

LA ESCUELA MEDIA EN FOCO

Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura,
y formación para el trabajo

LA ESCUELA MEDIA EN FOCO

Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura,
y formación para el trabajo

Luciana Aguilar
Rosario Austral
Andrea Corrado
Valeria Dabenigno
Yamila Goldenstein Jalif
María Pía Otero
Ana Padawer
Martha Rodríguez
Marcelo Zanelli

© 2008. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica
Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Investigación y Estadística

Esmeralda 55, 8° piso
Ciudad de Buenos Aires
(011) 4339-1719/21
<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/>

Producción editorial: Darío Stukalsky
Diseño: Adriana Costantino, Alberto Albornoz
Corrección: Luciana Murzi
Ilustración de tapa: Susana Di Pietro

Primera edición, octubre de 2008
Hecho el depósito que indica la ley 11.723
Editado en Argentina

La escuela media en foco : indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo / Luciana Aguilar ... [et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2008. 320 p. ; 15x21 cm.

ISBN 978-987-549-386-5

1. Educación Media. I. Aguilar, Luciana
CDD 373

La investigación que dio origen a este libro contó con un subsidio otorgado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica en el marco del Programa de Modernización Tecnológica III, BID 1728/OC-AR.

Este libro es de distribución gratuita. No puede ser reproducido ni total ni parcialmente en ninguna forma sin el permiso de los autores.

INTRODUCCIÓN	11
1. Presentación del estudio	13
2. Principales indicadores de cobertura y rendimiento del nivel medio de enseñanza	17
3. Bibliografía	19
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	21
1. Objetivos del estudio	23
2. Selección de la muestra	25
3. Características de las escuelas seleccionadas en la muestra	29
CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN ESCUELAS DE NIVEL MEDIO	39
<i>Andrea Corrado, María Pía Otero, Ana Padawer, Martha Rodríguez</i>	
1. Introducción	41
2. La normativa de convivencia en las escuelas y la perspectiva de profesores y alumnos	51
2.1. Del tradicional sistema de amonestaciones al nuevo sistema de convivencia escolar	52
2.2. Estudio de la convivencia en seis escuelas medias	58
2.2.a. Enfoques sobre la convivencia en los reglamentos escolares.....	58
2.2.b. Perspectivas de profesores y alumnos sobre la convivencia	62
2.2.c. Valoraciones de los estudiantes respecto de los reglamentos y de los consejos de convivencia	71
2.3. Ciudadanía, respeto y desigualdad: ideas de comunidad en la escuela media	74
2.3.a. La comunidad en los reglamentos escolares	76
2.3.b. Perspectivas de profesores y alumnos sobre las relaciones intergeneracionales. Exploración del concepto de comunidad escolar	78

2.4. Transgresiones, faltas y sanciones en la escuela secundaria ...	94
2.4.a. Las faltas y sanciones en los reglamentos escolares	97
2.4.b. La perspectiva de estudiantes y profesores sobre faltas y sanciones	103
2.4.c. Opiniones de los estudiantes encuestados sobre las sanciones	114
3. La participación política en la escuela desde la perspectiva de docentes y alumnos	122
3.1. Ciudadanía y participación política en la escuela	123
3.2. Perspectivas de los estudiantes en torno a la participación política	125
3.3. Participación política en centros de estudiantes	129
3.3.a. El centro como espacio de relativa autonomía. El debate y la canalización de las demandas	133
3.3.b. La participación de los estudiantes en los centros: horizontalidad versus verticalidad en la toma de decisiones	135
3.3.c. Opiniones de los estudiantes encuestados sobre formas de reclamo y de resolución de conflictos	139
4. Conclusiones	145
5. Bibliografía	156

PRÁCTICAS DE LECTURAY ESCRITURA EN ESCUELAS DE NIVEL MEDIO 161
Luciana Aguilar, Marcelo Zanelli

1. Introducción	163
2. Las escuelas	167
3. Leer y escribir: variaciones	180
3.1. Lectura	185
3.2. Escritura	188
4. Leer y escribir en la escuela	191
4.1. Lectura	193
4.2. Escritura	207
5. Intersecciones	224
6. Bibliografía	231

LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO 235
Rosario Austral, Valeria Dabenigno, Yamila Goldenstein Jalif

1. Introducción	237
2. Los contextos institucionales de la formación para el trabajo	243
3. Imágenes y enfoques institucionales de la formación para el trabajo en la escuela media	259
4. Experiencias de formación para el trabajo desarrolladas en el espacio escolar fuera de las materias	266
4.1. Los ámbitos de formación	267
4.2. Aprendizajes reconocidos en experiencias institucionales de formación para el trabajo dentro del ámbito escolar	270
5. Valoraciones de los alumnos acerca de los ámbitos de formación para el trabajo en sus escuelas	274
6. Las prácticas laborales: diversidad de experiencias y modelos formativos	278
6.1. Diversidad de experiencias y modalidades de funcionamiento	278
6.2. Modelos formativos y finalidades	286
6.2.a. El carácter subsidiario de las prácticas laborales en la formación para el trabajo	286
6.2.b. Las prácticas laborales como complemento de la formación escolar.....	288
6.2.c. La contribución de las prácticas laborales a la orientación vocacional	291
6.2.d. Las prácticas laborales como espacios de sociabilidad.....	292
7. Perspectivas de aplicación de los contenidos de las materias para el futuro desempeño laboral	294
7.1. La formación desde las materias específicas de la modalidad	295
7.2. La formación general en Matemática y Lengua.....	301
7.3. Los aportes formativos de otras materias del plan	302
7.4. Los aprendizajes sociales desde las materias.....	304
8. Consideraciones finales.....	306
9. Bibliografía.....	314

INTRODUCCIÓN

1. Presentación del estudio

Este trabajo presenta los resultados de un estudio realizado en seis escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires durante el 2006. El mismo abordó la formación que promueven las escuelas medias en torno a la convivencia y a las prácticas políticas, a las prácticas de lectura y escritura y a las experiencias pedagógicas de formación para el trabajo. El proyecto que dio origen a esta investigación¹ fue elaborado con el objetivo de estudiar las dinámicas de producción y reproducción de desigualdades educativas y sociales en escuelas de nivel medio de distintas regiones geográficas de la Argentina, entre las que se encuentran, además de la Ciudad de Buenos Aires, Neuquén, Salta y

¹ El estudio formó parte de una investigación más amplia coordinada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sobre “Dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en la escuela media”; financiada por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, dentro del Programa de Áreas de Vacancia (PAV); e integrada por subequipos de investigadores de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad Nacional de Salta y de la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, subequipo al cual pertenecen los autores de esta publicación. La coordinación de este subequipo estuvo a cargo, inicialmente, de Ingrid Sverdlick y, en una segunda etapa, de Juana Canevari. Durante las primeras etapas de la investigación, el equipo de trabajo también estuvo conformado por Estanislao Antelo, Gabriela Augustowsky, Anahí Guelman, Luisa Iñigo, Ismael Rodrigo, Viviana Seoane, Gladys Skoumal y Violeta Wolinsky.

la Provincia de Buenos Aires. A continuación se presentan brevemente los tres ejes temáticos que guiaron la indagación.

La convivencia y las prácticas políticas en la escuela constituyeron un eje temático que se vincula con la formación para el ejercicio de la ciudadanía, una de las funciones históricamente atribuidas a la escuela, al menos desde fines del siglo XIX. El cumplimiento de esta función comprende la transmisión de ideas, conocimientos, costumbres, formas de vivir y valores propios de la comunidad y necesarios para la inserción de las nuevas generaciones en la sociedad en la que viven.

La ciudadanía y su relación con la democracia, la participación política y la desigualdad social requieren ser discutidas y contextualizadas históricamente en la Ciudad de Buenos Aires y en las instituciones educativas. Por un lado, se busca analizar los procesos de incorporación –por parte de las escuelas estudiadas– de los cambios en la organización de la disciplina en la escuela media a través de la creación del denominado sistema de convivencia, aprobado por la Legislación Escolar de la Ciudad a principios del año 2000. Los organismos colegiados propuestos con diferentes características y atribuciones –consejos de escuela, consultivos, de convivencia– para el nivel medio suponen un ejercicio deliberativo y, por ende, requieren de la elaboración de consensos intergeneracionales en distintos tipos de decisiones que se producen en las escuelas. Los proyectos de “convivencia escolar” instalan nuevos modos de construcción de la normativa escolar y constituyen alternativas al modelo disciplinario tradicional, ya que permiten un ejercicio más democrático y participativo en lo que respecta a la construcción de la convivencia. Los escenarios propuestos por los organismos colegiados parecen aproximarse a una idea de ciudadano participativo, idea que resulta interesante indagar, considerando la forma escolar que adquiere esta propuesta y la forma en que se reinterpreta este espacio por parte de los jóvenes.

Por otro lado, se estudian las prácticas políticas de los jóvenes en un sentido amplio, teniendo en cuenta la heterogeneidad de formas de organización, debate y reclamo de lo público como instancia de litigio y arena de negociación sobre los asuntos comunes. El objetivo es lograr una aproximación a lo que sucede en el interior de la escuela, espacio donde el sujeto político se construye y la ciudadanía se ejercita, se pone en acción.

El estudio de las prácticas de lectura y escritura se aborda desde una perspectiva sociocultural centrada en tres núcleos problemáticos: las

prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en el ámbito escolar, el acercamiento a las lecturas y escrituras que los jóvenes desarrollan y describen a partir del gusto y la elección personal y, por último, las vinculaciones con la construcción de las identidades en adolescentes y jóvenes. Con el objetivo de buscar las formas de relación y las intersecciones que se presentan entre el adentro y el afuera de la escuela a partir de las diversas formas de leer y escribir en cada uno de los ámbitos, se estudian también las incidencias de los entornos virtuales. En este sentido, las cuestiones relacionadas con la desigualdad son analizadas en los contextos de desarrollo de estas prácticas: la biblioteca y su uso, las clases de Literatura, el campo virtual y otros lenguajes.

Las posibilidades de formar parte de la cultura letrada, de ser usuario competente de la lengua escrita, dependen en gran medida de haber participado en actos sociales en los cuales leer y escribir tiene sentido, actos que no se restringen solamente al ámbito escolar. Las prácticas de lectura y escritura no están distribuidas de manera equitativa en la población: las experiencias extraescolares de interacción con la lectura y la escritura difieren en los distintos grupos sociales, y esto se relaciona con la competencia en el uso de determinados recursos culturales, con el acceso y la disponibilidad de bienes y servicios –tanto materiales como simbólicos– y, asimismo, con los valores, instrumentos, medios, normas, reglas y convenciones de lectura y escritura.

Por otra parte, el acceso a la educación media y el tránsito por la escuela primaria no otorgan las mismas posibilidades de leer y escribir para desenvolverse plenamente en la vida social, cívica y profesional para todos. A pesar de que se amplió progresivamente el acceso a la escolaridad, no todos los que llegan a la escuela media o transitan por ella se constituyen en lectores y escritores plenos, en “miembros” de la cultura escrita.

El análisis de las prácticas de lectura y escritura de los alumnos en el ámbito escolar –las maneras de leer y escribir que se autorizan y promueven y las que quedan al margen o silenciadas– y de las prácticas de los distintos grupos de jóvenes en el ámbito extraescolar considera cómo las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo se vinculan con las diferencias socioeconómicas y con el desigual acceso a bienes culturales.

Por último, el análisis de la formación para el trabajo tiene por objeto describir y comparar las experiencias pedagógicas identificadas en las seis

escuelas que forman parte del estudio a través de sus ámbitos formativos de realización, su concepción, su modo de funcionamiento y los saberes reconocidos por los diferentes actores escolares. Asimismo, se analizan estas experiencias a la luz de la producción y reproducción de desigualdades sociales y educativas que promueven un particular modo de funcionamiento en estas escuelas, fuertemente diferenciadas en sus condiciones institucionales y en la proyección social esperada para sus poblaciones escolares.

Las experiencias de formación para el trabajo se estudian a partir de las perspectivas que alumnos, profesores y directivos de las escuelas tienen sobre las mismas, siempre considerando que estas miradas condicionan las prácticas que se llevan a cabo. Además, resulta de suma importancia indagar los puntos de coincidencia y divergencia en las opiniones de cada interlocutor.

El enfoque acerca de la desigualdad producida o reproducida a partir de las experiencias de formación para el trabajo pretende identificar cuáles son los atributos que definen diferentes oportunidades para que los alumnos logren acceder, participar, involucrarse y aprender de esas experiencias formativas. En tal sentido, se consideran dos planos analíticos. Por un lado, el de la desigualdad de oportunidades institucionales para el desarrollo de experiencias de formación laboral. Por otro lado, en el interior de cada institución, la desigualdad puede observarse a partir de los atributos individuales que definen posibilidades diferenciales de participación, reapropiación y aprendizaje. En este último caso, se trata de identificar las características de los alumnos que facilitan su participación en prácticas laborales y en proyectos de formación para el trabajo en el interior de las instituciones, para luego comparar las escuelas entre sí.

En el siguiente apartado se describen algunos indicadores educativos que contextualizan el nivel de enseñanza medio, foco de la presente indagación. Luego, en el capítulo siguiente, se presentan los objetivos específicos analizados para cada uno de los ejes, las decisiones respecto de la selección de las escuelas de la muestra y una grilla con los principales rasgos de las instituciones escolares incluidas en la muestra. Por último, los capítulos de análisis abordan los tres ejes temáticos ya señalados.

2. Principales indicadores de cobertura y rendimiento del nivel medio de enseñanza

Una caracterización resumida del subsistema de enseñanza de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires resulta importante como información contextual para los capítulos subsiguientes que enfocan problemas vinculados con la enseñanza en el nivel medio común². A continuación, se presenta una síntesis de los datos cuantitativos elaborados por el Departamento de Estadística de la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de esta jurisdicción en 2007 a partir de los datos del relevamiento anual del 2005 (GCBA, 2007).

- La oferta educativa del nivel medio común está compuesta por 480 unidades educativas: el 71% privadas (dependientes de la Dirección de Gestión Privada) y el 29% estatales (24,4% dependiente de la Dirección del Área de Educación Media y Técnica, 2,9% de la Dirección General de Educación Superior y 1,9% de la Dirección del Área de Educación Artística)³.
- Los alumnos matriculados en el nivel medio común son 190.123: el 53% concurre a escuelas estatales y el 47%, a privadas.

Al comparar la distribución de la matrícula con la de las unidades educativas por sector de gestión, se observa que el sector estatal cuenta con 140 escuelas en tanto que el sector privado tiene 340 unidades educativas, es decir, hay menos escuelas estatales pero de mayor tamaño que las privadas.

- El bachillerato es la modalidad más ofertada en ambos sectores de gestión, la modalidad comercial es más escasa –con mayor oferta estatal– y las escuelas de modalidad técnica son las menos numerosas y casi en su totalidad corresponden a la gestión estatal.

² La educación media incluye cuatro tipos de educación: común, artística, de adultos y especial. Como las escuelas estudiadas corresponden a la educación común, aquí solo se describe la situación del primero.

³ Se suman a estas unidades educativas otras cinco de dependencia nacional.

- La tasa de pasaje al nivel medio es muy alta respecto de otras jurisdicciones de la Argentina: de los 35.296 alumnos que egresaron de 7^{mo} grado en 2004, se matricularon 40.842 en 1^{er} año en 2005, es decir, 5.546 alumnos más⁴. Para interpretar esta diferencia entre los egresados del nivel primario y los ingresantes al nivel medio, cabe señalar que las escuelas de los barrios cercanos al conurbano bonaerense poseen un 20% de alumnos matriculados provenientes de esas localidades.

- El porcentaje de alumnos que promovieron el ciclo lectivo 2004 alcanza el 67,8% en el sector estatal y el 90% en el sector privado. En correspondencia con estos niveles diferenciales de promoción, el porcentaje de alumnos repetidores en el año 2005 es más alto en el sector estatal (14,9%) que en el sector privado (3,9%). En la misma línea, es notoria la brecha entre ambos sectores si se considera la sobreedad: 44,2% en el sector estatal y 14,2% en el privado.

- En el sector estatal, el porcentaje de alumnos repetidores es mayor en el ciclo básico (20,1%) que en el ciclo superior (10,6%); 11,8% en la modalidad técnica, 8,5% en la bachiller y 8,3% en la comercial. La repetición es mayor en los turnos vespertino (23,5%) y nocturno (20,2%) que en tarde (17,8%) y mañana (10,7%). En relación con el abandono escolar, el porcentaje de los alumnos salidos sin pase en el nivel medio es de 10,2%. Si se desagrega el dato por ciclo, el porcentaje de los alumnos salidos sin pase es de 11,1% en el ciclo básico y de 9,4% en el ciclo superior (8,6% en la modalidad bachiller, 7,7% en la comercial y 10,1 % en la técnica).

La expansión de la educación media en la Ciudad es un fenómeno que se viene observando desde hace varias décadas y que continúa creciendo, tal como lo muestran los datos de los últimos dos relevamientos del Censo Nacional de Población y Vivienda. En el último período intercensal (1991-2001), el porcentaje de población mayor de 17 años que completó el nivel medio aumentó un 22%, y el porcentaje de jóvenes entre 13 y 17 años escolarizados pasó de un 88,3% a un 93,7% para el

⁴En estos números no se incluyó a los alumnos repetidores ni a los reinscriptos.

mismo período. Este crecimiento significativo de los niveles de escolaridad de los adultos de la Ciudad no se distribuye de manera homogénea, sino que persisten desigualdades entre los barrios, reflejo de las diferencias en la composición social de los mismos. La considerable presencia de villas de emergencia y de núcleos habitacionales transitorios, la mayor concentración de nuevos asentamientos urbanos pobres y los altos porcentajes de hogares con necesidades básicas insatisfechas en la zona sur de la Ciudad respecto del norte ponen en evidencia el contraste en las condiciones de vida de la población asociadas al territorio.

Si bien, como señala el citado informe, en términos globales la cobertura territorial de la educación media común en la Ciudad puede considerarse elevada, su distribución geográfica es heterogénea entre el norte y el sur. En términos de desigualdad social, la población que más dificultades tiene para acceder a la educación media es aquella que denota más problemas de acceso a la oferta de unidades educativas del nivel. Es sabido que la accesibilidad de los alumnos a las escuelas está condicionada por las posibilidades de concurrencia en términos de cercanía y disponibilidad de transporte público que pueda garantizar el traslado. Los estudiantes de los barrios más desfavorecidos, concentrados en el sur de la Ciudad, se encuentran en desventaja puesto que la oferta de establecimientos es relativamente escasa. Una instancia a tener en cuenta al momento de profundizar el análisis de la oferta disponible de este nivel de enseñanza es la distribución de la oferta de unidades educativas por modalidad –bachiller, comercial y técnica–, ya que la diversificación de la oferta es también una cuestión fundamental para una distribución más equitativa de las oportunidades educativas para los jóvenes.

3. Bibliografía

GCBA (2007) *El nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Dirección Gral. de Planeamiento - Dirección de Investigación.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

1. Objetivos del estudio

A continuación, se presentan los objetivos específicos que guiaron el desarrollo analítico de cada uno de los tres ejes temáticos.

Convivencia y prácticas políticas:

1. Indagar las normas de convivencia que rigen la vida en la escuela y el modo en que se construyen, legitiman, ejercen y cuestionan.
2. Explorar los conflictos reconocidos y sus modos de resolución, las instancias de negociación, los consensos y los niveles de autorregulación presentes en las escuelas.
3. Analizar la construcción de la autoridad en las escuelas y sus cuestionamientos.
4. Examinar las formas de reconocimiento de lo injusto y de las condiciones de desigualdad que legitiman demandas y articulan acciones políticas.
5. Indagar sobre la producción y los contenidos de las prácticas políticas de los estudiantes, deteniéndose en la formación que se imparte desde la escuela pero, asimismo, considerando la heterogeneidad de formas en que los jóvenes se organizan, debaten y reclaman sobre lo público entendido como espacio de litigio, arena de negociación sobre lo que es común.

6. Observar la incidencia de la cultura y de las tradiciones políticas en las prácticas de los estudiantes y la coexistencia de estas con otras prácticas políticas que se habilitan en las escuelas.
7. Caracterizar el modo en que se ejerce el debate público –sobre qué temas se debate, quiénes participan– y las instancias de participación política en la escuela (prácticas informales e institucionalizadas).

Prácticas de lectura y escritura:

1. Reconocer los modos de estructuración de las prácticas de lectura y escritura en las escuelas, evaluados a partir de las desigualdades que generan.
2. Indagar las intersecciones y distinciones entre las prácticas de lectura y escritura de los alumnos dentro y fuera de la escuela.
3. Explorar las relaciones entre las prácticas de lectura y escritura y la conformación de las identificaciones grupales e individuales de los estudiantes.
4. Analizar la relación entre prácticas de enseñanza, discurso docente y contexto sociocultural de los alumnos.
5. Indagar el funcionamiento de la biblioteca escolar como espacio “social”, los usos que se habilitan institucionalmente y las vinculaciones que establecen los alumnos con este espacio.

Experiencias de formación para el trabajo:

Con el propósito de describir y comparar las experiencias pedagógicas de formación para el trabajo identificadas en las seis escuelas seleccionadas y analizando qué tipo de desigualdades sociales producen o reproducen, se propuso:

1. Describir las experiencias pedagógicas de formación para el trabajo, sus contextos de surgimiento, el tipo de conexiones que mantienen con sectores u organizaciones extraescolares y la organización curricular y pedagógica, considerando la modalidad del plan de estudios, el sector de gestión y la población escolar.

2. Comparar la desigualdad de las condiciones institucionales para la puesta en práctica y la implementación de experiencias de formación para el trabajo en las distintas escuelas.
3. Describir los logros, las dificultades y los aprendizajes reconocidos en las principales experiencias de formación para el trabajo desde la perspectiva de los distintos actores escolares.
4. Indagar los enfoques de la formación para el trabajo que emergen de los discursos de docentes, directivos y tutores de las distintas escuelas, así como las representaciones sobre el trabajo, el rol de la formación para el trabajo en la escuela media y la proyección social esperada para los alumnos que se evidencia en las distintas experiencias de formación para el trabajo encontradas.

2. Selección de la muestra

La selección de las escuelas en las que se llevó a cabo el trabajo de campo se hizo considerando las siguientes características, cuya importancia reside en la vinculación que mantienen con el problema estudiado:

- modalidad u orientación de la formación (comercial, bachiller y técnica);
- tipo de gestión (estatal y privada);
- presencia de centro de estudiantes (activo, en formación o inexistente);
- implementación o no de consejos de convivencia;
- características sociales y económicas de la población que atiende la escuela; y
- presencia de estudiantes provenientes de países limítrofes.

En particular, con respecto a las características socioeconómicas de la población que asiste a los establecimientos, resulta pertinente comentar aquí que la clasificación inicial en términos de clase social de las escuelas

se construyó a partir de criterios propios del equipo, validados por la opinión de autoridades educativas del área. Esta clasificación fue precisada luego de la recolección de datos obtenidos de una encuesta a estudiantes del penúltimo año. Con este propósito, se utilizó información de sus hogares, fundamentalmente el nivel educativo de padres y madres. Las escuelas fueron clasificadas en cuatro sectores sociales: clase alta, clase media, clase media baja y clase baja. La clasificación fue validada con mayor información acerca del hogar, como la presencia de computadoras y la percepción de ayuda proveniente de planes sociales del Gobierno.

La clase alta integró la única escuela privada de la muestra, definida en primer lugar por el elevado arancel mensual que se debe abonar y validada a partir de considerar que el nivel educativo de los padres y madres de los estudiantes encuestados es en su gran mayoría universitario (más del 80%). La clase media nucleó a dos escuelas, una de ellas localizada en un barrio del centro de la Ciudad y la otra ubicada en la zona norte; en ambas, la mayoría de las madres y de los padres tiene nivel educativo universitario (55% y 68%, respectivamente). La clase media baja integró dos escuelas localizadas en barrios del sur de la Ciudad, donde predominan hogares con menores recursos económicos. En este grupo, solo un 19% de las madres y un 16% de los padres tienen nivel universitario, mientras que tienen secundario completo un 57% de las madres y un 63% de los padres. Por su parte, el porcentaje de madres y padres con bajo nivel de instrucción es del 20% en promedio para ambas instituciones. Por último, la clase baja incluyó una escuela ubicada en un barrio muy pobre de la Ciudad, en las inmediaciones de una villa de emergencia. Casi la mitad de las madres de los alumnos encuestados tiene bajo nivel de instrucción (primaria) y la otra mitad tiene nivel medio completo. La gran mayoría de las familias son beneficiarias de planes sociales de apoyo a la población más desfavorecida.

El diseño contempló un estudio cualitativo en seis escuelas durante los meses de mayo y junio de 2006. Se realizaron entrevistas a directivos, profesores, tutores, preceptores, bibliotecarios, estudiantes, padres y egresados; observaciones de rutinas escolares y de situaciones especialmente significativas y se recabó documentación escolar: materiales escritos vinculados con la organización del sistema de convivencia, con

prácticas de lectura y escritura y con proyectos institucionales relacionados con la formación para el trabajo.

Una vez elegidas las escuelas, se organizaron seis equipos con tres investigadores en cada uno para realizar la recolección de datos en cada escuela. Vale aclarar que los directivos y los padres fueron entrevistados por los tres investigadores asignados a cada establecimiento. Se seleccionaron dos padres y/o madres con la colaboración de los directivos. La guía de entrevista se confeccionó considerando los temas de los tres ejes de investigación, contemplando para el eje de cultura política que, en lo posible, uno de ellos hubiera tenido participación en la elaboración del reglamento de convivencia o en el consejo de convivencia.

Durante el trabajo de campo se realizó una encuesta a estudiantes de las instituciones en estudio, a quienes se les administró un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas referidas a los tres ejes de la indagación. Se seleccionó a treinta estudiantes por institución de la muestra que estuvieran cursando el penúltimo año: 4^{to} en las modalidades de bachiller y comercial, y 5^{to} en el caso de las escuelas técnicas. Esta información fue analizada e incorporada por tema a cada una de las partes del presente trabajo.

En cada escuela, además, se hizo un relevamiento de información con el fin de otorgarle una contextualización a la misma. Este relevamiento incluyó la cantidad de personas con planes sociales que realizan contraprestación en la escuela; la presencia de planes de ayuda escolar, tipo y forma de distribución; la cantidad de alumnos con hijos y de alumnas embarazadas; el equipamiento; la recepción de donaciones; y la implementación de proyectos conjuntos con ONG o instituciones privadas externas a la escuela.

