSLEY, Martín, ATKINSON, Paul *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós 1994. Bs. As. Cap. 9 "la escritura etnográfica" P.227 a 257

HARGREAVES, Andy, EARL, Lorna T, RYAN, Jim. *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Octaedro. Barcelona. España.1998.

HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Península. Barcelona. 1977.

HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Joaquín. *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. Tesis de doctorado. México DIE-CINVESTAV. 2007.

HOBBSAWN, Eric. *Sobre la historia*. Critica. Libros de historia. Barcelona. España. 1998

HUSSERL, Edmundo *Fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente*. Nova. Buenos Aires. 1959.

ITZCOVICH Gabriela y SOURROUILLE Florencia. "Escenarios sociales y problemáticas educativas: un modo de abordar la diversidad". Cuaderno N° 6. nov. 2010. http://www.siteal.iipe-oci.org/sites/default/files/sitial_cuaderno_06_20101101.pdf

JOLIS, María Dolores y GIANOBBI, Jorge. "Educación adolescencia y modelos socioculturales. Nuevos posicionamientos (de lo complejo a lo turbulento)". En Revista *PAIDEIA*. Grupo GISEA Inst. de Investigaciones Educativas Univ. Nac. De Mar Del Plata.. Año 3. 1º semestre del 2000.

JUAREZ, Dayrell. "Grupos culturais e a socialização da juventude". P.1-11. Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista de estudos sobre juventud*. Año 9 N° 22. junio 2005.

KANTOR, Débora *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del estante editorial. Buenos Aires. 2008.

KAPLAN, Carina. "Destinos escolares en sociedades miserables". 179- 191 EN TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. MANANTIAL/FLACSO. 2009

KESSLER; Gabriel *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO. Bs. As. 2002

KRAUSKOPF, DINA "Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes". En publicación: *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José. Fondo de población de Naciones Unidas. 1998. <http://bibliotecavirtual.clacso.org/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>

LAHIRE, Bernard "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples". *Revista de Antropología social* 16-2007 p.21-38 ISSN1131-558x

LIPOVESTSKY, Gilles. *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama. Barcelona. 2000

LITICHEVER, Lucía y NÚÑEZ, Pedro "Cultura política en la escuela media: diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil". En TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. MANANTIAL/FLACSO. 2009

MALDONADO, Mónica María. *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque Antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Eudeba.2000.

MALDONADO, Mónica, SERVETTO, Silvia, UANINI, Mónica, MOLINA, Guadalupe. "Claroscuros en la investigación: adolescencia, escuela y lazos sociales". En *Cuadernos de educación* año IV n° 4. Córdoba 11/2006. Fac. de Filosofía y Humanidades. Univ. Nac. de Córdoba. 351-363

MARGULIS, Mario "Juventud: una aproximación conceptual". En DONAS BURAK, Solum (comp.) *Adolescencia y juventud en América Latina*. Libro Universitario regional. Cartagena. Costa Rica. 2001. pp.41-56

MARTIN-BARBERO, Jesús. "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad", en TENTI FANFANI, Emilio *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI editores. 2008. Bs. As.

MENÉNDEZ, Eduardo "Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes". En *Cuadernos De Antropología Social. Desarrollo Metodológicos*. N° 13. UBA. Fac. de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas. 2001. P.9-51

MONTAÑEZ, Silvia. *Des-cubriendo al preceptor*. Editorial Fundación Universitaria. Universidad Nacional de San Juan. San Juan. 2002.

MONTAÑEZ, Silvia (comp) *El nivel medio no es secundario*. Editorial Fundación Universitaria Universidad Nacional de San Juan. 2009.

MORDUCHOWICZ, Roxana *Los adolescentes y las redes sociales. la construcción de la identidad juvenil en Internet*. Fondo de Cultura económica. Bs. As. 2012.

NASSIF, Ricardo; RAMA, Germán y TEDESCO, Juan Carlos. *El sistema educativo en América Latina*. Kapelusz. UNESCO. CEPAL. PNUD. Bs. As. 1984.