El análisis de los datos testimoniales y de las notas de campo se realizó con la utilización de un *software* específico para análisis cualitativo de datos (Atlasti). Esto permitió la categorización exhaustiva de los temas emergentes en las entrevistas y la comparación tanto de los testimonios entre los diferentes interlocutores como de las similitudes y diferencias entre las instituciones. Finalmente, la selección de los entrevistados en las escuelas siguió criterios pertinentes en función de cada uno de los ejes temáticos:

Convivencia y prácticas políticas:

Se entrevistó a dos profesores, con el requisito de que al menos uno hubiera participado como representante de los profesores en el consejo de convivencia y otro se desempeñara en las asignaturas Historia o Formación Ética y Ciudadana; a dos estudiantes del penúltimo año, de los cuales al menos uno hubiera tenido sanciones disciplinarias, y, en las escuelas con centro de estudiantes, a uno de sus integrantes. Se entrevistó también a un preceptor considerando que tuviese a cargo alguna sección del penúltimo año. Las observaciones se focalizaron en varias instancias: dos clases de los profesores de Formación Ética y Ciudadana entrevistados; una reunión del centro de estudiantes y manifestaciones colectivas de protesta desarrolladas en algunas escuelas. Los materiales escritos que se recolectaron fueron fundamentalmente reglamentos de convivencia y actas de reuniones del consejo de convivencia.

Prácticas de lectura y escritura:

Los profesores entrevistados fueron dos, considerándose que uno dictara Literatura y otro tuviera a su cargo algún proyecto específico de periódico o revista escolar. También se entrevistó a los bibliotecarios y a dos estudiantes del penúltimo año. Inicialmente, el pedido fue entrevistar a alumnos mencionados como lectores por los docentes y directivos, pero esto no fue posible en todos los establecimientos. Las observaciones ocuparon dos jornadas de rutinas escolares, de uso de la biblioteca escolar y de clases de Literatura dictadas por los profesores entrevistados. En cada escuela se produjo un registro fotográfico de grafitis y expresiones gráficas en vestimenta, mobiliario y edificio escolar, y se trabajó con las producciones escritas de los alumnos, tales como páginas web, revistas escolares y carteleras.

Formación para el trabajo:

Se entrevistó a dos profesores, considerando que al menos uno dictara una materia de formación específica¹ relacionada con la orien-

¹Se consideran materias de formación general aquellas materias comunes a todas las modalidades, mientras que las de formación específica en todos los casos están vinculadas estrechamente a la modalidad y a la especialidad del plan de estudios.

tación del título y otro tuviera a su cargo una materia de formación general; a un tutor de prácticas laborales (donde las hubiese); a dos estudiantes del último año (en lo posible se intentó que fuesen de diferentes sexos y con experiencia previa como pasantes y como trabajadores); y a dos alumnos egresados recientes de la escuela, procurando que fuesen una mujer y un varón egresados en 2003. Las observaciones se hicieron en cuatro de las seis escuelas, en clases de los profesores entrevistados. En las instituciones donde existía, se recolectó documentación de proyectos institucionales vinculados con la formación para el trabajo.

3. Características de las escuelas seleccionadas en la muestra

Se presentan a continuación las escuelas en las que se trabajaron los tres ejes de estudio desde una perspectiva transversal, describiendo el perfil poblacional, la propuesta pedagógica y los principales indicadores educativos así como los proyectos institucionales identificados.

A los efectos de preservar a la institución y sus actores y para poder establecer con claridad para el lector las referencias, las escuelas se identifican en el texto mediante las siguientes denominaciones:

- Bachillerato privado de clase alta
- Bachillerato estatal de clase media
- Técnica estatal de clase media
- Comercial estatal de clase media baja
- Técnica estatal de clase media baja
- Bachillerato estatal de clase baja

	Ubicación geográfica	Edificio escolar	Matrícula y turnos que ofrece
Técnica estatal de clase media	Barrio al norte de la Ciudad.	Edificio de tres pisos, gran patio cubierto y con buen equipamiento.	1.270 alumnos (98% de varones). Turnos mañana, tarde y noche.
Técnica estatal de clase media baja	Barrio al sur de la Ciudad.	Predio con varias edificaciones; una de mucha antigüedad y en refacción. Algunos problemas de equipamiento.	1.300 alumnos. Alrededor de 150 alumnos cursan el ciclo superior de la modalidad técnica, de los cuales el 65% son varones. Turnos mañana, tarde y vespertino-noche.
Bachiller estatal de clase media	Barrio céntrico de la Ciudad.	Edificio muy antiguo en restauración. Nuevas instalaciones en construcción. Problemas en la disponibilidad de equipamiento por la obra en curso.	1.000 alumnos (45% de varones). Turnos mañana y tarde.
Bachiller privado de clase alta	Barrio residencial de la zona norte de la Ciudad.	Edificio en muy buenas condiciones y con buen equipamiento.	300 alumnos (55% de varones). Jornada completa.
Comercial estatal de clase media baja	Barrio del sudoeste de la Ciudad, cercano al conurbano bonaerense.	Edificio antiguo bien conservado y equipado.	1.000 alumnos (42% de varones). Turnos mañana, tarde y noche.
Bachiller estatal de clase baja	Barrio del sur de la Ciudad.	Edificio escolar relativamente nuevo que ocupa alrededor de media manzana.	660 alumnos. Turnos mañana, tarde y vespertino.

	Orientaciones del ciclo superior	Otros indicadores: repetidores, sobreadad, salidos sin pase	Perfil socioeconómico de los alumnos
Técnica estatal de clase media	Orientación electrónica con plan especial para el ciclo superior de los turnos diurnos.	Repitencia: 8% Sobreadad: 30% Alumnos salidos sin pase: 1%	Los alumnos son de clase media de diferentes barrios de la Ciudad y del norte del conurbano bonaerense. Casi la mitad de los alumnos estudia y trabaja.
Técnica estatal de clase media baja	Orientación química (en esta se centra el estudio) y segunda modalidad.	Repitencia: 27% Sobreadad: 59% Alumnos salidos sin pase: 16%	Los alumnos provienen en su mayoría de barrios de nivel socioeconómico bajo de la zona sudoeste de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires. Trabaja alrededor de un 60% de los estudiantes.
Bachiller estatal de clase media	Modalidad bachiller con orientaciones físico-matemática, pedagógica y biológica.	Repitencia 4% Sobreadad 9% Alumnos salidos sin pase: 0,2%	Los alumnos son de nivel socioeconómico medio. Son pocos los alumnos que trabajan.
Bachiller privado de clase alta	Modalidad bachiller bilingüe con orientaciones en Ciencias Sociales y Económicas; en Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; y en Lenguas y Expresión Artística.	Repitencia 0,3% Sobreadad 6,3% Sin dato de porcentaje de alumnos salidos sin pase.	La mayor parte de los alumnos posee un nivel socioeconómico alto. En general asisten hijos de profesionales o empresarios. Muy pocos estudiantes trabajan.
Comercial estatal de clase media baja	Modalidad comercial.	Repitencia: 13% Sobreadad: 29% Alumnos salidos sin pase: 4%	Los alumnos provienen mayormente de barrios de nivel socioeconómico bajo. Varios de los alumnos trabajan mientras estudian.
Bachiller estatal de clase baja	Modalidad bachiller con orientación en comunicación social (en esta se centra la investigación) y comercial.	Repitencia: 18% Sobreadad: 70% Alumnos salidos sin pase: 27%	Los alumnos provienen de hogares de nivel socioeconómico bajo. Es frecuente que trabajen mientras estudian.

	Recursos informáticos
Técnica estatal de clase media	La escuela cuenta con una sala de computación que es utilizada especialmente por los alumnos de primer año para Informática. Tienen conectividad a internet pero el uso no es libre, salvo en casos específicos relacionados con la tarea.
Técnica estatal de clase media baja	Hay tres aulas de Informática con ocho computadoras con acceso a internet por banda ancha. También hay una máquina que usan los docentes y varias computadoras para fines administrativos.
Bachiller estatal de clase media	Los gabinetes de computación están por inaugurarse, por lo cual los alumnos no disponen hasta el momento de ninguna computadora. Solo hay unas pocas máquinas sin acceso a internet disponibles para el personal administrativo y directivo.
Bachiller privado de clase alta	Hay dos laboratorios de computación con diez máquinas cada uno para uso exclusivo de la secundaria. Además, todas las aulas cuentan con una computadora con conexión en red y banda ancha, TV y video.
Comercial estatal de clase media baja	La escuela cuenta con una sala de computación con cinco equipos conectados a internet por banda ancha, catorce equipos sin conexión y otros tres que deben ser reparados. Los alumnos suelen asistir en recreos y horas libres.
Bachiller estatal de clase baja	Hay tres salas de computación, una de ellas con equipamiento moderno para la realización de ediciones y actividades vinculadas con la especialidad. Muchos materiales se obtuvieron a partir de la participación en un proyecto con financiamiento de la Unión Europea. También en este marco se desarrolló un blog.

	Biblioteca
Técnica estatal de clase media	La biblioteca cuenta con espacios específicos en donde se guardan bajo llave las obras más valiosas. El resto del material disponible que se encuentra a la vista está desactualizado y es el requerido mayormente por los alumnos.
Técnica estatal de clase media baja	La biblioteca cuenta con 7.000 volúmenes, en su mayoría correspondientes a diferentes planes nacionales o de la jurisdicción; por ello, es posible observar muchos títulos repetidos. Dispone de un sector específico de libros de Química, destinado a los alumnos del ciclo superior de dicha especialidad, y un sector pequeño destinado a literatura que cuenta con libros de narrativa, cuentos y ficción. Mediante previa autorización escrita de los padres, los alumnos pueden leer o estudiar en la biblioteca a contraturno.
Bachiller estatal de clase media	La biblioteca prácticamente no funciona en la actualidad por las refacciones edilicias mencionadas. Hay un espacio destinado a tales fines, pero los materiales están mayormente archivados; solo hay un pequeño armario en rectoría con un mínimo de libros para préstamos y consultas. Entre el material existente y no disponible se cuentan textos informativos complejos, narrativa contemporánea, literatura clásica y artículos periodísticos, entre otros.
Bachiller privado de clase alta	Se organiza en estanterías abiertas. El espacio está compuesto de siete salas diferenciadas por el tipo de información que contienen. El orden está dado por la información que se considera pertinente para cada ciclo (jardín, primaria y secundaria) y el interior de cada espacio se separa por idioma. Cada una de las salas tiene espacios pequeños para que los alumnos trabajen. Una de estas salas posee seis computadoras con una impresora en red y conexión a internet por banda ancha.
Comercial estatal de clase media baja	Es un espacio muy bien conservado, luminoso y con comodidades para el trabajo de los alumnos. El material, si bien no está muy actualizado, está siendo renovando. Hay numerosas cajas con libros provistos por el Ministerio de Educación que no han sido ubicados porque no se dispone del mobiliario necesario. También hay una máquina fotocopidora que los alumnos usan asiduamente. El costo es mínimo y lo recaudado es destinado a la cooperadora.
Bachiller estatal de clase baja	La biblioteca es amplia y luminosa. Allí funciona la mapoteca. Las estanterías son precarias y algunos muebles son reciclados por personal de la escuela. Es amplia la gama de manuales relacionados con las diferentes materias curriculares y se encuentran muchos ejemplares de los mismos títulos, enviados por el Ministerio de Educación. Es muy escaso cualquier otro tipo de bibliografía: novelas, poesía, cuentos, etc. Ante la escasez, los propios docentes aportan materiales.

	Sistema de convivencia
Técnica estatal de clase media	El reglamento de convivencia fue elaborado en 1995 y modificado a través del tiempo. Existe un consejo de convivencia que se reúne sólo ante situaciones de máxima gravedad.
Técnica estatal de clase media baja	El consejo de convivencia funcionó durante 1999, año de elaboración del reglamento de convivencia, que instauró una modalidad de funcionamiento en órganos colegiados (el consejo de aula o de curso, el consejo docente y el consejo de convivencia).
Bachiller estatal de clase media	El sistema de convivencia prevé la conformación de cuerpos colegiados: consejos de aula, consejos de turno y consejo de convivencia, todos en funcionamiento. El último está conformado por representantes del equipo directivo, de profesores, de alumnos, de padres y del equipo de orientación pedagógica. Tiene a su cargo la elaboración del código de convivencia. Los consejos de aula se conforman a partir de la elección, por parte de cada curso, de un profesor consejero, y funcionan con periodicidad quincenal o mensual.
Bachiller privado de clase alta	La escuela cuenta con un reglamento de convivencia que actúa como elemento regulador de las relaciones entre los agentes escolares. No hay conformado un consejo de convivencia.
Comercial estatal de clase media baja	La escuela cuenta con un reglamento con normas de convivencia que se incluyen en los cuadernos de comunicaciones de los alumnos. Este reglamento prevé la creación de un consejo, que anteriormente funcionó de forma excepcional.
Bachiller estatal de clase baja	El consejo de convivencia elaboró en 2004 el reglamento. No existen otros órganos colegiados.

	Centro de estudiantes
Técnica estatal de clase media	Funciona un centro de estudiantes con larga historia que fue revitalizado a partir de 2001. El centro se reúne semanalmente y cuenta con un sistema de delegados por curso organizados en comisiones de trabajo (actualmente, prensa y difusión, seguridad y limpieza y deportes).
Técnica estatal de clase media baja	El centro de estudiantes se encontraba en plena formación al momento de ingresar a la escuela. Se reúne quincenalmente y los ejes de los reclamos estudiantiles son las becas y las condiciones edilicias.
Bachiller estatal de clase media	El centro de estudiantes tiene una intensa actividad. Funciona a partir de asambleas de delegados que representan a todas las divisiones de los dos turnos. El centro cuenta además con comisiones de trabajo en áreas específicas (prensa, derechos humanos, recreación, discusión de la Ley de Educación). En los últimos tiempos, un grupo de padres se ha sumado a diversos reclamos del alumnado.
Bachiller privado de clase alta	No se ha conformado centro de estudiantes.
Comercial estatal de clase media baja	Si bien funcionó en años anteriores, en el momento del estudio el centro de estudiantes se encontraba en una nueva etapa de conformación.
Bachiller estatal de clase baja	La escuela no cuenta con centro de estudiantes ni con iniciativas para su conformación.

	Prácticas laborales y formación para el trabajo
Técnica estatal de clase media	Desde hace una década, en esta escuela rige un plan que contempla la realización de prácticas laborales en empresas para los alumnos de sexto año de los turnos mañana y tarde: los estudiantes realizan las prácticas durante el día y cursan materias en el turno noche.
Técnica estatal de clase media baja	La escuela no cuenta con pasantías para la modalidad técnica, pero dispone para alumnos de la segunda modalidad de dos pasantías en un hospital público. Las mismas son gestionadas desde el programa "Aprender Trabajando".
Bachiller estatal de clase media	La escuela reconoce la formación orientada especialmente a la prosecución de los estudios superiores. No obstante, la formación para el trabajo de la orientación pedagógica se inclina hacia la carrera docente y, por ello, se realizan observaciones de clases en el nivel primario. Las prácticas laborales para las especialidades de las orientaciones físico-matemática y biología se realizan en museos, hospitales y facultades. Las experiencias son de carácter optativo.
Bachiller privado de clase alta	Se desarrollan prácticas laborales en el marco de un proyecto de pasantías destinado a los alumnos del último año. Tienen como propósito brindar orientación vocacional para una futura inserción profesional. En este marco se incluyen –además de prácticas laborales– observaciones y asistencia a reuniones informativas en diversos ámbitos de trabajo. Las experiencias son de carácter optativo.
Comercial estatal de clase media baja	Se llevan a cabo ejercicios de simulación de entrevistas laborales. También se realizan prácticas laborales en empresas del barrio (y algunas en hospitales públicos y CGP) en el marco del programa "Aprender Trabajando". Las experiencias son de carácter optativo.
Bachiller estatal de clase baja	Se realizan pasantías gestionadas desde el programa "Aprender Trabajando". Dos de ellas se llevan a cabo en CGP –para los bachilleres– y en la segunda modalidad se realizan otras cuatro en hospitales públicos y centros de salud. También se realizan talleres de entrevistas laborales para la búsqueda de empleo (a cargo de una fundación), emprendimientos para recaudar fondos (un kiosco) y se desarrollan algunos talleres de capacitación en oficios para jóvenes del barrio. Las experiencias son de carácter optativo.

	Otros proyectos institucionales relevantes
Técnica estatal de clase media	La escuela dispone de proyectos orientados a mejorar las condiciones de estudio y el desempeño escolar de los alumnos: ayuda extracurricular en la materia Dibujo Técnico, nivelación de los alumnos provenientes del ciclo básico de escuelas con planes bachiller o comercial y actividades de ayuda para la comprensión de textos y técnicas de lectura. No se identificaron actividades comunitarias ni proyectos de articulación con el barrio.
Técnica estatal de clase media baja	La escuela cuenta con el "Proyecto 13". Asimismo dispone de proyectos de orientación y tutorías en todos los turnos; acompañamiento en la preparación de materias pendientes; articulación con escuelas primarias de la zona; participación en un programa de retención de alumnas embarazadas y de alumnos madres y padres; y proyectos de campamentos, entre otros. En lo que refiere a la relación con el barrio, la escuela participa de algunas actividades culturales y talleres organizados en un parque municipal vecino.
Bachiller estatal de clase media	La escuela cuenta con el "Proyecto 13". Gran parte de las horas institucionales de los docentes son destinadas a propuestas pedagógicas variadas, que asumen la forma de numerosos talleres dictados a contraturno.
Bachiller privado de clase alta	El PEI contempla giras, viajes deportivos y culturales, actividades al aire libre, participación en olimpiadas y competencias intercolegiales, trabajo social y pasantías. Asimismo, el colegio participa en actividades bilingües, como foros de debate, festivales de artes y competencias de escritura. Varios alumnos realizan trabajo social en instituciones del barrio: una iglesia en la que funciona un comedor, un instituto geriátrico, un jardín maternal y un hogar. El deporte constituye históricamente uno de los pilares del colegio. Por último, la página web de la escuela funciona como nexo entre docentes y alumnos y como fuente de información.
Comercial estatal de clase media baja	Se realizan proyectos de realización de cortos en video, de teatro y de una revista. También se organizan obras de teatro en horario extraescolar.
Bachiller estatal de clase baja	Algunos proyectos o programas con vigencia en la escuela son: proyecto de campamentos, capacitaciones para los coordinadores de las tutorías, el proyecto de orientación vocacional de la Universidad de Buenos Aires para estudiantes de quinto año, el proyecto "Buenos Aires en la escuela" con diversas actividades programadas y el Programa de libertad asistida.

CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN ESCUELAS DE NIVEL MEDIO

Andrea Corrado

María Pía Otero

Ana Padawer

Martha Rodríguez

1. Introducción

Los objetivos principales de este capítulo son dos: por un lado, analizar las concepciones de convivencia presentes en los documentos normativos de seis escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (reglamentos de convivencia, códigos u otras denominaciones), poniéndolas en relación con las perspectivas de docentes y alumnos sobre este tema; y por otro lado, considerar sus reflexiones en relación con la participación política en el marco de la escuela, especialmente en torno a los centros de estudiantes. Para ello se realizaron entrevistas, se recopilieron documentos escolares normativos de relevancia y se hizo una encuesta a estudiantes del penúltimo año, tal como se adelantó anteriormente.

Tanto el análisis de la normativa como el de la perspectiva de los actores respecto de estos temas se priorizaron en este trabajo en virtud de la trascendencia que asumen las relaciones entre los actores para la vida institucional y para el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. Transcurridos más de veinte años desde la reapertura democrática, en la Ciudad de Buenos Aires se han planteado importantes renovaciones normativas vinculadas con el gobierno escolar y con la regulación de los comportamientos de los alumnos. Resulta relevante conocer la perspectiva de los protagonistas sobre estos cambios, de manera de poder realizar una aproximación a los alcances que dichas

renovaciones han producido y así disponer de elementos para proponer los ajustes necesarios.

Los reglamentos de convivencia son documentos elaborados por los consejos escolares de convivencia de cada escuela. Ambas instancias fueron creadas en la Ciudad de Buenos Aires en 1999 (Ley 223/99). Como se verá, los consejos son órganos integrados por representantes de los distintos sectores de la comunidad escolar: padres, alumnos, autoridades, profesores, asesores pedagógicos y preceptores. En los reglamentos se incluyen pautas consensuadas para la convivencia en la escuela, que van desde los comportamientos esperados para los distintos actores hasta las sanciones posibles ante las transgresiones. Los centros de estudiantes son organismos de representación estudiantil que se organizan por iniciativa de los alumnos en cada uno de los establecimientos de enseñanza de nivel secundario y/o terciario (Ley 137/98).

En particular, este eje de indagación vinculado a la convivencia escolar y a la participación política requirió que la muestra incluyera instituciones con y sin centro de estudiantes.

Con relación al análisis que se presenta a continuación, es importante señalar que para las cuestiones relativas a la convivencia y a la participación política no resultó especialmente relevante comparar la modalidad de las escuelas, salvo algunas excepciones que oportunamente se señalarán. Por este motivo, solo se realizarán comparaciones en función del nivel socioeconómico de su población. La primera parte incluye un análisis de los reglamentos de convivencia, que se vincula con las perspectivas de profesores y estudiantes recabadas mediante entrevistas, y las encuestas a alumnos del penúltimo año de las seis escuelas. La segunda parte refiere a la participación política en la escuela desde la visión de docentes y alumnos.

Los contextos institucionales

A continuación, se realizará una breve presentación de las normas de convivencia y de la participación política en cada una de las escuelas.

En la escuela privada de clase alta, tanto alumnos como docentes acentúan el buen clima institucional de comunicación y trabajo presente

en la escuela. Los estudiantes cuentan con un sistema de tutorías que funciona a través de encuentros semanales grupales en los que abordan temas que les preocupan. Este clima también puede vincularse con el reconocimiento de la escuela por parte de los ex alumnos que han comenzado a enviar a sus hijos al establecimiento. Además, según los entrevistados, el equipo directivo se mantiene hace varios años otorgando estabilidad al proyecto pedagógico. A partir de lo anterior, podría afirmarse que el clima de comunicación y trabajo se asocia a una comunidad escolar con permanencia y armonía.

En relación con las otras escuelas en estudio, esta no cuenta con centro de estudiantes y solo tiene en común con el resto la existencia de un Proyecto Institucional de Convivencia (PIC) que hace las veces de reglamento y que funciona como norma que regula las relaciones entre todos los miembros de la institución. Como se verá más adelante, el sistema de sanciones presenta divergencias respecto de las demás instituciones y se sustenta en lo que ellos denominan *acciones proactivas*. Al final del PIC, se introduce el punto “Consideración sobre el consejo escolar de convivencia”, donde se aclara que se analizó la sugerencia de la (ex) Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires de constituir un consejo y, aunque se está de acuerdo con los objetivos del sistema escolar de convivencia, no se lo considera apropiado para la escuela en razón de sus “costumbres, experiencias y motivaciones, contrarias a dar a un hipotético consejo, una injerencia ejecutiva o poder de decisión”¹. Al mismo tiempo, se señala que la reflexión en torno a las conductas que transgreden normas está garantizada a través del sistema de tutorías y del centro de orientación psicopedagógico, que actúan como espacios de canalización de inquietudes, protestas, etc.

De las anteriores consideraciones se afianza el interrogante acerca de cómo las escuelas privadas incorporan este sistema de convivencia, que es de carácter optativo para las instituciones de este sector de gestión

¹ En el desarrollo de este capítulo –con excepción de que se consigne otro referente–, las citas corresponden a testimonios de entrevistados en el trabajo de campo o a los textos de los reglamentos escolares de los establecimientos analizados.

y que promueve la creación de espacios de participación, tales como consejos de aula y consejos de convivencia.

Este establecimiento también cuenta con un reglamento interno que es anterior al PIC pero que sigue vigente, donde se establece el compromiso de los padres y de los alumnos con la institución. El apartado “Alumnos” es el más extenso y en él se mencionan –al igual que en los reglamentos de las escuelas estatales– temas como el respeto hacia su propia persona y aseo, comportamiento y modales, asistencia y puntualidad, cuidado de instalaciones, documentación, horarios, acceso y salida del establecimiento, exámenes, Educación Física y uniforme.

En cuanto a la formación ciudadana de los alumnos, se reconoce como espacio de desarrollo de la misma la incorporación de una materia que se encuentra presente en cuatro de los cinco años del secundario. Según una de las profesoras, en esta asignatura se abordan específicamente temas de actualidad para enseñar a los alumnos a “interpretar la información vertida por los medios masivos de comunicación” y a tomar decisiones respetando “el pluralismo de ideas”. Los alumnos no manifiestan desarrollar militancia política en partidos políticos y/o ONG, aunque sí participan de grupos juveniles religiosos y/o de actividades de caridad.

Las dos escuelas de clase media presentan algunos puntos en común respecto a los trayectos de formación política de los alumnos. Ambas tienen centro de estudiantes y consejo de convivencia. Si bien pertenecen a modalidades diferentes –una es técnica y la otra es un bachillerato que depende de la Dirección de Educación Superior–, son escuelas que han acumulado experiencias significativas en torno a la formación ciudadana de los estudiantes y que dan lugar para reflexionar acerca de las políticas educativas que las promovieron y de sus alcances y perspectivas futuras.

El bachillerato estatal de clase media es un establecimiento centenario de la Ciudad, reconocido como una “buena escuela” a la que asisten y han asistido varias generaciones de familias. La mayoría de los jóvenes encuentra en esta escuela un espacio donde estar, dadas las múltiples actividades extracurriculares que ofrece tales como taller de teatro, de historia, ciclos de cine, entre otras. Junto con estas actividades, el centro de estudiantes –probablemente por su existencia de larga data– forma

parte de la vida institucional dentro y fuera del horario curricular. En particular, se destacan los espacios semanales de discusión en horario escolar, en los que se aborda cualquier tema que interpele la vida escolar o que aqueje al sistema educativo de la Ciudad.

Entre los padres, se observa un grupo con un fuerte sentido de pertenencia a la institución y, en los últimos tiempos, algunos de ellos se han sumado a diversos reclamos del alumnado, saliéndose del clásico rol de cooperadores para consolidarse como actores políticos. En ciertos reclamos se han sumado también docentes y auxiliares, aunque no siempre han coincidido en los fundamentos o estrategias de reivindicación.

El código enuncia que la convivencia se sostiene a partir de relaciones interpersonales con responsabilidades, deberes y derechos a ejercer por todos, y que para ello es importante el acuerdo en lo que respecta a los principios, valores y normas de convivencia; de este modo es factible garantizar el mejoramiento y la democratización de dichas relaciones. Se aclara que para la actuación de los docentes y no docentes está vigente el Estatuto del Docente Nacional y Municipal.

Este consejo tiene a su cargo la elaboración del código de convivencia: el que está actualmente en vigencia en la escuela tiene dos años de antigüedad y está siendo revisado para su reformulación por las comisiones de representantes de los grupos que lo integran. Como se verá más adelante, un rasgo a destacar es la perspectiva crítica de algunos alumnos que cuestionan su representación minoritaria dentro de este organismo².

La convivencia escolar se instrumenta en tres cuerpos colegiados: consejos de aula, consejos de turno y consejo de convivencia. Este último organismo está conformado por representantes del equipo directivo (Rector), de profesores y preceptores (seis representantes), de

² El artículo 17 de la Ley 223 establece que el consejo no debe superar los 17 miembros y que su número debe ser impar. También se establece que la representación total de alumnos y padres no puede superar a la de profesores, asesores pedagógicos y preceptores. Cabe señalar que, aunque esta composición esté definida en la normativa marco, cada institución visitada conforma el consejo no necesariamente con número impar. La cantidad de miembros también varía entre instituciones.

alumnos (cuatro representantes), de padres (dos representantes) y del equipo de orientación pedagógica.

Los consejos de aula se conforman a partir de la elección, por parte de cada curso, de un profesor consejero. Estos profesores frecuentemente utilizan sus horas extraclase para llevar adelante su tarea y pueden hacerlo en dos cursos por turno como máximo. Los consejos de aula funcionan con una periodicidad quincenal o mensual y los temas que se tratan van desde la orientación a elegir en 4^{to} año hasta los problemas con algún profesor o alumno dentro de un curso. Dependiendo del caso, los temas se conversan entre los estudiantes y el profesor consejero, se incluye también al preceptor, se tratan solo entre el consejero y los delegados del curso o solo entre las partes directamente involucradas en el problema.

En la escuela se desarrollan múltiples acciones de contención y acompañamiento pedagógico para los ingresantes, los repitentes, los que cambian de escuela o los que tienen dificultades con las materias, lo que distingue al establecimiento del resto de las propuestas que existen dentro del sistema educativo de la Ciudad.

La segunda escuela de clase media en la que se trabajó es estatal y de modalidad técnica y es reconocida por sus alumnos y docentes como una de las mejores en su especialidad. Al igual que en el bachillerato estatal de clase media, los alumnos participan en el centro de estudiantes desde hace varios años. El mismo es reconocido por los adultos de la escuela como un espacio para que los adolescentes “canalicen sus necesidades, se formen como futuros ciudadanos y aporten a la vida institucional”.

Dadas las deficiencias edilicias, los estudiantes no cuentan con un espacio propio para el centro; disponen de una cartelera ubicada en la escalera de acceso y se reúnen semanalmente en el cambio de turno en alguna de las aulas que quedan libres. Los militantes del centro entrevistados consideran que tienen dificultades para aumentar la convocatoria estudiantil: en las entrevistas se han comparado negativamente en relación con otros centros de estudiantes, entre ellos el del bachillerato estatal de clase media que ha sido estudiado en esta investigación. De todos modos, no se mostraron desanimados; como se verá, estos alumnos creen que se atraviesan momentos difíciles para que “la gente

crea en la política” y asocian esta desmovilización, entre otras cosas, al tipo de estudiante que asiste a una escuela técnica.

El consejo de convivencia funciona desde 1995, año en el que se elaboró el reglamento de convivencia. Si bien no llevan un registro de las modificaciones realizadas sobre el mismo, han ido incorporando cambios en función de nuevas dificultades que han experimentado o que han ocurrido en otros establecimientos, tales como el ingreso a la escuela con armas. El consejo está integrado por representantes del equipo directivo (Rector), de profesores, preceptores y maestros de taller (doce representantes), de alumnos (cuatro representantes), de padres (cuatro representantes) y del equipo de orientación (dos representantes).

Si bien en el reglamento se menciona el consejo de curso, no se pudo verificar su efectivo funcionamiento. Todos los entrevistados –alumnos, padres y docentes– han coincidido en afirmar que el consejo de convivencia se cita en casos excepcionales de extrema gravedad y que sus resoluciones suelen estar vinculadas a la separación de los alumnos del curso, al cambio de turno o, en última instancia, a la separación de los mismos de la institución.

En el reglamento de convivencia, la norma aparece como aquella que “al garantizar la definición clara de roles permite abordar los conflictos para su resolución y garantiza un orden democrático a partir de la conformación de un orden consensuado y en constante construcción”. La institución es definida como la “suma de una cantidad de sujetos con diferentes historias y proyectos” y, en consecuencia, el conflicto no debe ser negado sino abordado para intentar solucionarlo.

También se nombra a todos los actores institucionales, pero solo se citan “derechos y deberes” para los alumnos y los padres, mientras que para el personal directivo se explicitan “compromisos” para con el personal docente, y para los docentes y el equipo de orientación se mencionan “compromisos” para con la institución. Tal como en otros casos, el foco de la normativa está puesto en los alumnos. En el cuaderno de comunicados los alumnos cuentan con una versión abreviada del mismo.

Otras dos escuelas fueron clasificadas como escuelas que trabajan con población de clase media baja en función de indicadores

socioeconómicos relevados en la encuesta a los estudiantes del penúltimo año, tal como fue descrito en la introducción general. Una de ellas es una escuela estatal comercial, y la otra es una escuela estatal técnica, ambas ubicadas al sur de la Ciudad de Buenos Aires.

La escuela técnica estatal de clase media baja inició sus actividades a principios de la década de 1920 como Escuela Profesional de Mujeres, especialidad que conservó hasta principios de los 70. En la actualidad, es una escuela técnica mixta con especialidad en química.

Al realizar las primeras entrevistas se comprobó que el centro de estudiantes está en proceso de formación, aunque las autoridades inicialmente habían señalado su inexistencia. En la actualidad, los alumnos tienen reuniones quincenales en las que se discute la redacción del estatuto. Quienes participan del centro manifiestan su preocupación por el poco interés que tienen los demás alumnos en temas como la elección de representantes y las propuestas de reformulación de los artículos del estatuto.

También se visualiza una tensión interna en la agrupación en torno al tipo de vínculo a sostener con las autoridades: la mayoría apuesta a mantener un diálogo dentro de los límites que establecen las autoridades –básicamente, los permisos y los horarios para hacer las reuniones– y unos pocos proponen llevar a cabo medidas de protesta más transgresoras, como las “sentadas”. Los ejes de los reclamos son las becas y las condiciones edilicias. La primera elección de los representantes para el centro se hizo en conjunto con la de delegados para los consejos de curso. Una profesora señala en una entrevista que, frente a la ausencia de postulación de los alumnos como representantes del centro de estudiantes, los mismos fueron elegidos entre todos los alumnos.

El consejo de convivencia comenzó a funcionar durante el año 1999, cuando se elaboró el reglamento de convivencia. En el año 2002, se introdujeron modificaciones, también consensuadas por el consejo. El reglamento instauró una modalidad de funcionamiento en órganos colegiados: el consejo de aula o de curso, el consejo docente y el consejo de convivencia. Los dos primeros funcionan cada vez que existe un conflicto o problema de trasgresión de normas, mientras que el consejo de convivencia sólo funciona en casos excepcionales de extrema gravedad

o de modificación de la normativa vigente. El mismo está compuesto por autoridades (Rector y/o equipo), profesores (cuatro representantes), preceptores (dos representantes), secretarías (dos representantes), maestranza (un representante), biblioteca (un representante), asesoría pedagógica (un representante), alumnos (cuatro representantes) y padres (dos representantes de cooperadora).

Al igual que en otros reglamentos, se establece una atribución diferencial de derechos y obligaciones entre alumnos y personal docente. Si bien se plantea que este es el “marco que regula la vida cotidiana en la escuela”, la norma se presenta como constrictiva: se la plantea casi exclusivamente como una puesta de límites con un fuerte énfasis en todo “lo que no se puede hacer” en la escuela.

En la escuela estatal comercial de clase media baja, el centro de estudiantes se encuentra actualmente en formación. La iniciativa de crearlo fue de algunos alumnos de 2^{do} año, y luego se sumaron algunos delegados de curso de otros años. Los alumnos están incentivados por la Dirección de la escuela y por una profesora de Geografía para llevar adelante esta organización. Cabe señalar que el centro ya había funcionado en esta escuela durante un breve tiempo, dos o tres años atrás, pero sus actividades se discontinuaron a causa del egreso de los alumnos que lo conducían.

Los alumnos de los últimos años se organizaron espontáneamente en el 2005 para protestar públicamente por una modalidad de cursada para 5^{to} año (semipresencial y de entrenamiento en monografías universitarias), y contaron con el apoyo del Director. En esta protesta llamaron a medios de comunicación y reclamaron en el horario de ingreso a la escuela; actualmente, la modalidad semipresencial se encuentra en suspenso y se volvió a la cursada tradicional de las asignaturas.

En esta escuela, el consejo de convivencia se estableció en el momento en que se discutió el reglamento; luego de esa instancia, funcionó en algunas oportunidades aisladas frente a situaciones graves vinculadas con la presencia y la sospecha de portación de armas en la escuela. Está integrado por el Vicerrector, un representante de los profesores, un representante de los preceptores, un representante de los

padres, un representante de los alumnos y un representante del centro de estudiantes.

El reglamento de convivencia fue elaborado con la participación de representantes de todos los sectores de la comunidad educativa. En él se contemplan los derechos y obligaciones de los alumnos, “estableciendo los límites necesarios y teniendo en cuenta el rol formativo y ejemplificador de la escuela, especialmente vigente en un momento de crisis de valores”. En todas las secciones se alude en primer lugar a la “comunidad”, pero se finaliza indicando qué acciones o normas se deben aplicar a los alumnos, en tanto destinatarios de formación. Esto se evidencia especialmente en las “conductas esperadas e improcedentes”. Al final del texto, se indica que si hubiera una actitud inadecuada por parte de los adultos que pertenecen a la escuela, sería observada por el superior jerárquico y se aplicarían las sanciones correspondientes de acuerdo con la reglamentación vigente. Se señala una fuerte preocupación por la violencia dentro y fuera de la escuela y se aspira a lograr una “convivencia armónica”, asumiendo como posible un ideal de no conflictividad.

La escuela de clase baja en la que trabajamos es un bachillerato estatal ubicado en el sur de la Ciudad. La escuela es muy valorada por los vecinos del barrio y se destaca por su apertura a la comunidad. Según uno de los profesores entrevistados, esto es porque “siempre ha estado abierta a la comunidad (...) y funciona como referente cuando hay un problema”.

En relación con la participación política, esta escuela no tiene centro de estudiantes y durante el trabajo de campo no se encontraron rastros de iniciativas para conformarlo. Tampoco se observaron otros espacios de militancia política entre los estudiantes de la escuela, a excepción de algunos alumnos que eventualmente participaron de movimientos de base territorial.

El primer documento de convivencia de esta escuela entró en vigencia en el año 2005, y es importante indicar que este reglamento es el único –entre los relevados– en el que aparecen derechos y obligaciones para diferentes sujetos: profesores, alumnos, preceptores, directivos y padres. Como se señalará más adelante, esto puede atribuirse al corto

tiempo de existencia institucional de esta escuela, aspecto que la diferencia del resto de las escuelas estatales estudiadas que cuentan con mayor antigüedad. Además, estas instituciones fueron creadas por el Ministerio de Educación Nacional y transferidas a la jurisdicción en los 90. Por ese motivo, habrían continuado rigiéndose en muchos aspectos por las normas establecidas por sus anteriores dependencias funcionales.

El consejo de convivencia se formó a fines de 2004 por iniciativa de la actual Directora. Está integrado por un directivo, tres profesores, dos preceptores, tres alumnos, un padre y un asesor pedagógico. El consejo constituye una de las cuestiones que divide opiniones en el plantel docente de la escuela. Algunos profesores preferirían volver al sistema de asambleas, que funcionó durante la gestión del Director anterior, como espacios de participación directa antes que continuar con este sistema basado en la elección de representantes. Este mismo grupo de profesores recuerda la participación activa de la escuela en movilizaciones, protestas y asambleas para resolver problemas del barrio y de las familias. En este sentido, la formación ciudadana está concebida como ligada al “fortalecimiento de las solidaridades”.

2. La normativa de convivencia en las escuelas y la perspectiva de profesores y alumnos

En este apartado se presenta, por un lado, una breve historia del marco legal que organizó el sistema disciplinario escolar en la Ciudad de Buenos Aires. En segundo lugar, se indaga en los reglamentos escolares las concepciones de convivencia, las tradiciones normativas implícitas en las definiciones que se sostienen sobre la comunidad escolar y las descripciones de las trasgresiones de la norma escolar. Finalmente, se incluye una reflexión sobre las sanciones previstas en estos documentos normativos y sobre sus puntos de encuentro y diferencias con la Ley marco de la Ciudad.

2.1. Del tradicional sistema de amonestaciones al nuevo sistema de convivencia escolar

Durante buena parte del siglo xx, las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires se apoyaron en el Régimen de Disciplina, conocido como “sistema de amonestaciones” para resolver los conflictos que involucraban a los alumnos. Basado en la estructura jerárquica propia de la institución escolar, este sistema buscaba construir un orden, concebido como necesario para el desarrollo de la tarea específica de la escuela. En él se establecía explícitamente qué faltas cometidas en la escuela eran plausibles de castigo y cuál debía ser este.³

El Régimen de Disciplina, aprobado en 1943, rigió casi sin modificaciones las relaciones en la escuela hasta fines del año 1996, cuando el entonces Concejo Deliberante aprobó la creación de un sistema de convivencia institucional con carácter participativo⁴. En esta norma se establecía que cada escuela, como resultado de un acuerdo entre los integrantes de esa comunidad educativa, debía elaborar sus normas de convivencia y establecer los derechos y obligaciones de los alumnos y también de los docentes y los no docentes.

Esta reglamentación fue vetada por el Jefe de Gobierno un mes después de su sanción –en enero de 1997–; en sus considerandos, señalaba las siguientes objeciones:

- que la Ordenanza no suprimía las amonestaciones;
- que era necesario un amplio debate de toda la comunidad sobre el régimen escolar y no solo sobre la disciplina;

³ En el caso de los docentes, sus deberes y derechos, los organismos encargados de controlar su cumplimiento y las posibles sanciones se encuentran incluidos en el Estatuto del Docente, aprobado por Ordenanza 40.593 en 1985 y reglamentado por el Decreto Municipal 611/86 y sus modificaciones.

⁴ El Régimen de Disciplina fue aprobado por el Decreto 150.073/43. Vale mencionar que hasta 1996 la Ciudad de Buenos Aires fue un municipio dependiente del Estado Nacional, y a partir de ese año se convirtió en Ciudad Autónoma. La Ordenanza 51.284 de creación del sistema de convivencia institucional, aprobada en 1996, reemplazó al capítulo 4, “De la disciplina” (arts. 200 al 206), del Régimen de Disciplina del año 1943.

- que en vez de consagrar un sistema disciplinario con un marco común para todas las escuelas, delegaba la elaboración en el consejo de convivencia de cada escuela, creando dispersión entre las instituciones;
- que era deber del Gobierno fijar el marco jurídico de la autoridad propia del sistema educativo y del régimen disciplinario;
- que no se fijaban normas generales que dieran pautas o tipificaran conductas sancionables vinculadas a un proyecto institucional concreto; y
- que dichos consejos de convivencia disponían “sobre derechos y obligaciones de alumnos, docentes y no docentes” sin que se formulara distinción ni limitación alguna acerca de cuáles derechos y obligaciones se trataba⁵.

A pesar de su corta vigencia, la Ordenanza abrió el camino para la transformación del sistema de convivencia o de disciplina dentro de las escuelas. El mismo decreto que la dejaba sin efecto indicaba en su artículo 2 que la Secretaría de Educación debía convocar a una amplia consulta para elaborar un proyecto alternativo al régimen escolar vigente. Este fue el inicio de un proceso de consultas e intercambios con especialistas, docentes, funcionarios, padres y alumnos. Las autoridades generaron distintos mecanismos para reunir información –encomendaron investigaciones específicas (Kantor, 2000a y 2000b), promovieron el análisis y el intercambio de experiencias institucionales y recogieron opiniones de los principales actores involucrados– como punto de partida para establecer una propuesta nueva para el régimen disciplinario sobre la base de criterios fundamentados y acordados.

La desactualización de la normativa vigente hasta ese momento con respecto al proceso de democratización del Gobierno Nacional fue

⁵ El veto se realizó mediante el Decreto 84/97 del 21 de enero de 1997. Es importante señalar que en la normativa se ampliaba el alcance de las regulaciones a los adultos y se establecían derechos y obligaciones específicos de docentes y no docentes sin referir al Estatuto del Docente. Como se verá, en las normativas posteriores se volverá a establecer que los docentes se rigen por el Estatuto y, en consecuencia, que no se definen para ellos obligaciones ni sanciones.

uno de los factores que impulsaron a las autoridades jurisdiccionales a iniciar estas transformaciones en 1996. Por tal motivo, se propusieron actualizar la normativa escolar y, así, promover y ahondar la democratización de la convivencia en las escuelas, generando mecanismos para construir una autoridad basada en el consenso y en el respeto a normas que interpelen a todos los actores de la escuela.

En efecto, la reapertura democrática a fines de 1983 en la Argentina había reinstalado en la esfera pública los debates sobre el poder, la participación y la ciudadanía. El acto político por excelencia recuperado tras la dictadura militar, el voto, se vincula a la representación articulada por los partidos políticos, cuyas posibilidades de ampliar los horizontes de la democracia se asocian con la argumentación en la plaza pública (Merklen, 2005).

Del debate de la filosofía política acerca del concepto de democracia, es importante considerar a los fines de este estudio que la escuela moderna es la institución estatal socializadora legítima y, en tanto tal, heredera de la transmisión de la cultura liberal que históricamente se asoció al desarrollo de las democracias contemporáneas. Si bien como corriente filosófica y sistema de pensamiento el liberalismo implica distintas variantes y, además, concreciones en sistemas políticos en distintos contextos, uno de los núcleos doctrinales está asentado en la idea de *neutralidad*, entendida como el reconocimiento de que las sociedades modernas están compuestas por individuos que definen de maneras distintas y aun contrapuestas sus valores, y por lo tanto es necesaria la existencia de una *razón pública* que las trascienda (Bárcena, 1997)⁶.

⁶ La neutralidad es posible a través de la existencia de una razón pública basada en el establecimiento de valores absolutos o logrados mediante el consenso. Estas ideas, en la tradición liberal, están representadas en las posiciones de Allan Bloom y Richard Rorty, quien propuso una perspectiva relativista dentro de este mismo paradigma. La existencia de una neutralidad que tuviese como referencia situaciones de pluralidad y diversidad fue debatida especialmente por teóricos comunitaristas –como Alasdair MacIntyre–, quienes postularon que la democracia en la escuela consiste en la construcción local de formas de comunidad basadas en la práctica; bajo esta orientación, la unidad básica de la sociedad democrática no es el individuo sino la comunidad autogobernada (Bárcena, 1997).

En la línea de los aportes de los teóricos comunitaristas, Hannah Arendt propone la *esfera pública* como ámbito de aparición de la ciudadanía, en términos de posibilidades de expresión de los sujetos y de acción colectiva, a través del diálogo, la deliberación y la facultad de juicio crítico (1993). Esta proposición sobre la naturaleza de *lo común* se apoya en el republicanismo cívico, que postula que la pertenencia a una *comunidad política* se da a través de la práctica, por lo que la ciudadanía se logra mediante la formación cívica y el consecuente reconocimiento de derechos y no como consecuencia de un estatus (Bárcena, 1997).

Para Arendt (1993, 1997) la ciudadanía no es un derecho a adquirir, sino un fundamento de la política, la que es definida como acción, forma de llevar los asuntos de una comunidad por medio del lenguaje. La comunidad política es así un grupo de personas que participa activamente –delibera, juzga y decide– en la gestión de los asuntos comunes: la política no es valorada por su capacidad de llegar a acuerdos o de describir una concepción universal de lo bueno, sino en tanto instancia que habilita a los ciudadanos a ejercer su juicio cívico y político. Estas conceptualizaciones son relevantes dado que, si bien no se expresan directamente en las prácticas, los debates atraviesan los últimos veinte años de la filosofía política, fundamentando programas de desarrollo de la ciudadanía y también las lecturas que, desde las ciencias sociales, se realizan de los procesos políticos contemporáneos.

En este sentido, la problematización de los alcances de la democracia y del concepto de ciudadanía generó progresivamente cambios en la orientación de las prácticas cotidianas de las instituciones escolares. En distintos documentos e instancias de formación y capacitación docente, se planteó la necesidad de discutir las regulaciones sobre la vida escolar, promoviendo instituciones participativas mediante distintas iniciativas (Hirschberg, 1998).

Estas nuevas orientaciones llevaron a la renovación normativa del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires en torno a la convivencia. Las consultas a los actores, las investigaciones de los especialistas y el trabajo de los funcionarios del área de educación (llevadas adelante entre 1997 y 1999) fueron la base de la elaboración de un con-

junto de normas para modificar la organización de la convivencia en las escuelas. Los tiempos para el tratamiento de esta legislación se vieron atravesados por otros factores, tales como la transferencia de los servicios educativos y el nuevo estatus jurídico de la Ciudad, que plantearon asimismo otras prioridades de regulación.

Como resultado de este proceso, la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires sancionó mediante la Ley 223 de agosto de 1999 el sistema escolar de convivencia para todas las escuelas de nivel secundario, estatales y privadas, en todas sus modalidades, dependientes o supervisadas por la Secretaría de Educación⁷. Dos años después, en septiembre de 2001, el Jefe de Gobierno aprobó por Decreto 1400/01 la reglamentación de la citada ley, preparada por los funcionarios de la Secretaría de Educación.

Esta normativa establece la constitución en cada escuela estatal de un consejo escolar de convivencia. Se trata de un órgano colegiado, integrado por la rectoría y los distintos sectores de la comunidad educativa (profesores, asesores pedagógicos, preceptores, alumnos, centros de estudiantes y padres) elegidos a través del voto directo de sus representados. Es este consejo el que, atendiendo a las pautas establecidas en la normativa, debe dictar un reglamento de convivencia, así como pro-

⁷ La Ley 223 define el sistema escolar de convivencia como el conjunto de principios, normas, órganos y prácticas institucionales democráticas de cada institución que posibilita el cumplimiento de los fines educativos específicos de la escuela. Este sistema escolar debe observar los principios consagrados por la Constitución Nacional, los Tratados Internacionales, las leyes de la Nación, la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires y la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad. Entre otros, sus objetivos son: propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa –según la competencia y responsabilidad de cada uno– en la elaboración, construcción y respeto de las normas de convivencia; generar las condiciones institucionales para la retención y finalización de los estudios secundarios; posibilitar la formación de los alumnos en las prácticas de la ciudadanía democrática; y proveer a las instituciones educativas de mecanismos eficaces para la resolución de conflictos. La Ley establece los criterios de aplicación del sistema escolar de convivencia, así como las características de las posibles sanciones a aplicar.

poner y realizar modificaciones con posterioridad a su confección si se lo considera necesario. Es importante señalar que la ley no obliga a las escuelas de gestión privada a establecer estos consejos, pero sí a dictar pautas de convivencia acordes con la normativa.

El Decreto 1400 señala que para la realización de sus tareas el consejo de convivencia debe reunirse con cierta regularidad durante el año, ya que no debe restringir su accionar a los aspectos conflictivos de la convivencia escolar ni a recomendar sanciones, sino a lograr un ambiente favorable al trabajo educativo. Aunque sus atribuciones son amplias en este sentido, tiene básicamente un carácter consultivo: sus decisiones no son vinculantes, sino sugerencias que se transmiten a las autoridades escolares. El rol de los profesores y, sobre todo, del Director/Rector es central en los sistemas de convivencia ya que, como se verá más adelante en el análisis de los reglamentos escolares, las decisiones sobre las sanciones son privativas de las autoridades del establecimiento educativo.

El nuevo reglamento escolar para el sistema educativo de gestión oficial, sancionado en diciembre de 2006 a través de la Resolución N° 4776, incluye por primera vez el nivel medio. En el capítulo VIII ratifica que para todas las escuelas estatales de ese nivel –independientemente de su modalidad y área– se aplicarán la Ley 223 y el Decreto 1400/01 como las normas que regulan el sistema escolar de convivencia.

Pasados ya seis años desde la reglamentación de la ley, y en función del trabajo de campo efectuado, se puede advertir que la incorporación de los cambios propuestos ha sido un proceso lento y heterogéneo. La apropiación de la ley por parte de los actores escolares se desarrolla con distintos niveles y sentidos: en todas las instituciones se ha elaborado un reglamento de convivencia por el cual se rigen, pero solo en algunas el consejo de convivencia está funcionando regularmente. Esta variedad de situaciones es aún mayor si se incluye en la comparación a las escuelas de gestión privada pues, como se dijo, no están obligadas a crear el consejo escolar de convivencia en sus establecimientos. A partir de la comparación de los reglamentos escolares analizados a continuación, se pondrá en evidencia buena parte de esta variedad de situaciones.

2.2. Estudio de la convivencia en seis escuelas medias

Como se anticipó en la presentación, si bien todos los establecimientos de gestión estatal cumplen con la normativa en el sentido de disponer de un reglamento de convivencia y de fijar las características del consejo de convivencia, este organismo se encuentra en funcionamiento solamente en las dos escuelas de clase media y en una de las escuelas de clase media baja, mientras que no se registran actividades en la otra escuela de clase media baja ni en la de clase baja. La escuela de clase alta, como se anticipó, no ha formulado un reglamento sino un proyecto institucional de convivencia.

2.2.a. Enfoques sobre la convivencia en los reglamentos escolares

Una noción central para comprender el sentido de los reglamentos en su heterogeneidad es la de *convivencia*. En primer lugar, cabe señalar que varios de los reglamentos escolares analizados no contienen internamente una visión unívoca al respecto. Por el contrario, se observa un entrecruzamiento de distintas lógicas que podrían responder al hecho de que se trata de documentos muchas veces reelaborados en el marco de tensiones explícitas o latentes entre actores de la escuela, superponiéndose sucesivamente concepciones que, en ocasiones, pueden resultar coincidentes y en otras, contradictorias.