NICOLAS, Mónica y SANOU, Rosa "Usos lingüísticos e identidad social: el léxico de los adolescentes urbanos sanjuaninos" en FAGER, Carlos *Los jóvenes... esos desconocidos*. Editorial de la Universidad Nacional de San Juan. San Juan. 2001.

ORTALEJO HERNANDEZ, NATALIA ELIZABETH: "Reseña Robinson Crusoe ya tiene celular de Winocur, R". Comunicación y Sociedad. Núm. 14, julio-diciembre, 201. pp 235-240 Universidad de Guadalajara. México. Redalyc. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34615372012>

ORTEGA, Facundo *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Miño y Dávila. Bs. As. 2008

ORTIZ, Renato *Taquigrafiando lo social*. SIGLO XXI. BS. AS. 2004.

----- “La mundialización de la cultura”. *El monitor de la educación*. N° 8.5ta. época junio/julio 2006. P.39-40

PADAWER, Ana “Nuevos esencialismos para la antropología: *las bandas y tribus juveniles*, o la vigencia del culturalismo” En *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales*. Universidad Nacional de San Luis. Año 8 – N° 14 (Octubre /2004)

PADAWER, Ana “Expandiendo los alcances del aprendizaje situado fuera de la escuela: la participación periférica y adiestramiento como conceptos de análisis para las experiencias formativas en la producción familiar-doméstica rural” IV Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología rural. Mar del Plata. 25 al 27/3/2009.

PÉREZ ISLAS José Antonio “Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina”. Instituto Mexicano de la Juventud. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud. Papers 79, 2006 145-170

PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inés y otros. *La escuela como máquina de educar*. Paidós. Buenos Aires. 2001.

PODESTA SIRI, Rossana “Nuevos retos y roles intelectuales en Metodologías Participativas”. 4 RMIE (*Revista Mexicana De Investigación Educativa*) Vol 12. N° 34. Septiembre 2007. p 987-101.

POLLAK, Michael *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15 <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/>.

PRESSACCO, Carlos (editor) *Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt*. LOM. Universidad Alberto Hurtado. Sgo. de Chile. 2006.

PUIGGRÓS, Adriana. “Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)” En *Historia de la educación en la Argentina*. Editorial. Galerna. 3° Edic. 1996. Buenos Aires. Tomo I.

----- Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983) *Historia de la educación en la Argentina*. T. VIII. Galerna. Bs. As. 1997.

----- *Qué pasó en la educación argentina. Desde la Conquista hasta el presente*. Edición ampliada y actualizada. Galerna. 2006. Bs. As.

QUIROGA SALCEDO, César. Documento de cátedra. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. 1987.

REGUILLO CRUZ, ROSSANA *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Enciclopedia latinoamericana de Sociocultura y comunicación. Editorial Norma. 2006. Bogotá. Colombia.

----- “Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión”. Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios de la Comunicación Social Instituto Tecnológico de Estudios Superiores do Occidente, Departamento de Estudios Socioculturales. Revista Brasileira de Educação Maio-Ago 2003 N° 23. 103-118

RIVERO José. “La educación secundaria como meta social en actuales contextos latinoamericanos. Debate 7 de SITEAL referido a “Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana”. © 2009, SITEAL, IPE-UNESCO Sede Regional Buenos

ROCKWELL, Elsie “Claves para la apropiación. Escolarización rural en México”. Traducción de Mercedes Hirsch, revisión M.R. Neufeld. *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and local practice*. Levinson, B.Foley D y Holland D. Editores. State of new Cork University Press. 1996. p.1-23

----- (Coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México. 1995.