En términos generales, se observan dos nociones contrapuestas de *convivencia*. Una de ellas, observada en los reglamentos de las dos escuelas de clase media y en el de la escuela de clase baja, parte de un reconocimiento del conflicto como inherente y necesario para llevar adelante la convivencia en la escuela. A partir de esta base, se le adjudica a la convivencia el carácter de un proceso que necesita de la formulación de principios generales y de procedimientos para el encuadre de la participación colegiada.

Siguiendo a Boltanski (2000), la justicia puede canalizar la disputa sometiéndola a su orden, pero es impotente para detenerla. En este sentido, es importante entonces remarcar que en estas instituciones

los reglamentos de convivencia reconocen la inevitabilidad de las disputas. En uno de los documentos, formulado en la técnica estatal de clase media, se señala al respecto que “no se trata de evitar conflictos, sino de saber tratarlos, buscarles solución total o parcialmente, o por lo menos reconocerlos y admitirlos, no negarlos”. Al mismo tiempo, en estos documentos se pone en relieve la construcción de sentido a través de la institucionalización de instancias y prácticas de diálogo entre los miembros de la comunidad escolar, cuestión que es compartida por los reglamentos que presentan la segunda de las nociones de *convivencia*.

A partir del reconocimiento de la inherencia del conflicto, en dichos reglamentos se resalta el valor formativo del sistema de convivencia a partir de las ideas de *autonomía, responsabilidad y legitimidad*. Estas ideas se acercan a los planteos de perspectivas críticas sobre la ciudadanía, las cuales plantean que la misma no es solamente un estatus legal definido por un conjunto de derechos y responsabilidades, sino también una identidad que expresa la pertenencia a una comunidad política, en la cual las prácticas políticas –participación– son definitorias de la ciudadanía democrática (Kymlicka y Norman, 1997).

En el reglamento del bachillerato estatal de clase media, esta conceptualización se presenta mediante advertencias sobre las reducciones del sistema de convivencia a la cuestión meramente disciplinaria entendida “exclusivamente por definiciones de conductas negativas y castigos”; mientras que “un auténtico sistema de convivencia democrática no se puede basar en el miedo, sino en la búsqueda de la autodisciplina, la autonomía y la responsabilidad”, ya que “las normas consensuadas se convierten en límites legítimos”.

En la misma línea, en el reglamento del bachillerato estatal de clase baja se enfatiza el compromiso de la escuela de propiciar la integración y la participación activa de la comunidad, así como también el desarrollo de un espíritu crítico para el ejercicio del cuestionamiento y del debate, remarcando que “nadie es dueño de la verdad absoluta”. Al mismo tiempo, se resalta la idea de “autodisciplina responsable” y se propician instancias de escucha y diálogo “para la superación de dificultades pedagógicas y de conducta”.

Es importante señalar que lo que subyace en estas concepciones es que adquiere *legitimidad* aquello que es resultado del debate y del consenso, y que se puede esperar *responsabilidad* porque se reconoce *autonomía* en aquellos sujetos que integran la comunidad. Ambas cuestiones, los alcances de lo que se discute y de la responsabilidad en función de la autonomía, son centrales en los debates cotidianos. Estos temas serán retomados más adelante.

La otra noción de *convivencia*, que se encontró en los reglamentos de convivencia de las escuelas de clase media baja, refiere a nociones que suponen el logro efectivo del orden a partir de las regulaciones consensuadas. En la técnica estatal de clase media baja, se plantea la convivencia sin desacuerdos como condición para el desarrollo de la tarea pedagógica, como “clima propicio” que fortalece el logro de aprendizajes. Desde esta perspectiva, el conflicto aparece como un emergente que interfiere en la armonía de la vida escolar.

Una variante de la misma noción propone la convivencia armónica como un horizonte a alcanzar, aunque sin dejar de reconocer el conflicto como parte del proceso: el reglamento apunta a propiciar proyectos de trabajo y mecanismos de diálogo para prevenir y resolver estas disputas. En el documento donde se plantea la cuestión en estos términos, formulado en el comercial estatal de clase media baja, se sostiene la importancia de las tutorías y del diálogo con alumnos y padres “para el ejercicio de una acción pedagógica y no limitada a la mera sanción disciplinaria”, y la concientización para “evitar la agresión verbal y/o física para lograr la no violencia en todas sus formas y que el alumno reflexione sobre sus actitudes, como resultado del diálogo comprensivo pero firme en sus convicciones por parte de los docentes que deben formarlos”.

En estas formulaciones, el objetivo perseguido de una convivencia sin conflictos se apoya en acuerdos sobre la regulación del comportamiento de los alumnos, enunciando en el caso del comercial estatal de clase media baja ciertas “conductas esperadas” y, en el caso de la técnica estatal de clase media baja, de “conductas no deseadas”, matiz que es importante señalar. Como se desprende de la cita anterior, el diálogo

sustentado en las firmes convicciones de los adultos aproxima este documento a un método de convencimiento más que al reconocimiento de la posibilidad de un debate de principios intergeneracionales.

De las consideraciones anteriores parece derivarse que las ideas de convivencia, en términos de orden o conflicto, que subyacen en los reglamentos de convivencia están atravesadas significativamente por la clase o el sector social al que pertenecen las familias de los alumnos, enfatizándose la regulación del comportamiento de los alumnos en las escuelas de clase media baja y aceptándose el debate en las escuelas de clase media. Sin embargo, es conveniente recordar la particularidad de la escuela de clase baja que, como se anticipó, tiene otros principios –y origen como institución–; así como lo anteriormente señalado respecto a que en el interior de un mismo reglamento pueden hallarse matices como resultado de las sucesivas modificaciones.

Asociadas a los matices en los enfoques sobre la convivencia, las funciones de los consejos escolares de convivencia también presentan diferencias: están restringidas a la resolución de situaciones puntuales de indisciplina o conflicto o adquieren un sentido más amplio⁸. En el primer caso, que se verifica en las dos escuelas técnicas estatales –de clase media y clase media baja– y en el bachillerato estatal de clase baja, las funciones del consejo aparecen claramente especificadas y asociadas al papel del organismo en las recomendaciones a las autoridades acerca de la resolución de conflictos o la aplicación de sanciones. En el segundo caso, presentado en el bachillerato estatal de clase media y en el comercial estatal de clase media baja, se resalta el consejo como espacio de aprendizaje y ejercicio de diálogo para la convivencia. Sus funciones incluyen tanto la elaboración, difusión y revisión anual de la normativa escolar con la participación de diferentes sectores de la comunidad, como también la propuesta de acciones o estrategias preventivas de conflictos mediante la promoción de

⁸ Según la institución escolar, el consejo de convivencia puede también incluir otras instancias como consejo de curso y/o de turno, conformándose espacios colectivos con alcances diferentes para el tratamiento de situaciones que los convoquen.

espacios de diálogo, la realización de actividades curriculares y extracurriculares o la consulta a especialistas externos para la reflexión, prevención y resolución en temas en convivencia. El hecho de que estas funciones se presenten significativamente en estos dos establecimientos –y, por lo tanto, como se planteó, en una institución que menciona la convivencia como inherentemente conflictiva y en otra que la define como un orden armónico a alcanzar– remite nuevamente a las lógicas contradictorias encontradas en el interior de un mismo reglamento.

En el bachillerato privado de clase alta no hay reglamento ni consejo de convivencia, ya que no se los considera apropiados para la institución “en razón de sus costumbres, experiencias y motivaciones”, como se señala en el Proyecto Institucional de Convivencia (PIC) con el que explicitan el acuerdo con los objetivos generales del sistema de convivencia de la Ciudad, que es también su marco legal. Como parte de la justificación respecto de la no existencia de un consejo, en el PIC de esta escuela se manifiesta que el sistema tutorial y la orientación psicopedagógica resultan suficientes como instancias de canalización de inquietudes y de reflexión. En esta institución, la autoridad está fuertemente concentrada en los directivos, quienes deciden sobre las regulaciones internas del establecimiento en forma exclusiva, como se verá más adelante.

2.2.b. Perspectivas de profesores y alumnos sobre la convivencia

La modificación del régimen de disciplina a través del establecimiento de un sistema escolar de convivencia produce como novedad la constitución de órganos deliberativos para definir la normativa que rige en cada uno de ellos. Como se dijo, solo funcionan actualmente en las dos escuelas de clase media y en una de las escuelas de clase media baja, por lo que las perspectivas de profesores y alumnos lógicamente corresponderán centralmente a estas escuelas, si bien algunos actores del resto de los establecimientos también emitieron su opinión, refiriéndose a situaciones hipotéticas o pasadas.

Si bien en los reglamentos de las escuelas de clase media se reconoce que los conflictos son inherentes a la convivencia, los adultos –en

particular el personal de las escuelas– se apoyan en su condición de colegas y trabajadores para intentar evitar los conflictos con aquellos con quienes se espera compartir años futuros. Como señala una profesora del bachillerato:

“La escuela tiene muy mala convivencia, muy mala. (...) Hay muchos grupos, y qué sé yo, hay grupos enfrentados ideológicamente. (...) Hace un ratito (hubo) una escena de gritos entre docentes; yo entré (a la sala de profesores) y estaban a los gritos, casi se agarran. No siempre pasa esto, pero vos sabés que está latente la situación, entonces es muy difícil, si no tenemos nosotros los grandes... Con los directivos también hay muy mala comunicación, no hablo de personas, hablo institucionalmente. En cambio, entre los directivos y entre los chicos no pasa lo mismo. La verdad es que no hay gente conflictiva, problemática, hay gente a la que le interesa y está integrada, y hay gente que no.”

Como hemos señalado anteriormente, las atribuciones del consejo de convivencia pueden ser amplias –como en el reglamento vigente en el bachillerato de clase media– o definidas explícitamente en relación con la resolución de situaciones conflictivas y con la aplicación eventual de sanciones a los alumnos, como en la técnica de clase media. En el primer caso, los profesores recuperan el carácter preventivo de los consejos de aula considerados como espacios colectivos útiles en la generación de propuestas de modificación del reglamento de convivencia. Desde el relato de una profesora, esto es posible porque algunos de los docentes los organizan con cierta periodicidad, tratando temas que les preocupan a los alumnos; por lo tanto, pueden resolverse cuestiones vinculadas a la convivencia en la escuela:

“El reglamento de convivencia todos los años está disponible para el recambio que se considere necesario, entonces se trabaja sobre eso, (...) y en los consejos de aula surgen muchas cosas que son muy piolas, digamos. (...) Por ejemplo, tratar de determinar los temas o modificar alguna de las sanciones, puede ser. Por ejemplo: para ellos fumar no es una falta grave, (...) justamente el otro día estuvimos charlando esto. Por ejemplo, ellos te dicen 'para nosotros fumar no

tendría que ser una falta grave, (...) nosotros pensamos que tendría que ser una falta menor, pero que tendría que estar acompañada por ahí de algún trabajo pedagógico, por ejemplo, damos una clase sobre por qué el fumar es perjudicial para la salud'. (...) Nosotros sabemos que hay de todo, maltratos: el tema de las adicciones está permanentemente dando vueltas, el tema de la sexualidad. Los chicos tienen dudas y te preguntan, tienen miedos y te preguntan, por ahí no lo hacen con todos, obviamente, tienen un acercamiento mayor o menor depende con quién; pero ellos, en general, cuando ven que hay una mínima predisposición enseguida se acercan. (...) Entonces, bueno, (cuando se acercan en) lo que esté a mi (alcance trato de) ayudarlos... y si no me manejo con la asesoría pedagógica y a partir de la asesoría pedagógica, si es necesario, se hacen derivaciones al (hospital municipal). Acá se trabaja con el hospital con recomendaciones, por supuesto, ¿no? Siempre son sugerencias, después está en los papás decidir; se trabaja mucho con los padres. (...) Entonces trabajamos con los chicos, trabajamos con los padres, hacemos lo que se llama consejos de aula, que se hacen en general, no solamente para cuando hay un conflicto, sino como prevención, se tratan temas de la convivencia."

La misma profesora señala que el consejo de aula como ámbito donde se discute periódicamente cuestiones de convivencia promueve la "prevención" y, por lo tanto, se contrapone a la concepción y al uso del organismo como ámbito de sanción –aún cuando se aborde el tema de una falta, donde también privilegia el espacio de recomendación, previo a la sanción–:

"O sea, lo que hay que tener claro es que el consejo de convivencia no se tiene que reunir, no es una instancia de sanción o de juzgamiento al alumno que cometió alguna falta, todo lo contrario: tiene que ser una instancia de prevención donde se comenten, se charlen y se vea qué se puede hacer antes justamente para evitar... Es más, muchas veces cuando los chicos llegan a este momento lo que se hace es una recomendación, digamos: 'vos que tenés tres firmas por... –no sé, no traer documentación, no usar el delantal, lo que es norma– entonces fijate, tenelo en cuenta, comprometete a no repetir esto'."

Otra profesora del mismo establecimiento plantea, sin embargo, dificultades asociadas a la frecuencia y extensión de las deliberaciones, tanto en los casos excesivamente difíciles como en los de escasa relevancia:

“El consejo de aula (es útil) porque viene la Vicedirectora, la asesora, la preceptora o el preceptor y eso es bastante ágil, ¿no? Hasta ahí parecería como que no hay inconveniente, (...) el inconveniente viene después. Ya es bastante más difícil reunir el consejo de turno, por ejemplo. Se hace difícil por los horarios, esas reuniones duran bastante y quedan muchos cursos sin docentes, porque los docentes están en el consejo. Es difícil el tema este de la Ley de Convivencia (...) porque queda algo como... un poco resentido. (...) Es difícil para mí decirlo, porque yo viví la época de las amonestaciones... Depende, en escuelas donde los conflictos no son muy graves está bien, pero en escuelas donde hay conflictos muy graves no resulta. Es más, muchos docentes no quieren integrar el consejo, eso es lo que pasa en los últimos años, y no es acá solo; es que es voluntario, y la mayoría no quiere. (...) Este año se propusieron varios profesores, (pero) después bueno, se trata de hacer el consejo con la gente que está en ese momento, aunque muchas veces el que participa en un consejo no quiere volver porque es muy desgastante, ¿no? Se debaten cosas, normativas... que ya estarían como establecidas, ¿no? Te doy un ejemplo. Si una persona llega tarde, tiene tarde. Cómo vamos a estar discutiendo horas y horas si era tarde, si correspondía media falta o no, si llegó pero no llegó, y que el preceptor esto o lo otro, es como que... dura horas. Digamos que son, me parece a mí, acuerdos básicos que después no se cumplen por todos los que integramos la escuela, entonces todo entra en debate permanente, por lo cual es muy desgastante.”

Como se desprende del fragmento anterior, esta profesora valora el sistema de convivencia por sobre las amonestaciones, pero señala que, al no estar garantizada la convivencia mediante otros mecanismos o acciones concurrentes, la deliberación del consejo se aplica a situaciones menores, perdiendo efectividad para la resolución de situaciones cotidianas que no ameritarían tales debates. La contracara de este proceso, también señalada por sus rasgos negativos, es que en los casos graves

el debate extendido produciría resentimiento entre colegas y miembros de la institución; esto se vincula a la idea presentada precedentemente respecto a la necesidad de evitar conflictos para facilitar la convivencia entre colegas que van a permanecer en la institución. En este sentido, la misma profesora agrega:

“Es muy difícil reunirse, la cantidad de horas que se destinan a este tema y la cantidad de reuniones que se hacen, donde todo el mundo queda medio insatisfecho y bastante frustrado. (...) Después de participar un año, hay mucha gente que en general no quiere seguir. A mí me pasa otra cosa, que es propia de (la institución). Los chicos (cuando egresan) se van, los padres participan un año, dos años y se van, pero nosotros nos quedamos entre nosotros y no es muy lindo, muy grato, los docentes peleados con los docentes. El resto es transitorio, o sea, un chico puede tener problemas un año, dos años, terminó, se fue. (Pero) vos seguís en esta institución; entonces, seguir y no ver logros, porque en el tema de convivencia realmente pasa eso.”

En los dos establecimientos de clase media, los alumnos entrevistados coinciden en señalar que el consejo de convivencia restringe su accionar a la administración de sanciones. En algunos casos, esto se atribuye al poder de autoridades y docentes en el seno del organismo, y, en otros, se reconoce que los propios alumnos contribuirían en el proceso al desconocer las funciones del consejo y, por lo tanto, algunos de sus derechos. Esto se desarrolla en otro apartado, por lo que solo se recuperan aquí las palabras de un alumno del bachillerato y de otro de la escuela técnica, en ese orden, mediante las cuales es posible ver este contraste con la perspectiva de los profesores, así como respecto a la prescripción normativa:

“(Al reglamento) lo votaron hace dos años; los profesores más reaccionarios lo propusieron, y (después) lo votaron todos. Es un código más que nada represivo, no apunta al diálogo, no apunta a cubrir los agujeros que hay en los pibes, qué sé yo. (...) Las sanciones por fumar, (...) por no llevar el guardapolvo o por cosas así no apuntan a dialogar con los pibes (sobre) cuál es el problema ni mucho menos a que tengan una decisión sobre por qué no usar el

guardapolvo, por ejemplo; por qué sí fumar o por qué no fumar. Es una cosa así: fumás, tenés una firma; fumás otra vez y tenés otra firma; fumás otra y tenés un apercibimiento; tenés otra y te echan de la escuela; y otra... y seguís teniendo la adicción. (...) No se apunta a resolver el problema, se apunta a sancionar.”

“(...) los chicos ven (al) consejo de convivencia como los malos que los van a sancionar, los que cuando hacés algo mal te mandan al consejo de convivencia. Y tiene muchas más funciones el consejo de convivencia... puede intervenir en un montón de cosas que no cumple, no que no cumple, quizás no se le exige que cumpla directamente... o mismo es terrible que los alumnos desconozcan las funciones del consejo de convivencia...”

Estén o no relacionadas las funciones efectivas del consejo con su composición, la representación de los estamentos es un tema de compleja resolución en las escuelas. Si bien en general los alumnos y docentes no cuestionaron el consejo en cuanto a su representación, algunos alumnos plantearon críticas a la representación estudiantil en minoría, como se desprende de lo señalado por un alumno del bachillerato estatal de clase media:

“La representación de los estudiantes es mínima, incluso la de todos los docentes también es mínima, es decir, los docentes tampoco tienen mucha voz y si todo el consejo piensa, no sé, que hay que hacer algo para sancionar a los docentes que discuten en los cursos, se puede también.”

También se encontraron algunas críticas entre los docentes, como la que expresó una profesora del bachillerato estatal de clase baja, quien señaló que a su juicio los consejos de convivencia constituyen un retroceso, en tanto que previamente se habían establecido mecanismos de deliberación directa que considera superiores a la representación por estamentos:

“Yo he debatido mucho (sobre el funcionamiento del consejo de convivencia) porque no es una práctica que me parezca... O sea, nosotros veníamos de asambleas por cursos o asambleas sin ningún consejo. Yo he debatido mucho porque me parecía que era retroceder formar el consejo de convivencia porque tiene este concepto de la

delegación; bueno, elegimos a tres y el problema es de ellos. Para mí hoy sucede así, hay tres, cinco, diez, no sé cuántos son. No veo tampoco que funcione con mucha regularidad, pero seguramente también tiene que ver con mi punto de vista, ¿no? Por ahí, qué sé yo, si viéramos al revés por ahí un consejo de convivencia puede estimular la presencia de delegados. Pero nosotros veníamos de la inversa, de un protagonismo directo importante, entonces (nos perdimos eso) de poder institucionalizar aquello que tiene mucho de espontaneidad, ¿no? (...) Bueno, de todas maneras, fue una escisión entre docentes, algunos perdimos y de hecho se empezó a implementar. Ahora, de todas maneras, me parece que no tiene aún la presencia institucional que podría tener ¿no? O sea, es un consejo pero, por ejemplo, hasta la misma aprobación de las normas fue todo un conflicto, porque al final había que mandar un papel, se aprobaron, se enviaron, no es un producto colectivo. Después se trata, cada profesor, algunos han tratado de ponerlas al debate, a ver quién las quiere modificar, pero otra cosa es algo surgido desde abajo, desde la gente ¿no?"

Esta posición no aparece señalada en otros entrevistados y refiere a perspectivas que proponen modelos de democracia directa por sobre la representativa, cuestión a la que se alude en otros puntos de este trabajo. En la escuela técnica de clase media baja, aparece expresada una posición contrapuesta: una docente no solo reivindica la representación por estamentos en su carácter democratizador de la constitución de las normas, sino que señala la importancia de las deliberaciones como espacios donde se pone en acto una homogeneización del discurso adulto en su papel socializador de dichas regulaciones. Este proceso permite, a su juicio, resolver los problemas de ineficacia –señalados por los colegas del bachillerato estatal de clase media–, ya que los debates parecen dirimirse entre estamentos, y establecer claramente una asimetría ligada a los adultos como quienes conocen la norma y cuyo criterio de aplicación es inapelable:

“El código de convivencia de esta escuela es la Carta Magna’, le digo a los chicos, ‘es la Carta Magna’. (...) Es un código que redactamos profesores, padres, alumnos, vecinos... Hace diez años atrás impulsó el proyecto (el Jefe de Gobierno) en la Ciudad de Buenos

Aires, que cada escuela haga su propio código, y después lo fuimos reflatando, lo fuimos revisando, como toda norma pensás en una cosa y después te sale otra y después tenés que volver a revisarla, ¿no? (...) Lo vamos revisando y lo vamos reactualizando porque a veces las problemáticas te exceden y afloran a cada momento. (...) No hemos hecho cambios grandes en el reglamento; hemos agilizado, por ejemplo, antes nos reuníamos, ahora lo hemos agilizado a veces a través de papeles (apercibimientos), porque los tiempos institucionales son muy lentos y a veces vos necesitás cosas ya... entonces por ejemplo nos manejamos con el papel ahora, si es una (falta) muy grave que excede, entonces sí nos reunimos, pero si no siempre nos manejamos con el papel. (...) Cuando hay un problema en un curso (lo ven) los profesores de curso. Nosotros tenemos tres instancias, el consejo de curso, el consejo de convivencia y el docente. A veces un tema muy serio, muy grave, eso sí, hay espíritu de cuerpo, o sea, lo que es malo para mí es malo también para el otro, muchas veces si yo no estoy de acuerdo, frente al alumno muchas veces abroquelamos porque es importante un solo discurso, sobre todo para el chico. Entonces si esto está bien o esto está mal muchas veces le puedo decir a mi compañera (que no estoy de acuerdo), pero frente al alumno esto es la norma, y la norma no se trasvasa."

Este debate respecto a la representación política y sus alternativas de democracia directa refiere a un contexto mayor que, en el país, ha sido caracterizado como una crisis de los mecanismos clásicos de representación política, expresado como una pérdida de control por parte de los partidos políticos de aquellos recursos simbólicos y materiales que aseguraban la integración al sistema político y la formación de identidades colectivas. Una posición alternativa defiende el mecanismo de la participación ampliada. Como consecuencia de estos procesos, la protesta social se fragmenta: se particularizan los contenidos de las demandas, se localizan territorialmente, se limita su continuidad temporal, se multiplican los actores y se debilita la configuración de identidades (Schuster *et al*, 2006).

Otros investigadores subrayan que, si bien estos procesos pueden analizarse en términos de *discontinuidades*, es importante considerar

ciertas *continuidades* en términos de procesos culturales e históricos más amplios, particularmente referidos a los procesos de organización y acción cotidianos y a los sentidos que sus protagonistas otorgan a estas prácticas. En este sentido, las protestas ocurridas desde fines de los 90 y especialmente entre 2001 y 2002 en la Argentina permiten identificar formas de acción colectiva, modalidades de organización y estrategias sociales y políticas territoriales, en las que convergen prácticas de reclamo e impugnación al Estado e iniciativas autogestionadas localmente. Si bien no lograron generar nuevas formas de gobierno, estas prácticas manifiestan distintos niveles de cuestionamiento a los modelos dominantes de representación política y a los modos de hacer política, poniendo en juego demandas y ejercicios de democratización de las prácticas sociales y políticas (Grimberg, 2004).

Además de presentarse privilegiadamente en la organización de los centros de estudiantes –abordados en otra parte de este libro–, el problema de la representación política se expresa en las escuelas medias en los consejos de convivencia, ya que este órgano colegiado de gobierno escolar se funda en la elección de representantes por estamentos. Las posiciones que los profesores y alumnos tienen respecto de esta cuestión probablemente estén atravesadas por posturas ideológicas, experiencias personales, trayectorias familiares y otros condicionamientos que no hemos analizado en este estudio, pero en tanto procesos políticos contemporáneos, comparten rasgos que exceden la dinámica propia de los establecimientos educativos.

Con estas consideraciones es posible, sin embargo, señalar que las posiciones más antagónicas presentadas entre la docente del bachillerato estatal de clase baja y el profesor de la escuela técnica de clase media baja, que consideran respectivamente a este órgano de representación por estamentos como un retroceso y como un avance –así como las limitaciones señaladas en el bachillerato de clase media–, son expresiones de este debate político subyacente y estructurante de la realidad social y política argentina contemporánea que, en algunas de sus dimensiones, trasciende las fronteras nacionales. A estos procesos estructurales e históricos deben articularse las experiencias particulares de cada escuela.

2.2.c. Valoraciones de los estudiantes respecto de los reglamentos y de los consejos de convivencia

La reforma del sistema de convivencia de las escuelas medias de la Ciudad, como se dijo anteriormente, estableció la obligatoriedad de crear un órgano colegiado con la tarea primordial, entre otras, de elaborar y discutir periódicamente con todos los actores de la escuela un reglamento escolar de convivencia para la institución. Un requisito importante en la construcción de legitimidad de este cuerpo legal es el conocimiento de su existencia por parte de los miembros de la comunidad escolar, así como de sus propósitos y mecanismos de funcionamiento. La encuesta permite conocer las opiniones de algunos estudiantes del penúltimo año al respecto.

El reconocimiento del reglamento de convivencia es contundente: casi la totalidad de los estudiantes encuestados identifican la existencia de un reglamento en la escuela; sin embargo, en relación con el consejo de convivencia se encuentra menor conocimiento. Los estudiantes de las escuelas de clase media en su totalidad reconocen la existencia del consejo; en cambio, en las escuelas de clase media baja y baja dos de cada tres estudiantes saben que existe.

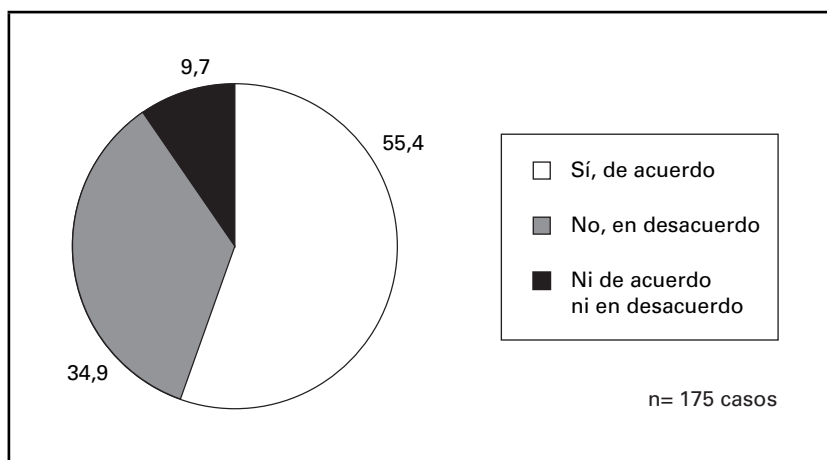
Con respecto a las valoraciones sobre la utilidad del reglamento y sobre el funcionamiento de los consejos de convivencia en las escuelas, buena parte de los estudiantes coincidió en que el reglamento mejora la convivencia (65,7%) y solo un 20% estuvo en desacuerdo con esta opinión. Con relación a si el consejo ayuda a plantear y resolver los problemas del colegio, expresaron acuerdo un 56,8% de los estudiantes, mientras que un 31,4% mostró más bien indiferencia o desconocimiento (Cuadro 1).

Las opiniones de los estudiantes encuestados respecto de la utilidad de los nuevos instrumentos y órganos deliberativos introducidos con la modificación del régimen disciplinario en el nivel medio están divididas y se complementan con una percepción también fragmentada respecto de la eficacia del anterior sistema de amonestaciones para controlar la disciplina. Poco más de la mitad de los estudiantes reivindica el poder de las amonestaciones para controlar la disciplina (Gráfico 1).

Cuadro 1. Porcentaje de acuerdo con el resultado del reglamento escolar y el funcionamiento del consejo de convivencia. Estudiantes, junio de 2006.

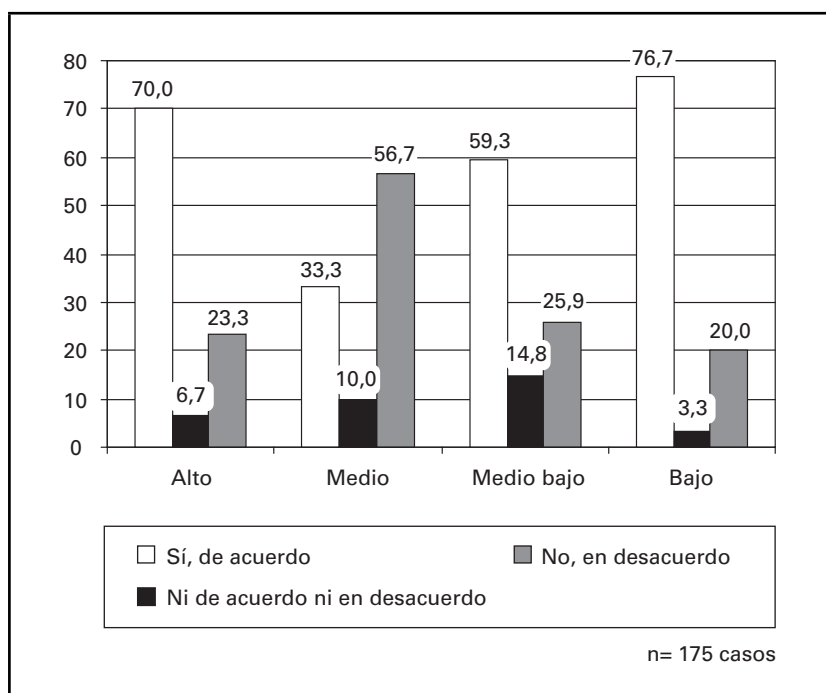
	Sí, de acuerdo	No, en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Total
El reglamento ayuda a mejorar la convivencia en la escuela	65,7	20,0	14,3	100% (175)
El consejo ayuda a plantear y resolver los problemas del colegio	56,8	11,8	31,4	100% (169)

Gráfico 1. Porcentaje de acuerdo con la afirmación “las amonestaciones son buenas para controlar la disciplina”. Estudiantes, junio de 2006.



El apoyo al sistema disciplinario anterior es mayor en las escuelas a las que asisten estudiantes de nivel socioeconómico bajo y alto y su rechazo es más unánime en las escuelas de clase media (Gráfico 2).

Gráfico 2. Porcentaje de acuerdo por nivel socioeconómico con que las amonestaciones son buenas para controlar la disciplina. Estudiantes, junio de 2006.



La participación en la elaboración de las normas escolares da la posibilidad de ejercer una práctica política en la escuela. El conocimiento de la existencia de este espacio y la participación en él también construyen su legitimidad y la de aquello reglamentado a través de esta instancia, constituyéndose así en un mecanismo más democrático para el encuadre y resolución de conflictos. También lo es la posibilidad concreta de renovar el debate sobre su contenido a partir del uso y aplicación del mismo, de modo tal de ir incorporando las necesidades, los intereses y los problemas específicos de esa comunidad escolar (léase docentes, padres, maestros y directivos de una escuela en particular).

La cuestión más dificultosa es quizás cómo lograr el involucramiento de los estudiantes en este proceso. En síntesis, tanto el conocimiento por parte de todos los miembros de la escuela acerca del reglamento escolar en vigencia como la efectiva renovación periódica del debate sobre su contenido –que pueda incorporar los nuevos y viejos conflictos que se suscitan– son condiciones necesarias para garantizar la democratización de la vida escolar.

2.3. Ciudadanía, respeto y desigualdad: ideas de comunidad en la escuela media

Siguiendo a Gordon y Fraser en “Una genealogía de la dependencia” (1994), Richard Sennett subraya que la ciudadanía, el respeto y la desigualdad se vinculan en la sociedad moderna a partir de las capacidades de autosostenimiento. Así como el trabajador tiende a convertirse en sujeto social universal, de cada uno se espera que trabaje y se baste a sí mismo: todo adulto no trabajador debe entonces autojustificarse⁹. Para Sennett (2003), la dignidad del trabajo es un valor universal de consecuencias enormemente desiguales en la sociedad capitalista actual. Sin embargo, su posición se distingue del igualitarismo radical: mientras este ha sostenido la postulación general de que si se pudieran igualar las condiciones materiales el respeto recíproco se produciría natural y espontáneamente, a juicio de Sennett esta expectativa es ingenua, ya que aun cuando se eliminaran de la sociedad todas las desigualdades injustas, seguiría siendo necesario practicar la reciprocidad para hacerla realidad.

⁹ La autojustificación ya había sido abordada por Weber en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1969), donde señala que la ética del trabajo refiere a los hombres y mujeres que se ponen a sí mismos a prueba en su valor básico; las pruebas consisten en pequeñas economías, negación de placeres personales y ejercicios de autocontrol que constituyen un tipo de formación moral a través del trabajo.

Si en las escuelas medias se construye cotidianamente la perspectiva de que los niños y jóvenes son sujetos que atraviesan un proceso de progresiva autonomía bajo la protección adulta, desde Sennett esto implica atender al otorgamiento –también creciente– de respeto y autosostenimiento, asumiendo que estos se distribuyen desigualmente en la sociedad. Por otra parte y recuperando el argumento de Sennett en su complejidad, es interesante pensar la transición a la adultez como un proceso que se va desarrollando cotidianamente en la escuela y no como estados fijos y delimitados (Padawer *et al*, 2007).

La guía de los adultos sobre las jóvenes generaciones establece relaciones de autoridad entre ambos grupos. Siguiendo a Arendt (1996), el *poder* es la capacidad humana para actuar concertadamente mediante la facultad del habla, la capacidad de persuadir en un contexto de pluralidad y por lo tanto se trata de una esfera de igualdad y distinción conceptualmente diferente de la autoridad. Esta última no se basa en la persuasión porque requiere asimetría, aunque tiene fundamento en el *reconocimiento y el respeto*, a diferencia de la *violencia*, que es entendida como manifestación de pérdida de autoridad.

Con las consideraciones anteriores, es posible pensar que los jóvenes durante su paso por la escuela media se encuentran en una etapa inmediatamente anterior al otorgamiento de la categoría de adultez y, por lo tanto, de reclamos de autonomía. No obstante, es posible vislumbrar situaciones donde se marca la dependencia del mundo adulto y, en consecuencia, relaciones de *subordinación, autoridad* y a la vez *respeto* mutuo, mientras en otras situaciones se reconoce cierta igualdad en tanto tránsito progresivo a una etapa de autonomía. En este sentido, la noción de *comunidad escolar* utilizada habitualmente en las escuelas refiere a la construcción cotidiana de ciudadanía en este ámbito, por momentos público y por momentos doméstico, que son las escuelas (Rockwell, 1995; Batallán, 2000).

Es importante señalar que, desde la filosofía política, el concepto de *comunidad* y el de *ciudadanía* se encuentran vinculados de distintas maneras de acuerdo con las diversas teorías. A los fines de este estudio, debe considerarse en principio que el hecho de que cada hombre realice

su vida con los demás y tenga que contar con ellos hace de la situación de cada uno una co-situación o *situación de convivencia* (Bárcena, 1997). La comunidad configura un espacio moral donde se inscribe la identidad personal, la cual tiene forma de relato: por ese motivo el sujeto humano no puede autodefinirse al margen de una comunidad, que es un pasado específico actualizado en el presente, una tradición (MacIntyre, 1987; Taylor, 1996).

Si bien la noción de *comunidad* fue utilizada desde los orígenes de las ciencias sociales, ha sido discutida extensamente en las últimas tres décadas en la filosofía política a partir de las nociones de *diversidad, diferencia y pluralidad*. Sin pretender desarrollar estos debates, protagonizados centralmente por autores con posiciones liberales y comunitaristas –heterogéneos a su vez en el interior de ambas orientaciones–, a los fines de este estudio se señalará que el reconocimiento de *lo que es común* implica también el establecimiento de distinciones. Si para la tradición filosófica del liberalismo el respeto por los derechos del individuo y el principio de neutralidad política son el patrón de legitimidad de las democracias constitucionales –teniendo, en consecuencia, la esfera de la vida privada primacía por sobre la esfera pública–, la crítica proveniente del comunitarismo permite entender al individuo ante todo como ser social, ciudadano histórico que se configura como tal mediante sus prácticas de compromiso orientadas a la participación en el ámbito público (Kymlicka y Norman, 1997; Bárcena, 1997).

2.3.a. La comunidad en los reglamentos escolares

En las definiciones que se sostienen en los reglamentos sobre la *comunidad escolar* es posible identificar una concepción predominante vinculada a la naturaleza de la escuela en tanto espacio público de igualdad, con un propósito pedagógico que establece una diferencia entre alumnos a ser formados y adultos formadores, concepción que se apoya en la Ley 223 y los principios de democracia que propone.

Esta concepción se presenta con algunos matices en los seis establecimientos: en las dos escuelas de clase media, en el comercial

estatal de clase media baja y en el bachillerato estatal de clase baja se presentan formulaciones en gran medida indiferenciadas que aluden a los “miembros de la comunidad educativa”; en la técnica estatal de clase media baja se presentan definiciones en términos dicotómicos –alumnos y personal de la institución– y en el bachillerato privado de clase alta se alude a la “institución” como totalidad orgánica en vez de utilizar el término comunidad.

A partir de estas concepciones más generales, en los reglamentos es posible distinguir una noción de comunidad presentada de manera más indirecta al considerarse quiénes son los actores-protagonistas de aquello que la normativa establece. Es así como en los aspectos más generales de los reglamentos –atribución de derechos y obligaciones en general– en todas las escuelas estatales prevalece la lógica universalista, mientras que se aplica una lógica particularista en el establecimiento de sanciones asociadas al incumplimiento de reglas y pautas de comportamiento (como se verá luego, estas son casi siempre referidas a los alumnos).

Los derechos y obligaciones tienen un fundamento universalista en la medida en que son atribuidos a cada individuo “*qua* persona legal, sin consideración de posición social” (O’Donnell, 2002). Esta tensión entre lo universal y lo particular ya está presente en la Ley 223 y su reglamentación, dado que el problema de establecer obligaciones y eventualmente sanciones en el incumplimiento de las mismas para el caso de los docentes presentó un problema de competencia con el Estatuto del Docente desde el inicio de estos debates normativos.

En este sentido, se destaca el reglamento del bachillerato estatal de clase baja, en el que se establecen obligaciones detalladas para cada uno de los actores incluidos los docentes, aunque cuando se trata de establecer sanciones para las transgresiones a la norma no se los vuelve a mencionar o se remite a lo establecido en el Estatuto del Docente, tal como sucede en las demás.

Para entender esta situación es importante considerar que el Estatuto Docente no fue modificado sobre este particular desde su aprobación original –Ordenanza 40.593 de 1985– y, por otro lado, que en

la Ciudad no se ha elaborado un reglamento general para las escuelas de nivel medio desde el momento de su transferencia desde la Nación hace más de diez años; por lo tanto, las normas vigentes son las que fueron dictadas por las dependencias funcionales anteriores a dicha transferencia (Ferrata *et al*, 2003).

Esta situación permite que la historia institucional de la dependencia funcional tenga un peso significativo: el bachillerato estatal de clase baja se distingue por ser una escuela *no transferida*, creada por el Gobierno de la Ciudad hace relativamente poco tiempo. Probablemente por ese motivo se detallan derechos y obligaciones tanto de alumnos como de padres, profesores, preceptores y directivos. La necesidad de sentar en un documento una normativa que alcance a todos, sobre todo a profesores y preceptores –para estos grupos la enumeración de las obligaciones es más exhaustiva que la de directivos y padres–, puede no constituir una necesidad compartida por las otras escuelas de gestión estatal analizadas porque, como se dijo, estas continúan tomando como referencia el marco legal heredado de sus anteriores dependencias funcionales.

2.3.b. Perspectivas de profesores y alumnos sobre las relaciones intergeneracionales. Exploración del concepto de comunidad escolar

En todos los reglamentos, la comunidad es considerada en principio como un colectivo más o menos indiferenciado y se destaca la idea de la escuela como un espacio público de igualdad, pero donde dado su propósito pedagógico se establece una diferencia básica entre jóvenes a ser formados y adultos formadores. Esto aparece asimismo en las reflexiones de los profesores de todas las escuelas, como señalan una docente de la técnica estatal de clase media y una profesora del bachillerato privado de clase alta, respectivamente:

“Las normas de convivencia están a la orden del día porque formamos a los chicos desde primer año en lo que es el ideario de la escuela, el fundamento especialmente, acá se viene a trabajar y a estudiar.”

“(La peor transgresión que un alumno puede cometer en la escuela es) una fuerte falta de respeto a un docente u otro adulto,

no reconocer el lugar del adulto. Ese es otro problema de los chicos de hoy, es como que es todo de igual a igual, es decir... el lugar del adulto ya no es lo que era el lugar del adulto en el pasado. Será también porque yo también soy de otra generación y me acuerdo de lo que para mí era el adulto; ahora no sé si es bueno o malo, pero definitivamente hay cosas que sí no van: el adulto es el adulto y el adolescente es el adolescente. Y (ellos) piensan que tienen el mismo derecho a réplica que el adulto; y eso no me parece que vaya."

Cuando la observación del cumplimiento de las normas por parte de los profesores hacia los estudiantes es parte de la calificación y de la promoción de estos últimos, adquiere una legitimidad mayor el lugar del profesor como agente de consolidación de este sistema normativo de convivencia, pudiéndose ver afectada la relación que van construyendo los estudiantes con las normas. La integración de una calificación actitudinal en relación con el cumplimiento de las normas por parte de los alumnos no es obviamente novedosa, pero es importante señalar que en la escuela privada de clase alta esto es referido con un grado de mayor explicitación que en el resto, otorgándole así legitimidad a la idea de que la comunidad escolar tiene una asimetría constitutiva generacional y propia de la relación pedagógica, donde la convivencia tiene un lugar significativo.

"La nota final que aparece en el boletín es una composición de varias notas, (donde) un quinto se lo damos a la actitud. Respecto a las normas de convivencia, se hizo un cuadrado en las aulas (...) esas son las normas que los chicos tienen que respetar y que cuentan, son un quinto de la nota, es importante, tanto en sus normas de convivencia como en sus relaciones, en su comportamiento en clase, en su actitud frente al docente, todo eso es evaluado. Así que, qué sé yo, por ahí que unos digan que son hijos del rigor, es un quinto, tampoco pesa tanto, (...) pero me parece que esto de incorporar una nota a la actitud en el promedio hace diferencia, los chicos se cuidan."

Si bien esta posición aparece en los reglamentos con distintas variantes –la dicotomía de alumnos y personal de la institución en la técnica estatal de clase media baja, por ejemplo– la alusión a la institución como totalidad orgánica o a la comunidad como sujeto de la convivencia le otorga una menor visibilidad a las jerarquías generacionales.

A partir de estas coincidencias y matices en la normativa, las reflexiones de los profesores delimitan diferencias en la comunidad, en unos casos definidas en términos de clase social y en otros, como ideológicas. Para entender estas perspectivas es importante considerar que, como señalan Dussel, Brito y Nuñez (2007), la crisis económica, política y social que sufrió la Argentina en el último lustro produjo efectos duraderos en las formas y características de la escolarización secundaria.

Una profesora del bachillerato de clase media le otorga importancia a las divergencias ideológicas en el cuerpo docente, las que refieren a cómo se entiende el proceso pedagógico y, en particular, a los alumnos como sujetos. Esta profesora considera que se diferencia de sus colegas en tanto construye una relación de confianza con los estudiantes a partir del diálogo, tanto sobre las cuestiones de enseñanza y aprendizaje como acompañando los reclamos de los alumnos. En el primer caso, esto le permite lograr un mayor compromiso de los estudiantes con las tareas que les asigna; en el segundo, esta posición genera que las voces de los estudiantes y sus propuestas puedan estar en mejores condiciones para ser escuchadas por las autoridades de la escuela.

Asimismo, se encontraron algunas referencias a la distancia socio-cultural entre profesores y estudiantes en las reflexiones de docentes de las escuelas de clase media. Otros colegas, en cambio, subrayan la creciente heterogeneidad del alumnado en términos de clase y, en estos casos, la comunidad escolar es atravesada por esas diferencias, tal como señala un profesor del bachillerato estatal de clase media:

“(Los alumnos de esta escuela), muchos (son) de clases sociales muy desiguales, muy desiguales, cada vez más. Y (son) tranquilos, en general no ofrecen dificultad, sí estamos empezando a ver estos problemas sociales familiares importantes, pero no más que eso. (...) Esto se está viendo en los últimos años; no era antes así y, generalmente, esos chicos van quedando porque lo social viene generalmente con lo intelectual, ¿sí? Entonces van quedando porque el nivel de la escuela es alto. (En la escuela no hay discriminación), si vos me preguntás puntualmente, no lo veo. Hay chicos, el año pasado había un chico de una villa pero que robaba, entonces después lo fueron cercenando.”

Esta posición está más presente en el bachillerato estatal de clase baja, donde los profesores realizan de manera más extendida distinciones en la comunidad escolar por sus diferencias socioeconómicas y atribución de rasgos culturales, los que a su juicio atraviesan el propósito formativo de la institución. Como señalan dos profesoras y un profesor de esta escuela:

“Para mí todas las normas son importantes, (...) yo lo que les digo siempre (a los alumnos) es que si acá se les permite todo, después afuera dicen que los discriminan y en realidad se están discriminando ellos mismos porque no saben cumplir una norma de conducta elemental; estoy en una fila no me tengo que colar, si voy al trabajo, a buscar trabajo, no tengo que estar escupiendo en la cola del trabajo. Bueno, entonces (acá todas las normas) se tienen que cumplimentar, y todo es importante, desde lo chiquito hasta lo más grande.”

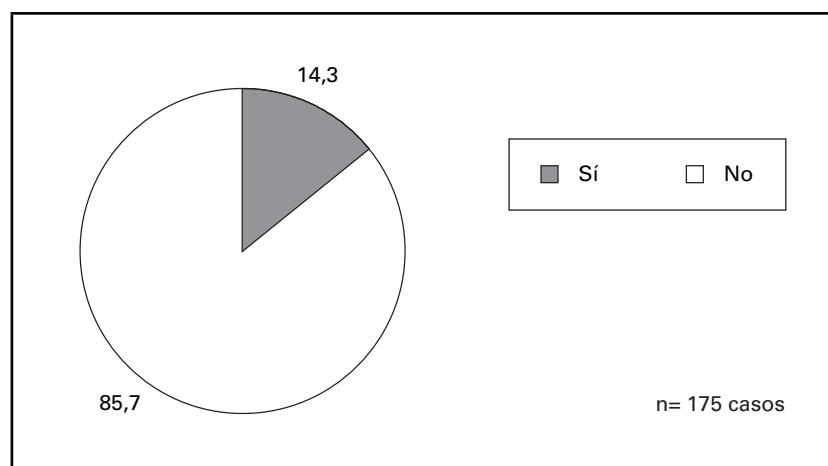
“Acá se da mucho el tema de la desvalorización porque hay mucho alumnado boliviano, entonces ahí también hay todo un tema de la desvalorización del otro, ¿viste?, que también tenés que trabajar en la convivencia.”

“(En esta escuela no hay conflictos entre los chicos), porque algún tipo de discriminación que hace unos años se veía con algunos chicos de origen boliviano ha desaparecido, se han integrado ellos; está bien que ya vienen la primera generación de argentinos y entonces también nos hemos adaptado nosotros los argentinos, digamos, en lo relativo a la diversidad. Primero fue como un choque y ahora me parece que no tenemos problemas, y si vos vas a la formación a la mañana en algún momento, te vas a dar cuenta el mosaico que es (en cuanto a) nuestros alumnos. Pero no he visto discriminación, no he visto en absoluto discriminación.”

Con relación a si existen situaciones de discriminación en la escuela, las opiniones de los estudiantes que respondieron a la encuesta están divididas: un 58% señala que no se observan, en tanto que casi un 40% dice que sí las hay. Para los que respondieron afirmativamente, se indagó a quiénes se discrimina en su escuela; un 50% señala que la pertenencia étnico-nacional ocasiona la discriminación, un 10% alude al mal comportamiento

(“barderos”, “violentos”) y un 8% menciona el aspecto físico, la vestimenta y la forma de hablar (los demás encuestados señalan otros motivos en proporciones muy pequeñas). Por otra parte, se les preguntó además si ellos se habían sentido alguna vez discriminados en la escuela, frente a lo cual solamente un 14,3% contestó afirmativamente (Gráfico 3).

Gráfico 3. Porcentaje de opiniones sobre si el alumno se sintió discriminado en su escuela alguna vez. Estudiantes, junio de 2006.



Cuando se les interrogó acerca de las razones de la discriminación a aquellos que se sintieron discriminados –25 estudiantes en total–, también aparecieron como las causas de mayor peso la pertenencia étnico-nacional (4 estudiantes), el mal comportamiento (3 estudiantes) y el aspecto físico o el modo de hablar (4 estudiantes). Esto también tiene una correspondencia con los insultos que fueron considerados los más hirientes entre todos los que se dicen en la escuela, ya que entre estos últimos están los que aluden a la pertenencia étnico-nacional y/o religiosa (67,3% de los casos). Entre las tradiciones históricas fundantes del sistema educativo está la formación cultural asociada a valores nacionales; a partir de las opiniones de los estudiantes encuestados se pone de manifiesto que especialmente la presencia de alumnos de otra nacionalidad pone en debate la vigencia de esta tradición.

Por otro lado, existen funciones tradicionales que han sido asociadas específicamente al nivel secundario, tales como la continuidad en los estudios superiores y la formación para el trabajo, de las cuales se identificaron expresiones especialmente en los profesores de la técnica estatal de clase baja. Las expectativas de ascenso social y sus efectos –los procesos de masificación escolar de este nivel propios de mediados del siglo xx– parecen aún sostenerse en la relación educación-igualdad de oportunidades, incluso con los cambios en la economía nacional y mundial (Poliak, 2004; Dussel, Brito y Nuñez, 2007).

Las ideas de *comunidad* orientan la práctica docente y las relaciones intergeneracionales en la vida cotidiana escolar. Si bien no se desarrollarán los cambios curriculares aquí, es importante señalar que en el año 2001 la Secretaría de Educación del GCBA inició un proceso de actualización curricular de los primeros años de la escuela media, cambios que atraviesan indudablemente las perspectivas de los profesores respecto a cómo conciben la formación ciudadana¹⁰.

Como parte de este proceso formativo de la ciudadanía, desde los profesores de todas las escuelas la noción de *respeto* es definida como atributo personal, pero a la vez como construcción en el ámbito de las aulas y en las relaciones con los alumnos y colegas fuera de ellas. Las nociones de *respeto*, *autonomía* y *protección* permiten analizar algunas de estas relaciones entre generaciones en la escuela media contemporánea en un contexto de desigualdad social. Como señalan un profesor del

¹⁰ Varios de los propósitos de esta actualización están relacionados con brindarles a los alumnos nociones y herramientas necesarias para un ejercicio responsable de la ciudadanía. Es así como los lineamientos del programa de Educación Cívica de 1^{er} año plantean como objetivo “propiciar el establecimiento de relaciones basadas en el respeto y la tolerancia, enseñar principios generales de valor y normas éticas, ofrecer una normativa adecuada para la convivencia y el trabajo escolar, transmitir el conocimiento de la normativa constitucional y de los principios y regulaciones de las instituciones republicanas y de la vida democrática, ofrecer a los alumnos instancias de deliberación, toma de decisiones y asunción progresiva de responsabilidades” (GCBA, 2002).

bachillerato estatal de clase media y una profesora de la técnica estatal de clase media:

“En el curso hay una serie de pautas que para mí son imposibles de modificar, como por ejemplo el respeto. (...) Mirá, yo no puedo interrumpir 50 veces la clase para que cada alumno entre a la hora que quiere; una vez que ingresé yo, no entra más nadie (...) porque yo no llego apenas toca el timbre, doy unos cinco minutos para que vengan de donde sea. Y ese respeto que exijo para mí lo exijo también para el alumno que está sentado y que quiere escuchar la clase. Y (además) yo trato de escuchar a los chicos, (...) sobre todo en los años más altos porque hay otro tipo de diálogo, yo hago muchos chistes en clase con ironía; generalmente tengo chicos conocidos que son ellos los blancos de ataque porque yo sé que lo van recibir bien. Entonces, en el curso también acepto sugerencias cuando están hechas bien; (los chicos) me dicen ‘me parece que te equivocaste’, (y yo les contesto) ‘fenómeno, lo revemos, lo revisamos’. Si vienen de buena manera es así, y si vienen de mala manera me va a violentar al principio pero, bueno, (también lo) veré.”