----- “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”. *Cuadernos de Antropología social*. N° 13.. UBA. Fac. de Filosofía y Letras. Instituto de Cs. Antropológicas. año 2001 pp53-64

----- “Huellas del pasado en las culturas escolares”. Revista de Antropología social. Centro de investigación y de estudios avanzados. México 2007 ISSN 1131-558x pp 175-212

-----“Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva historico-cultural”. *Interações* jan-jun, año/vol, número 009 Universidade São Marcos. Sao Paulo, Brasil. Pp.11-25 ISSN: 1413-2907. Red de Revistas Científica de América Latina y el Caribe. España y Portugal. 2000

RODRÍGUEZ, Nora y GARCIA, Ana *Nueva historia de San Juan*. Editorial Fundación Universidad Nacional de San Juan. San Juan. Argentina. 1997

RUIZ, Mario César *Estudiantes*. D' Accurzio. Mendoza.1958

SANTILLAN, Laura. "La "educación" y la "escolarización" infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela". RMIE. Julio-septiembre 2007. Vol.12 núm. 34 pp.895-919

SCHTUZ, Alfred. *La construcción significativa del mundo social*. Paidós. España. 1993.

SVAMPA, Maristella *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus. Alguafara. 2005

STREET, Susan. "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas." En. GENTILI, Pablo Y FRIGOTTO, Gaudencio (Comp.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colec. Grupos de Trabajo de CLACSO. Cap. VIII Buenos Aires. 2001

TAMAYO, Juan José: Boaventura de Sousa Santos: hacia una Sociología de las ausencias y de las emergencias". [www. ces.ucpt/bss/documentos](http://www.ces.ucpt/bss/documentos)

TEDESCO, Juan Carlos "¿Son posibles las políticas de subjetividad?" P. 53-64 en TENTI FANFANI, Emilio *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI editores. 2008. Bs. As.

----- "Emilio Pedagogía y cotidianidad". En TENTI FANFANI, Emilio (comp.) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valores*. UNICEF/LOSADA. Buenos Aires. marzo 2000. p.127-146

-----"Mirar la escuela desde afuera". Pp 11 a 26. En TENTI FANFANI, Emilio. *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI editores. 2008. Bs. As.

----- "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural", en TIRAMONTI, G. Y MONTES, NANCY *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. MANANTIAL/FLACSO. 2009 53-69

TEDESCO Juan Carlos y LOPEZ Néstor "Desafíos a la educación secundaria en América Latina". *Revista de la CEPAL*. N° 76. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE)-UNESCO, Buenos Aires. Abril 2002.

URRESTI, Marcelo "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar" p. 101-124. en TENTI FANFANI, Emilio (comp) *Nuevos temas en la agenda de política educativa* siglo XXI editores. Bs. As. 2008

-----“Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”. En TENTI FANFANI, Emilio (comp.) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valores*. UNICEF/LOSADA. Buenos Aires. marzo 2000.

VALENZUELA, Sara. “Caracterización de la situación demográfica de San Juan”.2012. Mimeo

VARELA, Julia “Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo”. p.155-192 en LARROSA, JORGE (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones de La Piqueta. Madrid. 1995.

WAINERMAN, Catalina: “La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada? Ediciones Lumiere. Buenos Aires. 2005

WATZLAWICK, Paul.(1995) *El sinsentido del sentido o el sentido del sinsentido*. Herder. Barcelona.

WEISS, Eduardo. “Los jóvenes como estudiantes”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, año/vol. 11. Número 029. COMIE. Distrito Federal. México. Pp.359-366

WOLF Laurence, DE MOURA CASTRO, Claudio “Educación secundaria en América Latina y el Caribe Los retos del crecimiento y la reforma”. Banco Interamericano de Desarrollo Washington, D.C. Serie de informes técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible Información para catálogo suministrada por el Banco Interamericano de Desarrollo Biblioteca Felipe Herrera. (Sustainable Development Dept. Technical paper series; EDU-111)

WINOCUR, Rosalía *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. Universidad Autónoma metropolitana. Siglo XXI. México. 2009

WRIGHT MILLS, C *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica. México DF 1979 (original en inglés año 1959)

ZIZEK, Slavoj *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI. México. 1992

ZUCCARINO, César Rogelio. “Una aproximación al pensamiento de Raymond Williams”. En *Miradas de la Universidad Nacional de Córdoba* ISSN 15-3670. Año 1. N° 1. 2do. septiembre de 2007.