“Los que tienen autoridad son los buenos profesores. Porque están siempre con los alumnos, dictan clases, están con ellos en las aulas. No (son necesariamente aquellos que tiene mucha antigüedad en la escuela), depende, los alumnos se manejan con los profesores que tienen más horas, más confianza, (...) hay profesores que tienen más tiempo o que están en el ciclo básico y también en el ciclo superior, (y por eso les) tienen confianza.”

La confianza, el cumplimiento en el dictado de clases y la permanencia en la institución conforman aquello que los docentes consideran que les otorga *respeto* por parte de los alumnos. Esto se aplica asimismo a los preceptores, como señala una profesora del bachillerato estatal de clase media respecto de uno de ellos:

“El preceptor de los 5^{tos} tiene muchísimo contacto, los chicos lo quieren mucho y lo buscan mucho para charlar y contarle. Es una persona, digamos, en la que buscan consejo. (...) Es joven, tendrá 30 años, tampoco es un pibe recién recibido, que ellos respetan mucho

porque además ellos miran la conducta del adulto, eso también es cierto. En él ven a una persona que es sumamente cumplidora, que está siempre, que siempre que necesitan algo él está, que cumple con su trabajo, que tiene todo al día, que nunca le vas a poder decir '¿cómo los chicos no se enteraron de tal cosa?'. O sea, que él está y eso ellos lo valoran mucho, o sea, lo que uno llama autoridad moral, ¿no? Hay que tener autoridad moral incluso para el reto, el reclamo o lo que sea. Y los chicos esto lo ven también, en función de eso tienen por ahí una respuesta distinta."

Un profesor de la técnica estatal de clase baja coincide, pero –en concordancia con las ideas de comunidad prevaletentes– también problematiza los límites que las condiciones de vida y trabajo en contextos de pobreza imponen al papel formativo de los adultos, padres y docentes en el respeto mutuo:

"Yo creo que (la norma más importante en la escuela consiste en que) deberíamos tratar de desarrollar, cosa que no es fácil, una relación de respeto recíproco empezando por los adultos, por exigirles respeto a mis alumnos, es elemental. Y después desarrollar el respeto entre los mismos alumnos, entre ellos, que comprendan las diferencias, (...) los chicos vienen de un medio ambiente de riesgo o con muchas dificultades. (...) Cuando yo era tutor trataba de hablar con ellos, entender el problema. Cuando al chico le explicás y no le gritás, le das razones, el chico entiende, pero no siempre es así (...) la actitud que tenemos los adultos con ellos. Es cierto, vos vas a escuchar en los docentes, y no les falta razón, que nosotros influimos (pero) la educación es propia de los padres. Es cierto, pero muchas veces nosotros, cuando el docente está en el patio... cómo le voy a hablar a los chicos de respeto a los símbolos patrios si (el docente tampoco lo respeta). Yo lo comprendo, el docente con muchas horas, con mucha antigüedad, termina con licencia psiquiátrica, llega un momento que no lo soporta."

Así como se distingue la experiencia de profesores de la escuela de clase baja, también es posible diferenciar la perspectiva de los profesores del bachillerato privado de clase alta. Allí, una serie de atributos

personales de distinta índole –compromiso personal, coherencia, experiencia y racionalidad– ocupa un lugar central en el *respeto* y *autoridad* entre adultos, pudiéndose reconocer la impronta del concepto de *mérito* en mayor medida que en los otros establecimientos estudiados. Dos docentes de esta escuela señalan, respecto de colegas a quienes respetan y también respecto de su propio trabajo:

“Yo creo que son personas muy comprometidas con la educación, son muy coherentes en sus actitudes: la coherencia es algo muy importante en la educación. Vos podés estar de acuerdo o no en determinados puntos, pero tienen una coherencia y eso te permite discutir, debatir o intercambiar opiniones de una manera muy puntual. Personas que han permanecido en la institución durante muchos años también son reconocidas por la experiencia, y eso te permite también ir pidiendo sugerencias. Particularmente reconozco mucho como autoridad a las personas que son muy expeditivas y con pensamiento muy claro en determinadas situaciones de conflicto, es decir, qué cosas tener en cuenta en situaciones de conflicto donde (entre en juego) la emoción, no dejarse llevar por eso que a veces puede ser peligroso: eso también hace que sea reconocida como autoridad.”

“Esas personas se ganaron esa autoridad, no es que es una cosa impuesta, uno ve cómo trabajan. Si uno ve gente que trabaja con tanta responsabilidad, uno se lo transmite a los chicos también, es decir, a mí me parece que por suerte me ha ido bastante bien... Porque nosotros, con el tema de los exámenes internacionales, medio como que es una prueba también, (es como) hacer una evaluación del docente; porque (...) una cosa es mi clase de Historia Argentina, donde yo evalué a los chicos, y otra cosa es cuando mi preparación de los chicos va afuera, es evaluada y después vienen las notas. Parte de la carga es para uno, y más me pasa con los más grandes, donde hay mucha responsabilidad. (...) Si uno trabaja con responsabilidad, uno lo transmite.”

Esta misma perspectiva respecto de las bases del respeto a los profesores por sus méritos también la sostienen algunos alumnos del mismo establecimiento:

“Por ejemplo, el profesor de Geografía sabe un montón de cosas, entonces se lo respeta.”

El respeto de los docentes hacia los estudiantes también se apoya en el mérito y en la evaluación en términos del esfuerzo, relación construida históricamente en la cual la ética protestante en sus vertientes pedagógicas tuvo un lugar central (Himanen, 2002). Esta relación se apoya en el reconocimiento de la diferencia generacional como un factor que incide en la construcción de una distancia inamovible pero que, a la vez, incluye la posibilidad de acercamiento a partir de la aceptación por parte de los alumnos de la definición de pautas y ritmos de trabajo propuesta por el docente. El reconocimiento de sus indicaciones –incluso las no verbales– habilita el uso del humor, que no es considerado agravio en tanto se articule con el trabajo mediante el uso de las reglas que el profesor establece, tal como lo señala una profesora de la misma escuela:

“Un alumno, (...) cuando tiene la posibilidad de hablar francamente conmigo sabiendo que lo que me va a decir puede ser contrario a lo que yo pienso y con mucha educación lo dice y lo manifiesta, creo que me respeta porque logró conocerme, (darse cuenta de) que no es que me voy a enojar tal vez con una persona que piense distinto que yo, para nada; sino que logró darse cuenta de que lo más importante que yo trato de comunicarle es que uno tiene que manifestar sus ideas, siempre con mucho respeto, con mucha dignidad y seguro de lo que está haciendo. Entonces, que esté en 1^{er} año o en 5^{to} año, uno tiene que manifestar sus ideas, el cómo es lo que tratamos de enseñar. Cuando un alumno de 1^{er} año o un alumno de 5^{to} año me manifiesta algo o me corrige algo en determinado momento, siento que también me respeta porque está atento, porque me sigue, porque sabe cómo soy yo en determinado momento. Nunca me puse a pensar (en esto pero) me llaman por mi nombre y no considero que sea una falta de respeto, para nada, alguno me trata de usted pero ya porque se nota la diferencia de años en determinado momento; (por eso es) que me dicen profesora y demás. Pero si no, comúnmente me llaman por mi nombre y no me molesta para nada, al contrario. (...) Hay chicos que manejan

el humor muy bien y eso es importante, lo que pasa es que tiene que ser en tiempo y en forma. (...) Saben en qué momento y en qué forma. Y cuando saben que a la primera (indicación) 'bueno, basta, se acabó', se vuelve a trabajar. Cuando es (una preocupación) pura y exclusivamente académica, cuando te avisan que no van a venir en determinado momento porque saben que estás preocupada por ellos, entonces yo siento que respetan lo que uno les viene a entregar a la clase."

El respeto que proviene del mérito en el desempeño estudiantil no es privativo del bachillerato privado de clase alta, sino que aparece en las seis escuelas. Una profesora del comercial estatal de clase media baja señala, coincidentemente:

"(Este chico) es el que cuestiona todo, con o sin fundamentos, él cuestiona nada más. Lo que tiene es que es muy buen alumno, ningún profesor puede recriminarle nada porque el trabajo que hace... No tiene 10 porque sí, porque yo no pongo 10 así nomás, lo hizo bien. El otro día, la (profesora) de Matemática dice: 'lo quiero matar, pero no puedo porque sabe'."

Algunos estudiantes de las escuelas de clase media y alta reconocen que la formación ciudadana –y particularmente el respeto– constituye un conocimiento básico que debe transmitir la escuela, cuestionando así de modo más o menos explícito a algunos de sus compañeros. Un alumno de la escuela técnica estatal de clase media y una alumna del bachillerato privado de clase alta señalan, respectivamente:

"Más allá de la sanción que pueda tener, es la total falta de respeto y la total indiferencia (...) saber que si yo rompo el banco, mañana a la tarde va a venir mi compañero y no va a tener banco porque yo lo rompí. Entonces es algo (que tiene que ver con el) respeto, y los alumnos (lo) estamos perdiendo muchísimo, y eso es gravísimo, y es mucho más importante centralizarse en el respeto, que es algo básico que un alumno sepa, (más que saber de) electrónica."

"El respeto a los profesores me parece (una norma) importante, a mí personalmente me molesta mucho cuando alguien cree que puede

manejar a los profesores. No sé, por ahí es un punto de vista demasiado, no sé, de traga, no sé, puede ser... Pero me pone bastante nerviosa cuando empiezan a gritar mal o faltan el respeto. No sé, me parece que no está bien. El respeto sobre todo, es lo más importante.”

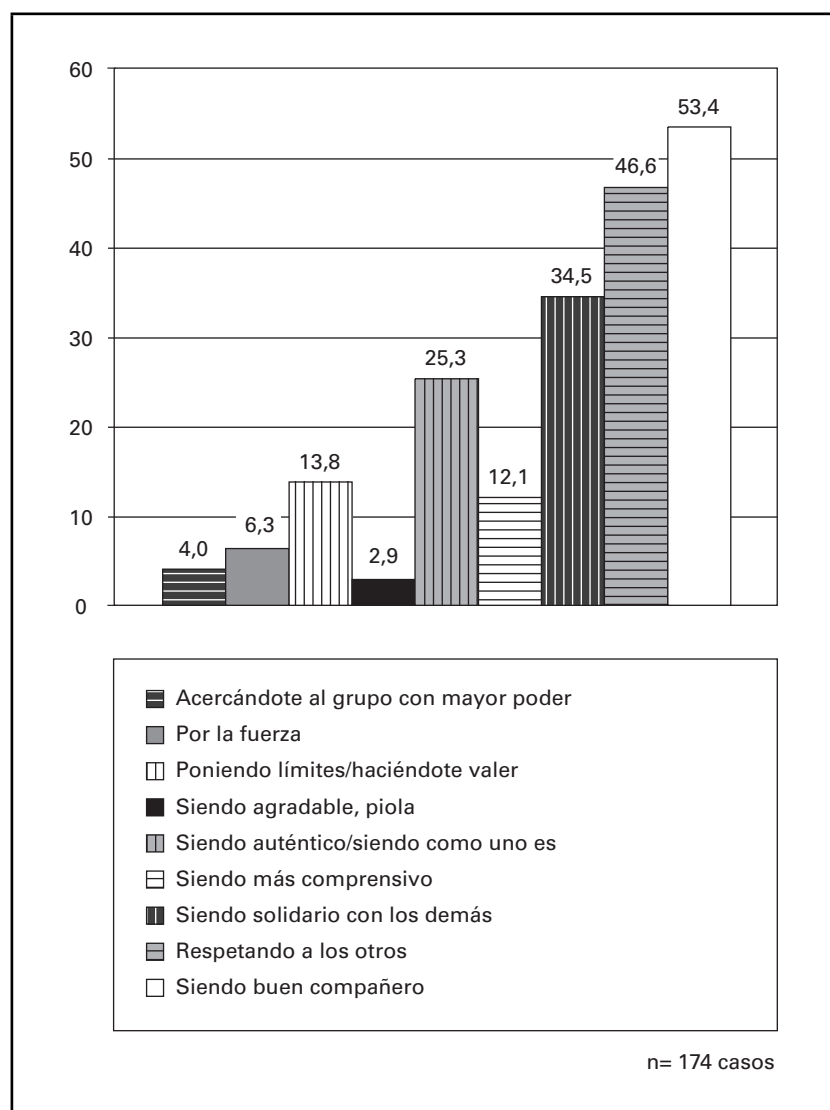
A partir de los datos relevados en las encuestas a estudiantes del penúltimo año, es posible ampliar sus perspectivas en relación con el *respeto* y la *autoridad* en la escuela.

Los estudiantes encuestados señalan que el modo de ganarse el respeto de sus pares está dado principalmente por tener o no determinados valores, tales como el compañerismo, respeto y solidaridad con los demás (Gráfico 4). Esto resulta coherente con las perspectivas formuladas en las entrevistas, donde tanto en relación a los pares como a los otros actores de la institución, profesores y estudiantes consideran que el respeto se construye cotidianamente mediante el vínculo y las acciones que reconocen al otro. En segundo orden de importancia, aluden a aspectos individuales o de la personalidad de cada uno, como por ejemplo ser auténtico, comprensivo, agradable. Un grupo menor de estudiantes apunta a la imposición de respeto poniendo límites o mediante el uso de la fuerza.

El gráfico ilustra las opiniones de los estudiantes con relación al modo de ganarse el respeto entre pares. Las cuatro barras de la derecha del gráfico constituyen la tendencia más significativa en las valoraciones de los estudiantes y representan las ideas acerca de que el respeto se gana actuando solidariamente con los demás y propiciando el diálogo. Las tres barras de la izquierda del gráfico representan el peso de los que creen que el respeto se adquiere de manera impuesta, es una visión relacional donde prevalece el uso de recursos autoritarios para obtener el respeto de los otros; y las dos barras contiguas en el centro reflejan las visiones relacionadas con una buena imagen personal de aquellos que son respetados, en estos casos la personalidad y la actitud corporal de quien es depositario de respeto son cruciales para obtenerlo.

Además de aspectos relacionados con el respeto, la encuesta indagó acerca de la autoridad en la escuela. La institución escolar es cuestionada

Gráfico 4. Porcentaje de opiniones sobre los modos de ganarse el respeto de los compañeros en la escuela. Estudiantes, junio de 2006.



en ocasiones desde distintos sectores de la sociedad y estas críticas –de las cuales algunos medios de comunicación masivos se hacen eco– apuntan, entre otras cosas, a la pérdida de autoridad por parte de los docentes, ya sea frente a los padres o frente a sus alumnos. Contrariamente a quienes cuestionan la autoridad docente, los estudiantes encuestados la reconocen casi con unanimidad.

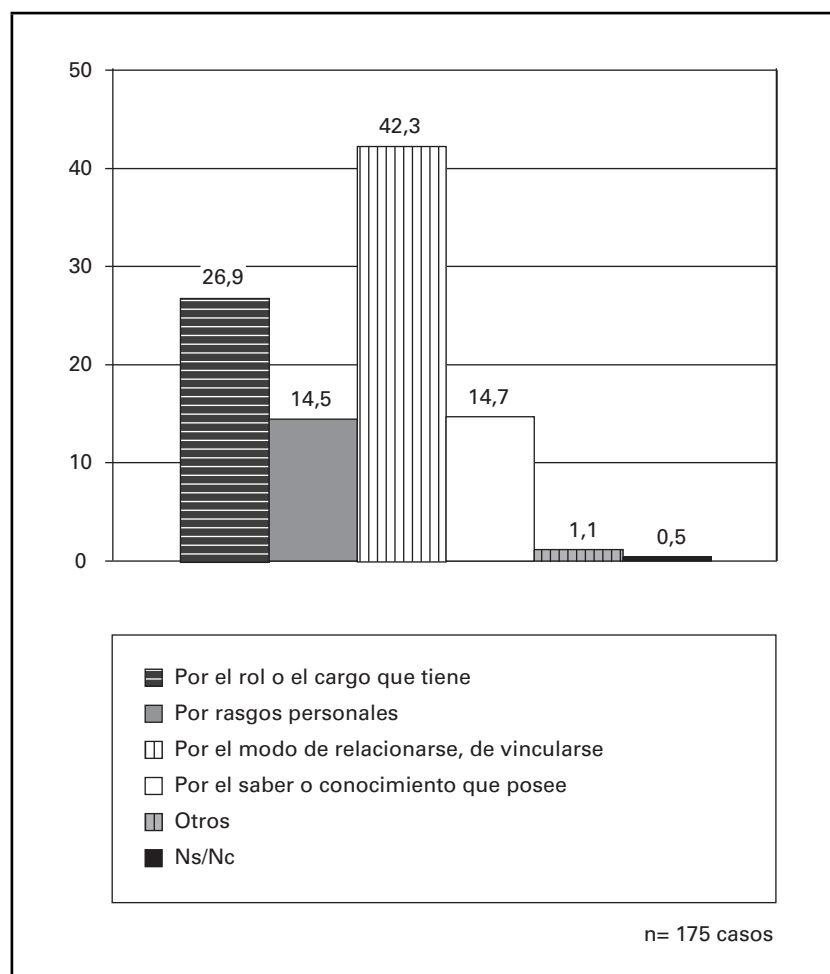
Los estudiantes reconocen la autoridad proveniente de las jerarquías propias de la institución escolar: casi 9 de cada 10 señalaron que los profesores y los directivos son los que tienen autoridad en la escuela (Cuadro 2). También los preceptores fueron identificados por un 60% de los estudiantes como sujetos con autoridad. Cuando se trata de la autoridad de los estudiantes, muy pocos manifiestan tenerla (20,6%). La definición de autoridad está dada por la función que cada uno cumple en la institución y la obediencia y subordinación que esta implica.

Cuadro 2. Porcentajes de opiniones sobre la tenencia o no de autoridad en la escuela. Estudiantes, junio de 2006.

	Autoridad en la escuela	
	Sí	No
Alumnos	21	79
Delegado de curso	23	77
Docentes	86	14
Padres, madres, familias	30	70
Directivos	87	13
Tutores	44	56
Preceptores	60	40
Equipo de orientación	6	94
Personal administrativo	9	91
Porteros/as	11	89

(n= 175)

Gráfico 5. Porcentaje de opiniones sobre cómo se reconoce la autoridad en la escuela. Estudiantes, junio de 2006.



Los estudiantes reconocen la autoridad de directivos, profesores y, un poco menos, preceptores por sus capacidades para vincularse con todos. En segundo lugar, reconocen la autoridad por el cargo o rol que

desempeñan, esto es, con un criterio más ligado a las funciones dentro de la institución; en menor medida, la autoridad se considera relacionada con la actitud y la personalidad (Gráfico 5).

El reconocimiento de la autoridad de los adultos a cargo de la enseñanza en la escuela atraviesa a todos los sectores sociales (Cuadro 3). Cuando se trata de analizar la autoridad en la escuela, se refuerza la imagen unificada de los estudiantes como conjunto de individuos cuya referencia común es el desempeño de actividades escolares, el hecho de ser alumnos. Tal como lo señala Sidicaro (1998) en un estudio por encuesta sobre las sensibilidades sociales y políticas de los jóvenes del área metropolitana de Buenos Aires, los mismos estudiantes contribuyen a crear una imagen unificadora de sí mismos en la medida en que resaltan sus inserciones funcionales en las instituciones escolares. La analogía que comúnmente se establece entre jóvenes y estudiantes contribuye a reforzar esta visión de los estudiantes como un todo. Una interesante paradoja al respecto es que, aunque se atribuyen una baja autoridad, también señalan que a ellos no se les exige el cumplimiento de las normas escolares tanto como se les exige a los profesores, tema que se analizará más adelante.

Cuadro 3. Porcentajes de opiniones sobre la autoridad en la escuela por nivel socioeconómico del alumno. Estudiantes, junio de 2006.

Autoridad en la escuela	Nivel socioeconómico				Total
	Alto	Medio	Medio bajo	Bajo	
Profesores	90,0	81,7	83,3	93,3	85,6 (149)
Directivos	100,0	81,7	88,9	83,3	87,4 (152)
Preceptores	23,3	68,3	64,8	70,0	59,8 (104)
Tutores	63,3	30,0	53,7	36,7	44,3 (77)
Padres/Madres Familias	36,7	31,7	20,4	40,0	30,5 (53)
Alumnos	33,3	31,7	7,4	10,0	20,7 (36)

2.4. Transgresiones, faltas y sanciones en la escuela secundaria

A continuación, se presentará un análisis de las faltas y sanciones tal como se definen en los reglamentos de las seis escuelas estudiadas y también la perspectiva de los alumnos y docentes sobre este tema. Como se dijo anteriormente, si bien la normativa general de la Ciudad establece determinados parámetros generales, cada escuela tiene ciertos márgenes para elaborar sus propias regulaciones y modificarlas a través del tiempo.

Los reglamentos de convivencia son analizados como un mecanismo de regulación de los comportamientos de los alumnos en la escuela. Si bien por un lado presentan un propósito democratizador o de igualdad –presente en la normativa que les dio origen–, por otro presentan una nueva interpretación posible del universalismo de la ley, a partir de la creación de reglas legales específicamente dirigidas a ciertas categorías sociales –en este caso, los estudiantes–, logradas por demandas de grupos particulares o por intervenciones estatales paternalistas hacia algunos sectores de la población (O'Donnell, 2002).

En este sentido, ciertas características comunes en los textos de los reglamentos posibilitan dos líneas de análisis: por un lado, el establecimiento de conductas definidas como faltas plausibles de castigo o sanción (en algunos se avanza en una gradación en niveles de gravedad de las mismas); y, por otro lado, la definición de un sujeto único, el alumno, que es protagonista de estas conductas tipificadas como faltas o transgresiones.

La enumeración de las faltas y la clasificación según su gravedad muestran las ambigüedades y arbitrariedades en lo enumerado y lo omitido de toda clasificación de comportamientos, en este caso aplicable a los estudiantes en la escuela. En las escuelas analizadas, los reglamentos presentan tipificaciones o listados de transgresiones: en algunos casos se describen más específicamente las conductas negativas –como en los reglamentos del bachillerato estatal de clase baja y de la técnica estatal de clase media baja–; mientras que en los reglamentos del resto de las escuelas se dan pautas con un alto nivel de generalidad.

En el reglamento del bachillerato estatal de clase baja, los comportamientos que se consideran faltas leves están muy bien delimitados, tanto para el ámbito del aula como para los espacios comunes: “arrastrar sillas y mesas, comer en el aula sin la autorización del docente, dejar el aula desordenada o sucia al retirarse del establecimiento, (...) utilizar *walkman* y celulares en horas de clase sin la autorización del docente, jugar a los naipes u otros juegos que no tengan que ver con la clase en sí (...)”. A la vez, en este mismo reglamento la descripción de las conductas para las faltas graves es más general y similar a la presentada en los documentos de las otras escuelas: “(...) realizar actos indecorosos que afecten a la dignidad y a la moral, deshonorar los símbolos patrios, falta de respeto al personal del establecimiento (verbal o gestual), organizar actos de violencia física, verbal o psíquica, robo de objetos, organizar actos de vandalismo, discriminación (...)”.

En la escuela técnica de clase media baja, también se presentan conductas negativas muy detalladas en lo que respecta a la presentación y vestimenta de todos los estudiantes, advirtiéndose sobre “no usar camisetitas ni insignias deportivas” y llevar zapatos y abrigos “discretos”. Además de establecerse para las mujeres la utilización de polleras largas, pelo corto o recogido, la prohibición de maquillaje o *bijouterie*; y para los varones la utilización de pelo corto o recogido, cabeza descubierta, sin gorras “o similar”. En ambas escuelas, una mayor delimitación de las conductas genera mayor regulación de los comportamientos y mayor previsibilidad para la definición de las transgresiones.

Por el contrario, cuando la descripción de las faltas se expresa con imágenes más amplias y generales –por ejemplo, cuando la institución plantea como transgresión de las normas la “indisciplina colectiva” (bachillerato estatal de clase media) o “transgredir elementales normas de higiene, no presentarse con la vestimenta adecuada” (escuela técnica de clase media)– la escuela se reserva para sí el poder de establecer los comportamientos adecuados según definiciones abiertas –y más ambiguas– de lo que está permitido dentro de la institución escolar. Las interpretaciones sobre la norma escrita, para estos casos, si bien establecen menos regulaciones para los comportamientos, a la vez pueden dar lugar a significativas arbitrariedades en su aplicación.

El reglamento de la escuela privada de clase alta es el único que no tipifica comportamientos. En cambio, establece que los temas de convivencia deben ser tratados alentando y estimulando la reflexión. En ese sentido “debe haber un claro y firme apoyo a los docentes en general y a los tutores y jefes de año en particular, para que asuman protagonismo en la tutela y definición de aspectos cotidianos de la convivencia. (...) Se deben realizar con los alumnos en todas las secciones actividades y proyectos de toda índole que tengan la convivencia como tema de fondo, enfocando distintos aspectos que son parte del tema central”. Cuando se ha cometido una falta que implica una sanción, se proponen acciones *reactivas* ante la cometida, como se verá más adelante; en esta escuela, a diferencia de las otras, solo los docentes –y especialmente los directivos– se reservan para sí el poder de catalogar los comportamientos penalizables.

En relación con las dos situaciones mencionadas precedentemente, cabe señalar que las normas son una construcción cotidiana y que adquieren legitimidad por vía de la norma escrita, pero las prácticas no se reducen a esta. Como se verá más adelante a través del análisis de las entrevistas y la encuesta, en la cotidianeidad escolar las clasificaciones que producen los docentes –en términos de “alumnos problemáticos o conflictivos”– juegan un papel importante cuando preceptores, profesores o directivos penalizan ciertos comportamientos de los estudiantes apoyándose en la normativa.

Muchas de las faltas son comunes a los reglamentos de todas las escuelas estatales –por ejemplo, la “evasión de horas de clase”–, aunque no siempre aparecen mencionadas de la misma manera. Sin embargo, se observan diferencias en el nivel de gravedad en el que se ubican las mismas: siguiendo el ejemplo de la “evasión”, esta es definida como una falta mayor en el bachillerato estatal de clase media y, en cambio, es una falta menor en el bachillerato estatal de clase baja. La cuestión de la documentación escolar aparece como falta en todos los reglamentos, pero con matices: “no traer o negar reiteradamente la documentación escolar” en el bachillerato estatal de clase media o “adulterar o destruir toda documentación escolar” en el comercial estatal de clase media baja.

2.4.a. Las faltas y sanciones en los reglamentos escolares

La Ley 223 prescribe la siguiente escala de sanciones: “apercibimiento oral; apercibimiento escrito; acciones reparatorias en beneficio de la comunidad escolar; cambio de división; cambio de turno; separación del establecimiento”. En esta normativa no se especifica si corresponden a un orden correlativo de gravedad –ya sea por el tipo de falta o su reiteración–, aunque hay una jerarquía implícita en la enumeración. Esta cuestión, que en un primer análisis podría parecer menor, tiene consecuencias en los reglamentos porque:

a) Permite establecer un orden levemente diferente respecto de la normativa. Es así como en el bachillerato estatal de clase baja se considera que la “separación del establecimiento transitoria o temporal (suspensión)” es una penalidad menor que el “cambio de división y turno”.

b) Habilita establecer equivalencias. En las escuelas técnicas y en el comercial estatal de clase media baja, las suspensiones y los cambios de división y turno se asocian a un mismo tipo de falta, por lo que no puede deducirse la jerarquía a excepción de su presentación ordenada.

c) Admite modificar el sentido de algún tipo de sanción al desvincularla del orden jerárquico implícito. Esto se aplica particularmente a las “acciones reparatorias en beneficio de la comunidad escolar”, que en el bachillerato estatal de clase baja y en la escuela técnica de clase media baja se restringen a la obligación de solventar la reparación de algún daño material que se haya ocasionado; mientras que en las escuelas de clase media, tanto técnica como bachillerato, se conserva dentro del orden jerárquico de la ley, habilitando la posibilidad de que además de compensar materialmente el daño se impongan una serie de tareas ejemplificadoras o instancias para reflexionar sobre la transgresión.

d) Autoriza la no utilización de ciertas sanciones entre las previstas en el orden citado normativamente. En el caso del bachillerato estatal de clase media, se dejan explícitamente de lado las posibilidades de “cambio de división o turno”, justificando esta decisión mediante la existencia de distintos idiomas y orientaciones. Un caso extremo de esta situación lo constituye la escuela privada de clase alta que no utiliza la

escala mencionada y establece como sanciones las “acciones reparatorias en beneficio de la comunidad escolar, la jornada de reflexión y la suspensión”.¹¹

A partir de estas consideraciones, puede concluirse que la no explicitación de la escala de sanciones en la Ley marco y su correspondencia en los reglamentos de convivencia otorga flexibilidad a las decisiones institucionales sobre la gravedad atribuida a las sanciones. Pero a la vez, las diferencias encontradas permiten vislumbrar que, a excepción de las sanciones más leves, no existe consenso sobre su jerarquía y forma de aplicación. Esto constituye un interrogante en torno a la noción de justicia que subyace en la normativa, dado que una misma sanción, en una u otra escuela, tiene un sentido diferente en cuanto a la gravedad que se le atribuye o a la falta con la que se lo relaciona.

Derivado de lo anterior, así como no hay una jerarquía explícita de sanciones que sea común a todos los reglamentos, también existen diferencias acerca de la previsibilidad de la sanción en relación a la falta cometida, encontrándose dos situaciones básicas:

- En algunos casos, se encuentra una relación explícita entre falta y sanción, como por ejemplo en los bachilleratos estatales (independientemente del sector social), donde las sanciones muestran una progresión de menor a mayor penalidad en función de la gravedad de la falta y su reiteración. En estas escuelas, ante las “faltas menores” se aplican “apercibimientos orales y escritos”; mientras que en el caso de las “faltas graves” se aplica toda la progresión contemplada en la normativa, desde

¹¹ El sentido de las “acciones reparatorias” en esta escuela es similar al mencionado para las escuelas de clase media y el comercial estatal de clase media baja, pero se distinguen las instancias de reflexión sobre el daño, que se aplican mediante la “*detention*” (que además se usa para completar trabajos no efectuados en clase) y las “acciones reparatorias” en sentido estricto (que implican solventar económicamente el daño o efectuar una tarea para repararlo). Las “jornadas de reflexión” y la “suspensión” (cuya diferencia radica en el registro o no de inasistencias) difieren sustancialmente de la aplicación de sanciones similares en las otras escuelas, dado que se efectúan mediante la exclusión de clases del alumno pero cumpliendo el horario escolar y las tareas que les asignan los profesores.

el “apercibimiento oral” a la “suspensión”. Es importante señalar que en estas escuelas, a partir de la explicitación de la correspondencia entre falta y sanción, se aclara que la aplicación de las sanciones se hará según cada caso y su contexto.

- En otros casos –las dos escuelas técnicas y el comercial de clase media baja–, las sanciones se presentan en un orden que, como se dijo, lleva implícita la gravedad de la falta y que, coincidiendo con la normativa general, se extiende entre el “apercibimiento oral” y la “suspensión”. Dado que en estas escuelas las faltas no son clasificadas sino solamente enumeradas, no es posible anticipar qué sanción se aplicará en cada caso. Solamente se especifica que las sanciones más severas –“cambio de división, cambio de turno y separaciones del establecimiento”– se corresponden con la “acumulación de sanciones o faltas graves”, pero no se entiende qué implica esta categoría. Un caso extremo es el de la escuela privada de clase alta, donde las sanciones se listan por la gravedad de la penalización pero no hay ni siquiera un listado de aquello que se considera como falta.

Puede afirmarse, a partir de esta clasificación, que las escuelas en las que el reglamento establece qué sanciones se corresponden con cada falta permiten a los alumnos –destinatarios del reglamento– prever la penalidad de sus infracciones, sin que por ello se pierda la posibilidad de contextualizar la infracción como parte de la evaluación de la misma. Por otra parte, es significativo que en ambas instituciones se correspondan las “faltas menores” con los “apercibimientos”, aunque difieran (como se explicó en la sección correspondiente) las conductas a las que se atribuye gravedad.

La Ley 223 establece en su artículo 10 que las sanciones tienen diferentes autoridades y procedimientos de aplicación. Los “apercibimientos” son aplicados por preceptores, profesores y directivos, mientras que las “acciones reparatorias en beneficio de la comunidad escolar; los cambios de división y turno y la separación del establecimiento” son aplicadas por el Rector. El artículo 13 establece que en todos los casos, excepto los apercibimientos orales, se debe notificar en forma fehaciente a los alumnos/as y padres, madres o tutores/as la causa y el fundamento de la sanción. Por otra parte, el artículo 18 establece que el consejo de

convivencia debe proponer las sanciones ante las transgresiones de las normas de convivencia que sean remitidas a su consideración, aunque el artículo 19 aclara que el Rector, si se aparta de la propuesta del consejo, debe fundar debidamente los motivos para hacerlo.

A partir de estas definiciones generales de la normativa y teniendo en cuenta las jerarquías de sanciones y el grado de previsibilidad en relación con las faltas que ya se han mencionado, es posible encontrar una serie de procedimientos de consulta para proponer sanciones, los que varían de acuerdo a la existencia de órganos colegiados:

a) En el bachillerato estatal de clase media –que, como se dijo, es una de las dos escuelas donde se establecen correspondencias entre faltas y sanciones–, el consejo de convivencia interviene en todas las “faltas graves”, independientemente de la sanción que se atribuya. A la vez, la existencia de otros órganos colegiados remite al tratamiento de los otros tipos de transgresiones: las “faltas menores” se tratan en el consejo de aula, mientras que las “faltas mayores” se tratan en primera instancia en el consejo de aula y, si se reiteran, en el consejo de turno. Siendo el único caso que se encontró de tal modalidad, esta definición de los procedimientos de consulta a partir del tipo de falta habilita un mecanismo de debate que no conlleva una sanción predefinida.

b) En el bachillerato de clase baja –la otra escuela donde se definen correspondencias entre faltas y sanciones–, el consejo de convivencia interviene en las sanciones que implican el “cambio de turno” y las “suspensiones”, no así para los “apercibimientos”, las “acciones reparadoras” o el “cambio de división”. Esto implica que para ciertas “faltas graves” no sería necesario consultar al consejo y que, tal como se menciona explícitamente, el equipo directivo se reserva la última palabra en la aplicación de sanciones. Una diferencia importante entre este procedimiento y el de la otra escuela es que, en este caso, la consulta al consejo es un mecanismo de aprobación de una decisión tomada previamente, solo necesario en el caso de que se apliquen ciertas sanciones a faltas graves y de manera no vinculante.

c) En las escuelas donde no hay una relación explícita entre falta y sanción, los procedimientos de consulta están vinculados a la penalidad,

tal como sucede en el caso anterior. En la escuela técnica estatal de clase media, la reiteración de “apercibimientos escritos” a criterio de la rectoría habilita la convocatoria del consejo de curso y, en caso de ser necesario, del consejo de convivencia. Este organismo se consulta en casos de “cambio de división y de turno, así como en las separaciones del establecimiento”. En el comercial estatal de clase media baja, se menciona explícitamente la convocatoria del consejo de convivencia para “acciones reparadoras, cambios de turno y división” pero no se lo menciona para las “suspensiones”. Puede, por lo tanto, determinarse para estas instituciones la misma conclusión que para el caso anterior: estos órganos colegiados resultan una instancia de confirmación de una decisión tomada previamente, de consulta necesaria solo en algunos casos de sanciones graves y cuya decisión es no vinculante.

d) La escuela privada de clase alta, que como se dijo no se ajusta a la Ley 223 en cuanto a las sanciones previstas, no cuenta con consejo de convivencia. De esta manera, los procedimientos de sanción no tienen instancias previstas de consulta y son llevados a cabo por docentes, jefes de departamento, tutores, jefes de año y el gabinete psicopedagógico en caso de “conflictos menores”, directivos en el caso de las “*detentions* o acciones reparadoras, jornadas de reflexión o suspensiones”.

Finalmente, es importante remarcar que en la mayoría de los reglamentos se menciona el derecho a descargo previsto por el artículo 8 de la Ley 223. En el caso del bachillerato estatal de clase media se especifica a partir de un procedimiento de apelación (a recurrir por parte de alumnos, padres y docentes), dentro de los cinco días, que incluye primero al jefe de preceptores y al consejo de curso, luego sucesivamente a la Vicedirección y al consejo de turno y, finalmente, al consejo de convivencia, al Rector y a la Supervisión. Por otra parte, cabe resaltar que en los reglamentos de las escuelas estatales de clase baja y clase media baja, al referirse a las “faltas graves” se utiliza en lugar de *alumno* la categoría de “menor”, más habitual en la jerga judicial.

En el artículo 8 de la Ley 223 se alude explícitamente al carácter pedagógico de las sanciones pero, en una lectura analítica de la normativa, el carácter formativo del sistema de convivencia aparece de modo

implícito en varias partes del documento, asociado a los procedimientos de prevención y resolución de conflictos a través del diálogo.

En el bachillerato estatal de clase media, el mencionado artículo es citado en su totalidad y se establece su referencia como criterio para evitar la “arbitrariedad en la aplicación de las sanciones”. Así se refiere a la “utilización del diálogo para identificar y resolver problemas de convivencia, el análisis de las situaciones conflictivas para determinar causas y posibilidades de prevención, el análisis del contexto de la trasgresión, el respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas, la garantía del derecho a ser escuchado y formular un descargo, la valoración del sentido pedagógico de la sanción, el reconocimiento y reparación del daño u ofensa cometidos, y la garantía del derecho a la información de los alumnos y padres pasibles de sanción durante el proceso de decisión y una vez aplicada la sanción”. A esto se agrega desde la institución que en la contextualización de la transgresión es importante considerar “la historia particular de los involucrados en un contexto de equidad para toda la comunidad”, así como “el reconocimiento de la responsabilidad personal de los alumnos adolescentes”.

En el comercial estatal de clase media baja, la mayoría de las sanciones aparecen asociadas a una acción pedagógica consensuada entre la escuela y la familia. Así se menciona ante los “apercibimientos” que el “diálogo reflexivo entre pares, entre docentes y alumnos, y con la presencia de los padres si fuera necesario citarlos” es una manera a través de la cual los actores de la situación conflictiva pueden ofrecer su descargo, si hubo falta reconocerla, reflexionar sobre el daño ocasionado y hacerse cargo de reparación moral y/o material que aplicará el docente o personal directivo. De manera análoga, aparece la preocupación para que las “suspensiones” estén acompañadas de un plan de tareas con finalidad pedagógica.

De modo similar, en la escuela privada de clase alta se establece que cualquier “acción reactiva” (sanción) debe tener una finalidad educativa a través de aprendizajes positivos, más allá de cualquier intención punitiva que se les pudiera dar. Se señala que el diálogo y la reflexión estimulan la autodisciplina del alumno y se establecen procedimientos de reflexión en las distintas instancias de sanción (detention, jornada de reflexión y suspensión).

La posibilidad de reflexionar, aun a partir de una sanción que implica el impedimento de asistir a la escuela, también aparece en el bachillerato estatal de clase baja, donde las “suspensiones” se plantean como un “límite contundente a aplicar frente a situaciones de gravedad o ante reiteración de conductas contrarias al sistema de convivencia” pero que debe efectivizarse “sin que esto libere de la instancia siempre presente de análisis, diálogo y reflexión entre las partes”. Al respecto, se define a los padres como interlocutores de la escuela para establecer “una instancia de diálogo y reflexión que deberá realizar el alumno” fuera de la escuela.

En la escuela técnica de clase media baja, se señalan en este sentido consideraciones generales tales como que “se favorecerá la búsqueda de instancias de reflexión y diálogo, considerando que todos los actores de la escuela son iguales en dignidad y derecho, o que se crearán espacios para promover la resolución de conflictos a través de métodos tales como la negociación, la mediación o cualquier otra instancia que reemplace la sanción como mero castigo o disciplinamiento tradicional, poniendo el acento en el poder del procedimiento y no en resultados estáticos y rígidos, evitando la injusticia y la impunidad e intentando restablecer el orden normativo consensuado”. Al mismo tiempo, se señala que el sentido pedagógico radica en “el reconocimiento del error como fuente de aprendizaje, y promover la reparación del daño ocasionado”.

2.4.b. La perspectiva de estudiantes y profesores sobre faltas y sanciones

Una cuestión central en el análisis es indagar cómo perciben los alumnos las normas, faltas y sanciones en relación con el reconocimiento del propósito pedagógico de la institución.

La regulación normativa –que adquiere diversas formas en los distintos momentos históricos y contextos– ha sido conceptualizada como una forma de poder que define una normalidad, una conducta esperable. En este sentido, los aportes de Foucault (2002) han permitido considerar las tecnologías disciplinarias de la escuela como

instrumentos de normalización que producen estructuralmente una naturalización de la subordinación de los estudiantes respecto de los profesores en términos de autoridad. Como se verá, esta relación forma parte del conjunto de problemas planteados por los docentes y alumnos en las entrevistas.

Una de las formas en que esta dimensión normalizadora se expresa consiste en la restricción de los reglamentos de convivencia a la definición de normas y, en especial, faltas y sanciones para los alumnos exclusivamente, y no para los docentes y el resto del personal de la institución, como se dijo en apartados anteriores.

Algunos alumnos de las escuelas de clase media reconocen este problema planteándolo como una preocupación acerca de la efectividad de las sanciones para corregir las faltas en el caso de los profesores, tal como señala un alumno de la escuela técnica:

“Eso son cosas a tratar en cada colegio y cosas puntuales de cada colegio, ya sea mediante la rectoría de la escuela o que parta mismo de los estudiantes el reclamar porque un profesor falta muchas veces... En sí la respuesta de las autoridades es que a los docentes que faltan o tienen mal desempeño en su función se los sanciona, se les pasa la falta. Pero lo que quizás habría que replantearse es qué consecuencia tiene esa sanción o esa falta, porque yo hace cinco años que estoy en la escuela y veo que (en el caso de los profesores) hay cosas que se reclaman y quizás nos comunican que se sancionan, pero no hay un cambio ni una mejora a lo que se sanciona. (En cambio) si a un alumno se lo sanciona, por ejemplo por estar rompiendo un banco, el objetivo de la sanción es que el alumno no lo vuelva a hacer, porque la consecuencia que tiene es la sanción. (Entonces para) un docente tendría que ser lo mismo, y si esa sensación no tiene una consecuencia, si no genera nada en el docente, deja de tener peso y significado esa sanción.”

En todas las escuelas, probablemente por la frecuencia con la que se cometen las transgresiones, los estudiantes recuerdan en primer lugar las faltas leves, como las regulaciones sobre vestimenta, retirarse de la escuela sin autorización o el uso de celulares, por ejemplo.

Como se refirió anteriormente, las definiciones de la presentación y vestimenta de los estudiantes se definen en la mayoría de los reglamentos a partir de advertencias sobre el uso de camisetas de parcialidades deportivas, la “discreción” en calzado y abrigo y la prohibición de gorras para los varones. Es importante señalar que las prescripciones generalmente se presentan con mayor detalle para las mujeres que para los varones, prescribiéndose el uso de guardapolvo para estas exclusivamente. Al respecto reflexionan un alumno y una alumna del comercial estatal de clase media baja:

“Alumno: Yo estoy de acuerdo con que lo saquen (al guardapolvo). ¿Por qué hay que hacer discriminación? Si ellas vienen vestidas parecido a nosotros.

Alumna: Lo que pasa es que no querían comprar (una remera de la escuela), capaz no tenían la plata para comprar, que inclusive lo que decíamos nosotras era que la cooperadora venda las remeras así tenía más plata la cooperadora, pero capaz había alguno que no lo podía pagar y los varones no querían ponerse la remera, querían ir vestidos como siempre.

Entrevistadora: ¿Y no se les ocurrió que las chicas podían ir vestidas de cualquier manera, o sea, sin el guardapolvo?

Alumna: No se puede, eso no, no.

Entrevistadora: ¿Nadie propuso eso?

Alumna: Sí, pero eso era más difícil de acceder. Porque lo que decían era como que no lo iban a respetar las mujeres, iban a venir en musculosa, iban a venir en pollera o como sea; en cambio con guardapolvo era como que estaba...

Entrevistadora: ¿Había chicos que también decían eso?

Alumna: Sí, los chicos sí, los chicos estaban en desacuerdo, las mujeres todas nos queríamos sacar el guardapolvo, eran todas.”

A diferencia de la importancia que tienen para la mayoría de los alumnos las cuestiones vinculadas con la vestimenta y el aspecto externo como una de las causas de faltas más comunes, en las entrevistas a los docentes no aparece este tema como central. Los dos temas casi

excluyentes en relación a las transgresiones de la norma y su sanción para los docentes son la violencia y la “evasión de horas de clase”. Para los docentes, esta última es una de las faltas más habituales entre los alumnos, independientemente de la escuela donde cumplen su tarea.

Aun cuando en los reglamentos de sus escuelas esta transgresión sea considerada falta mayor, los profesores suelen calificarla como una falta menor. Muchas veces lo refieren para indicar que solo se dan estas formas de transgresión en su escuela y no otras más graves. Por ejemplo, una docente del bachillerato estatal de clase media señala:

“Entrevistadora: ¿Y cuáles son las faltas que se cometen más seguido?

Profesora: Evadir horas de clase, principalmente.

Entrevistadora: ¿Y cuál es tu opinión acerca de por qué se da esta situación? ¿Tenés una opinión formada?

Profesora: Acá, en esta escuela, pasa que no hay actos graves, muy graves de violencia. Sí, bueno, fumar... fumar en los baños, evadir horas de clase. Pero muchos otros actos, continuamente, como violencia, por ejemplo, no hay. El trato en general es bueno entre los docentes y los chicos.”

Junto a este diagnóstico, en las escuelas de clase media los docentes también expresan su preocupación no por la falta en sí –que, como se vio, la consideran un tema menor–, sino por la seguridad y el cuidado de los estudiantes que no están en el aula en el momento en el que deberían estar. Esto es claramente expresado por una profesora, tutora de un curso del bachillerato de clase media:

“Lo que pasa es que el tema de irse de clase quizás no me parece grave en sí, pero lo que a nosotros nos preocupa es qué hace ese chico cuando no está en clase. Porque si el chico se fue del aula y está en, qué sé yo, en alguna otra parte de la escuela estudiando, aunque no corresponde (que se vaya del aula), me parece a mí que no es lo más serio. Sí me preocupa muchísimo el tema de la violencia, el tema de la agresión (que puede eventualmente sufrir el alumno estando sin supervisión adulta).”

La preocupación por la violencia atraviesa a docentes y alumnos sin distinción de sector social ni de escuela y está presente en todos los reglamentos analizados. Sin embargo, podría señalarse una diferencia vinculada a la situación socioeconómica, porque si bien en todos los reglamentos se define como falta grave la violencia física, es en las escuelas de clase media baja y baja donde los alumnos y los docentes expresan que se producen peleas entre estudiantes con mayor frecuencia.

En los testimonios se indica, asimismo, que frecuentemente estas disputas transcurren fuera de la escuela para evitar sanciones, pero también porque refieren a situaciones extraescolares, como continuación de enfrentamientos entre fracciones, tales como barras de clubes de fútbol, de barrio, etc. Como señalan un alumno del bachillerato estatal de clase baja y un profesor del comercial estatal de clase media baja respectivamente:

“Entrevistadora: ¿Te acordás de peleas que haya habido entre los chicos?”

Alumno: Yo tuve una pelea.

Entrevistadora: ¿Vos? ¿Con quién te peleaste?”

Alumno: Con un compañero.

Entrevistadora: ¿Por qué?”

Alumno: Y, porque, no sé, no me pasaba la tarea, se hacía mucho rogar, yo le pedía de buenas maneras, todo, y yo le dije ‘bueno, si no me pasás la tarea, vamos a salir a la calle’; fuimos, se paró de manos el pibe y boxeamos ahí.

Entrevistadora: ¿Y qué pasó?”

Alumno: Nada. Y... le tuve que pegar, le di un par de pases largos y ya está, se le pasó, y me pasaba la tarea.

Entrevistadora: Y ¿se enteraron los demás?”

Alumno: No, porque acá no nos peleamos, nos peleamos afuera, en la calle.”

“Entrevistadora: ¿Hay conflictos en la escuela entre los chicos o entre los chicos y los profesores?”

Profesor: Entre los chicos están controladas las peleas bastante, están las barritas de afuera, el vocabulario de ellos es 'los de la (nombre de una villa), los de (nombre de barrio de monobloques)'. Entonces vienen quizás chicos de barritas de afuera apoyando a uno u otro chico de la escuela, y esto ocasionaba problemas bastante serios, de peleas en la calle. Ahora ese tema está bastante más liviano.

Entrevistadora: ¿Y cómo es que se solucionó ese problema?

Profesor: Al cambiar la Dirección fue un poco más controlado el tema... La Vicedirectora salía a la calle cuando sabíamos que había algún problema, se llamaba al auto de policía –mucha bolilla no te daban, te miraban medio socarronamente–; una vez tuvimos todos los chicos adentro, hasta que no vino la policía no los sacamos, los dejamos adentro de la escuela.

Entrevistadora: ¿Por qué? ¿Qué había pasado?

Profesor: Para evitar que se encontraran, porque se iban a encontrar chicos de villas diferentes o de lugares diferentes, no me acuerdo, pero para evitar que salieran y se pelearan, porque además en el tumulto por ahí se pelean en la esquina, pero quizás van abajo del puente (...).

Entrevistadora: ¿Y adentro de la escuela no se pelean?

Profesor: Dentro de la escuela este año (hubo) algunos (casos) en primer (año)... porque uno mira a otro, hubo dos o tres peleas."

En estas escuelas de clase media baja o baja, todos los docentes entrevistados coinciden en señalar como un fenómeno reciente y preocupante que varios de estos hechos de violencia sean protagonizados por mujeres. Como señala una profesora de la escuela técnica estatal de clase media baja:

Profesor: Entre chicas, (la violencia) es uno de los problemas más graves entre chicas.

Entrevistadora: ¿Y por qué (se pelean)?

Profesor: Los motivos son 'te miré', 'me miraste', 'te miró mal', y el otro es un tema de pantalones, cuando no está en la mirada está en los pantalones, es infalible, es infalible. Y esos temas se dan en 1^{ro} y

2^{do}; en 3^{ro} es la primera vez que los tenemos; yo normalmente con los 3^{ros} es tranqui, me enojo con ellos porque no estudian, trabajo a veces con ellos sobre temas de estudio pero normalmente esos temas de relación no los tengo. (...) El tema de las miradas no lo vas a tener en los varones, en realidad son pocas las peleas de varones porque las peleas de varones... fue muy fuerte en otros años y eran por clubes de fútbol a veces (...), pero el tema de las chicas es terrible.”

En las escuelas de clase media y alta, en cambio, la violencia siempre es referida como peleas dentro de la escuela, que muy difícilmente desembocan en golpes. La mayoría de los docentes mencionan formas más sutiles de violencia, como burlas, insultos, grafitis o rotura de elementos pertenecientes a algún alumno al que se quiere agredir. Como señala una profesora del bachillerato estatal de clase media:

“Profesor: Y bueno, hay cosas para las que necesitamos ayuda.

Entrevistadora: ¿Cómo son? ¿Son peleas que se dan en el recreo, en la clase, afuera, adentro?

Profesor: En el aula también, sí, se agreden mucho, por ahí se escriben el guardapolvo atrás con insultos, cosas de violencia, las mochilas, de romperse la mochila al otro, sí, sí.”

Otra cuestión importante para analizar en los testimonios de estudiantes y profesores es el valor adjudicado a las sanciones para modificar los comportamientos de los alumnos. La utilización de ciertas sanciones previstas en la normativa, en particular el “cambio de turno o división”, es especialmente relevante para los estudiantes. Si bien en algunas escuelas, como el bachillerato estatal de clase media, se dejan explícitamente de lado estos mecanismos, en otras es una sanción utilizada. En estas últimas, las opiniones de los alumnos son divergentes: mientras en la escuela técnica de clase media se cuestionan estas sanciones en tanto les adjudican como consecuencia la repetición del año, en la escuela técnica de clase media baja estas sanciones más severas parecen tener consenso cuando se aplican a situaciones reiteradas:

“Alumno: (...) hicieron quilombo, agarraron, los cambiaron a cinco, los cambiaron de división (...) de turno y de división... Y ¿qué significa que te cambien de división y de turno? Que vas a repetir (porque)

no todas las materias tienen el mismo profesor y no todos las dan igual. Te doy una explicación, agarraron a 4^{to} 3^{ra} que estaba viendo capacitores. Y los pibes hicieron así: ‘capacitores’, ‘inductores en continua’, (de ahí) los pasaron a dar ‘corriente alterna con resonancia’ a la tarde... eso te condena a repetir porque no vas a entender nunca nada, te cambian de profesor, cosas que las dan completamente diferente, profesores que explican, que no explican, te obligan a repetir...”

“Alumna: El año pasado cambiaron a las chicas de curso, había dos 3^{ros}, entonces las separaron: una de las chicas pasó a 3^{ro} 1^{ra}, y la otra quedó en la división.

Entrevistadora: ¿Son habituales estos cambios de curso y de turno?

Alumna: Cuando al punto que se llega es demasiado, sí, y más si el chico ya tiene problemas en años anteriores. Cuando se produjo el cambio de división en 3^{ro}, que separaron a dos chicas, la chica a la que separaron ya tenía problemas en años anteriores con otras chicas también; entonces, como último recurso, la cambian de división o incluso de turno.”

También es importante señalar que en los casos de faltas graves vinculadas a la violencia física así como se aplican sanciones severas y se resuelven las situaciones puntuales, los estudiantes también reconocen que la sanción no alcanza como garantía para el agredido:

“Entrevistadora: ¿Cuál fue la situación sumamente difícil que te tocó?

Alumna: Una pelea entre dos chicas de la división que no las podía separar nadie, ni siquiera con el consejo que se hizo en el aula; tuvo que intervenir el director, la regente, o sea, te dan parte de todos los problemas que hay... pero este fue demasiado grave. (...) (Fue) en 2^{do}, era delegada de la división.

Entrevistadora: ¿Cómo se resolvió finalmente?

Alumna: Una de las chicas fue sancionada, y a la otra chica la madre la tuvo que sacar del colegio porque era imposible el trato entre ellas.

Entrevistadora: ¿Y el sacarla de la escuela fue más bien decisión de la mamá?

Alumna: Por decisión de la mamá, porque el colegio no aseguraba qué podía pasar, no le aseguraba que no le iba a pasar nada, (...) porque uno de palabra puede decir 'no hago más nada' pero después hay chicos que se quedan con la bronca... entonces la madre ante la duda la tuvo que sacar del colegio porque no quería que sigan pasando cosas."

Como se dijo, existen diferencias acerca de la previsibilidad de la sanción con relación a la falta cometida –la relación explícita entre falta y sanción en los bachilleratos y la no vinculación en los otros casos–, situación que los estudiantes en principio no problematizan, como señala una alumna de la escuela privada:

“Entrevistadora: ¿Qué tipo de sanciones son las que más se aplican en esta escuela?

Alumna: *Detention*, que es venir más temprano, pero no sé si lo aplican mucho eso, o quedarse más tarde... pero eso por cosas no muy graves. Ahora hay una que si está mal el uniforme, si no te pusiste la remera, la camisa adentro, venís los sábados pero no sé de nadie que haya venido, no sé. Y suspensión cuando es algo más grave; el otro día a una chica le pusieron porque le mintió a (un profesor), el profesor (le dijo al) Director. Pero (fue) por una taradez, no había traído la corbata (...), pero no sé, la suspensión no pasa muy seguido.

Entrevistadora: En general, ¿en qué situaciones se aplica?

Alumna: Cuando alguien hace algo bastante pesado, no sé si bastante pesado pero que se acepta que no está bien."

Merece particular reflexión la cuestión de las suspensiones: en la técnica de clase media baja se la considera una opción ante una pelea entre compañeros o el agravio a un profesor, aunque esto motive la reflexión de algunos profesores sobre el valor que para los alumnos puede tener no asistir al colegio por uno o dos días, considerado más como "un premio" que como una sanción.

"Los chicos creen que no pasa nada, o sea, los chicos no entienden la suspensión, porque ¿sabés qué pasa? Este también es un tema a prever, que algunas escuelas ya han previsto, que la suspensión es

un día y... 'uy, qué suerte, me quedo en mi casa'. Acá ya estamos previendo eso, que la suspensión sea un día que yo tengo que venir a la escuela pero tengo un ausente, porque estoy suspendido. Porque 'suspender' no significa 'no venir', 'suspender' significa que 'a mí me va a correr una falta'."

Con este mismo argumento, docentes de otras escuelas, como el bachillerato privado de clase alta, mencionan que las suspensiones –que son utilizadas como sanción en casos en que los apercibimientos y entrevistas con los padres no dan resultado– son implementadas obligando a los alumnos a concurrir al establecimiento los días que están suspendidos, debiendo realizar las tareas y actividades que les preparan sus profesores en un aula separada de la del resto de sus compañeros.

“Entrevistadora: ¿Se apercibe a los alumnos cuando transgreden las normas y pautas? ¿Cuáles son las sanciones que se aplican más habitualmente?

Profesora: La más común que es la que puede llegar a aplicar el docente cuando tiene un conflicto en el aula con el chico: es un *detention*. (...) Después, si la violación es más importante ya se lo suspende, pero eso no quiere decir 'un día sin clases', se los obliga a hacer la suspensión acá. No es que no viene al colegio, cada uno de los profesores que lo tiene durante el día tiene que darle trabajo para que el chico trabaje tranquilo, aislado, bajo la supervisión de algún docente.”

Muchos de los docentes de las escuelas estatales llaman la atención sobre otra cuestión vinculada a las sanciones y su aplicación, señalando que en ocasiones no se sanciona a alumnos que lo merecerían porque estas acciones no son seguidas de otras coherentes y concurrentes. Consideran que frecuentemente la suma de sanciones leves es inconducente en tanto no deriva en una sanción mayor, o que esta es apelada por los padres; también indican que en algunos casos los establecimientos priorizan la retención de los alumnos que se vería amenazada por llevar a sus últimas consecuencias las sanciones propuestas por los docentes. Finalmente y bajo la misma lógica, indican que cuando las escuelas apoyan las sanciones, estas medidas son observadas o revertidas por las instancias superiores. Como señala una docente del bachillerato estatal de clase media:

“Entrevistadora: ¿Qué es lo que suele pasar (cuando se sanciona a un alumno)?

Profesora: Se llama a los padres.

Entrevistadora: ¿Eso es lo más común?

Profesora: Sí, después de ahí ya es difícil, porque esta escuela tiene experiencia de haber avanzado, y luego (los superiores) mandaron informes, circulares, o como sea, de revisión de eso, y entonces la medida quedó en la nada, (...) entonces causó mucho malestar entre los docentes.

Entrevistadora: ¿Eso pasó hace mucho?

Profesora: (...) Pasó hace un tiempo. Estos últimos años no, hará cuatro años, cinco años (que pasó). Pero bueno, hasta que los docentes sugieren determinada sanción, hasta que se implementa... los padres, algunos presentan el tema, van a la Defensoría del Pueblo, se revisa todo, termina el ciclo lectivo, te queda la idea de que es lo mismo.

Entrevistadora: Cuando alguien comete una falta como estas que vos estás contando, ¿se lo sanciona?

Profesora: En general, no; pero si corresponde, sí. (...) En general, lo que pasa es que después es muy difícil llevarla adelante, (las autoridades) dicen ‘no tiene que irse nadie’, entonces cuando llegás a que un pibe tiene 300 apercibimientos y lo tenés que sacar y no lo podés sacar ¿qué hacés? El pibe se da cuenta de que todo lo que hiciste de trabajo es una farsa, entonces ahí no existe la normativa, ahí se cae el sistema.”

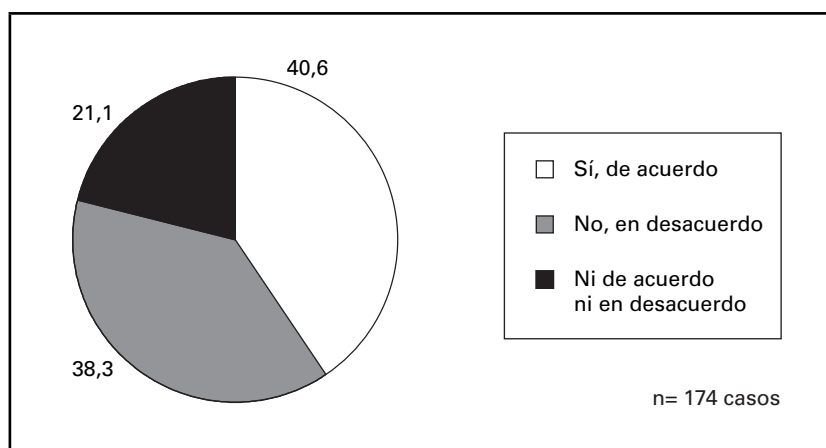
Los alumnos definen las sanciones básicamente como castigo y, a la vez, como límite ante la transgresión de las normas. A través de la noción de respeto anteriormente mencionada, algunos de ellos también les atribuyen un sentido regulador de las relaciones sociales en la escuela. Como se mostró, lo que parece estar en debate entre ellos es el grado de intervención que pueden tener en la definición de esta normativa, en tanto algunos se posicionan en un plano de igualdad respecto de los docentes y otros les adjudican una autoridad inherente a la edad y posición jerárquica. Por su parte, los docentes, aun trabajando en escuelas

con diferentes realidades socioeconómicas, coinciden en señalar las dificultades que entraña la implementación de las sanciones cuando estas trascienden las “llamadas de atención” al involucrado o sus padres o la suspensión por unos días y demandan acciones como apartar al alumno del curso o de la escuela.

2.4.c. Opiniones de los estudiantes encuestados sobre las sanciones

Tal como se expuso anteriormente, las escuelas poseen distintos mecanismos de consulta para decidir la aplicación de sanciones. En las escuelas donde funciona el consejo de convivencia, este interviene habitualmente en las consideradas “faltas graves”. En muchos casos, la existencia de estos órganos consultivos, cuyas decisiones no son vinculantes, no garantiza una democratización de los procesos decisorios de las sanciones; como se señaló a partir del análisis de las entrevistas, las consultas en esta instancia se realizan para respaldar una decisión tomada con anterioridad o se convoca la reunión del consejo como sanción en sí misma.

Gráfico 6. Porcentaje de acuerdo con la afirmación “las sanciones en mi escuela son justas”. Estudiantes, junio de 2006.

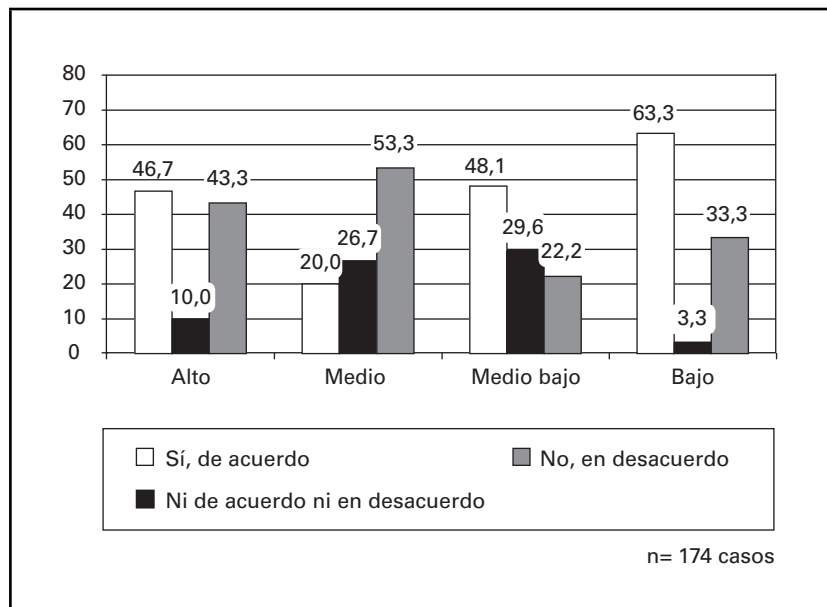


Para profundizar la indagación sobre este tema, se preguntó por las opiniones de los alumnos sobre la justicia en la aplicación de las sanciones en sus escuelas y por el grado de exigencias en el cumplimiento de normas escolares para con los profesores y para con los alumnos; las respuestas resultaron bastante divididas.

Comenzando por el análisis de la pregunta sobre la justicia en las sanciones que se aplican en la escuela, se advierte un 38,3% de estudiantes que la cuestionan; en tanto que esta visión está contrapesada por un 40,6% de jóvenes que no las ven injustas y un 21,1% que no se inclinó por ninguna de estas opciones (Gráfico 6).

Al comparar las opiniones de los estudiantes en función del nivel socioeconómico (Gráfico 7), se encuentran diferencias respecto de lo justo

Gráfico 7. Porcentaje de acuerdo con la afirmación “las sanciones en mi escuela son justas” por nivel socioeconómico. Estudiantes, junio de 2006.



de las sanciones: en la escuela de nivel socioeconómico bajo hay un porcentaje alto de acuerdo en que la aplicación de las sanciones en la escuela es justa (63,3%); en el nivel socioeconómico medio bajo un 48% las considera justas; en el nivel medio, en cambio, el porcentaje es bajo (20%) y, por último, en la escuela de nivel alto se vuelve a observar un porcentaje más alto de acuerdo con la justicia de las sanciones que se aplican (47%).

Resumiendo, en las escuelas de nivel socioeconómico más bajo los estudiantes tienden a estar más de acuerdo con las sanciones de sus escuelas y en las de nivel medio más en desacuerdo, encontrándose mayor polarización de las opiniones en la escuela de nivel alto, cuestión que es coincidente con los testimonios recogidos mediante entrevistas.

Con relación a la aplicación de sanciones, un 60% de los estudiantes opina que a algunos estudiantes se les aplican más sanciones que a otros (Gráfico 8); esto se presenta sobre todo en los sectores medios, donde un 68,3% de los estudiantes responde que se sanciona más a algunos estudiantes, le siguen los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y, un poco menos (la mitad de los encuestados), los de nivel alto y medio bajo (Gráfico 9).

Gráfico 8. Porcentaje de opiniones sobre si a algún alumno o grupo de alumnos se le aplican más sanciones que a otros en su escuela. Estudiantes, junio de 2006.

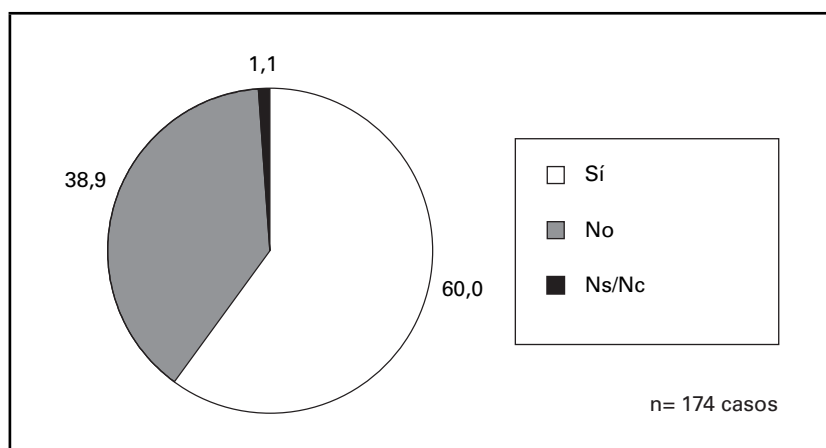
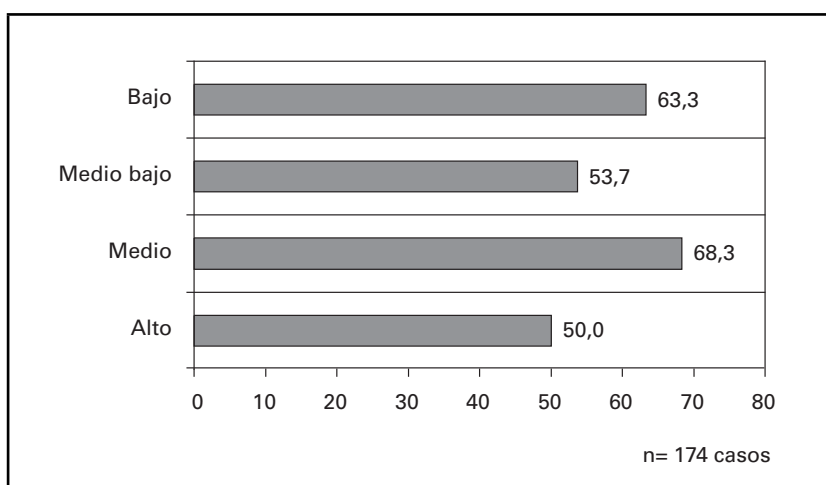


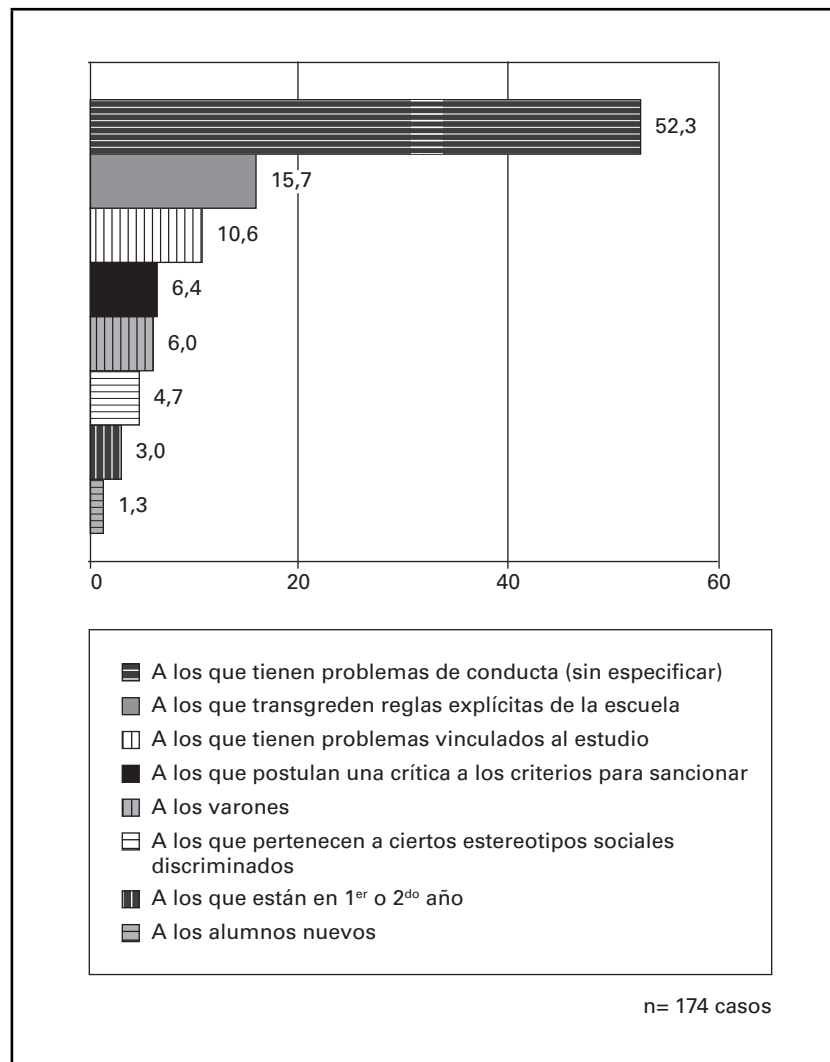
Gráfico 9. Porcentajes de acuerdo con que a algunos alumnos se les ponen más sanciones que a otros, por nivel socioeconómico. Estudiantes, junio de 2006.



Los estudiantes encuestados dan algunas razones por las cuales consideran que a algunos alumnos se les aplican más sanciones que a otros; en primer lugar, porque tienen problemas de conducta en general (52,3%) (Gráfico 10). Luego, también porque transgreden reglas explícitas de la institución y porque no cumplen con los requisitos en términos del estudio que se les exige (15,7% y 10,6%, respectivamente). Solamente un 4,7% señala que los alumnos más propensos a recibir sanciones lo son por una identificación con minorías o grupos discriminados socialmente.

La cuestión que se plantea como un interrogante pendiente es si estas opiniones acerca de la presencia de alumnos más sancionados que el resto se debe a que hay situaciones de discriminación o de estigmatización de estos estudiantes y, por lo tanto, son más pasibles de recibir sanciones, o si se trata de un grupo de estudiantes más rebeldes o con mayor nivel de enfrentamiento a la autoridad y de exposición que los convierte en los alumnos con más problemas de la escuela, cuestión que amerita la realización de un estudio específico.

Gráfico 10. Porcentaje de opiniones sobre a qué alumno o grupo de alumnos se le aplican más sanciones que a otros en su escuela. Estudiantes, junio de 2006.



Con respecto a qué faltas suponen la aplicación de sanciones, un alto porcentaje señala que la escuela debe aplicar una sanción si un alumno: se pelea con otro (38,3%), no respeta los símbolos patrios (41,7%) y le falta el respeto a un profesor (53,1%) (Cuadros 4 y 4bis). En cambio, para las situaciones de discriminación la respuesta más observada es que la escuela debe apelar al diálogo o la reflexión con el alumno (37,4%) y, en segundo orden de menciones, aplicar sanciones (30,5%). Al respecto, es importante señalar que aquellas opciones vinculadas al reconocimiento de la autonomía de los alumnos (consejos, diálogo entre compañeros)

Cuadro 4. Porcentaje de opiniones sobre lo que se debería hacer si un alumno discrimina a otro y si se pelea con otro. Estudiantes, junio de 2006.

¿Qué se debería hacer si un alumno discrimina a otro?			¿Qué se debería hacer si un alumno se pelea con otro?		
	%	N		%	N
Sancionar en general	30,5	53	Sancionar en general	38,3	67
Dialogar con el alumno o con el grupo / Reflexión	37,4	65	Dialogar con el alumno o con el grupo / Reflexión	20,6	36
Dialogar con los padres	6,9	12	Dialogar con los padres	6,9	12
Dejar que los alumnos involucrados resuelvan solos la situación	2,3	4	Dejar que los alumnos involucrados resuelvan solos la situación	6,3	11
Convocar al consejo de convivencia	3,4	6	Enseñar, dar una respuesta desde la escuela, responsabilidad de la escuela	13,7	24
Convocar al consejo de aula	2,9	5	Analizar la situación, buscar las causas / Depende	2,3	4
Usar la violencia	2,9	5	Otros	7,4	13
Otros	9,8	17	No sabe / no contesta	4,6	8
No sabe / no contesta	4,0	7	Total	100,0	175
Total	100,0	174			

no son mencionadas especialmente en la encuesta; en cambio, tuvieron mayor presencia en las entrevistas, si bien se mencionaron las limitaciones de este tipo de resoluciones en casos especialmente graves de violencia o conflicto entre compañeros.

Siguiendo con la cuestión de qué se considera una transgresión y cómo se debería actuar frente a ella, resulta llamativo que sobre la falta de respeto a los símbolos patrios, un 15,4% de los estudiantes haya considerado que no es una falta.

Cuadro 4bis. Porcentaje de opiniones sobre lo que se debería hacer si un alumno no respeta los símbolos patrios y si le falta el respeto a un profesor. Estudiantes, junio de 2006.

¿Qué se debería hacer si un alumno no respeta los símbolos patrios?			¿Qué se debería hacer si un alumno le falta el respeto a un profesor?		
	%	N		%	N
Sancionar en general	41,7	73	Sancionar en general	53,1	93
Dialogar con el alumno o con el grupo / Reflexión	22,9	40	Dialogar con el alumno o con el grupo / Reflexión	17,1	30
Enseñar, dar una respuesta desde la escuela, responsabilidad de la escuela	4,0	7	Dialogar con los padres	6,3	11
No lo considera una transgresión / Nada	15,4	27	Analizar la situación, buscar las causas / Dependiente	8,6	15
Reparar mediante una tarea escolar	3,4	6	Otros	9,7	17
Analizar la situación, buscar las causas / Dependiente	2,3	4	No sabe / no contesta	5,1	9
Otros	5,2	9	Total	100,0	175
No sabe / no contesta	5,1	9			
Total	100,0	175			

Las valoraciones de los estudiantes respecto a las exigencias de la escuela en el cumplimiento de ciertas pautas o normas de comportamiento escolar expresan que, para los estudiantes, la escuela es más exigente con los docentes que con los alumnos. Lo es con los profesores respecto a cómo enseñan más que con los alumnos respecto a cómo aprenden. Lo mismo con relación al cumplimiento de los horarios, al uso de celular y al cuidado del aspecto personal (Cuadro 5). La exigencia en el cumplimiento de normas hacia los alumnos es percibida como considerablemente baja.

Cuadro 5. Porcentaje de acuerdo con la habitualidad con que la escuela exige, a alumnos y docentes, cuidado del aspecto personal, cumplimiento de los horarios, la enseñanza y el aprendizaje y el uso del teléfono móvil. Estudiantes, junio de 2006.

	La escuela es exigente respecto del aspecto personal con los...		La escuela es exigente respecto del cumplimiento de horarios con los...		La escuela es exigente respecto de cómo enseñan o de cómo aprenden (respectivamente) con los...		La escuela es exigente respecto del uso de celular con los...	
	alumnos	docentes	alumnos	docentes	alumnos	docentes	alumnos	docentes
Habitualmente	19,2	33,1	41,4	66,3	54,3	68,0	24,7	52,6
Algunas veces	16,9	18,6	21,8	22,9	22,3	26,3	22,4	27,4
Muy pocas veces	47,1	45,3	29,3	10,9	17,7	5,7	43,1	18,9
Ns/Nc	16,9	2,9	7,5	0	5,7	0	9,8	1,1

3. La participación política en la escuela desde la perspectiva de docentes y alumnos

La participación política de los estudiantes en las instituciones educativas se ha desarrollado fundamentalmente a través de los centros de estudiantes, regulados a través de la Ley 137, aprobada en 1998. La misma autoriza la organización de un único centro de estudiantes por escuela para los establecimientos de nivel medio y terciario de la Ciudad. El espíritu de esta norma es no solo terminar con las dificultades existentes, sino también promover el funcionamiento de estos organismos de representación estudiantil. Al respecto, en los considerandos se mencionaba que pese a la legislación existente los centros de estudiantes "(...) Han sufrido infinidad de dificultades (...): la negación de un lugar físico para funcionar; la falta de colaboración de las autoridades de la escuela para organizar actividades comunes; la prohibición a las listas que se presentaban a elecciones utilizando nombres vinculados a agrupaciones políticas; el intervencionismo extremo y cuestiones vinculadas al funcionamiento institucional..." (Ley 137).

Entre los objetivos de dicha norma se plantea facilitar la participación estudiantil en cuestiones que sean de su preocupación, apelar a la responsabilidad de los alumnos y sus capacidades para darse sus propias formas de representación, familiarizarlos con los principios del republicanismo cívico, la democracia constitucional y las formas de asociacionismo; y, finalmente, comprometer al conjunto de la comunidad educativa en la discusión de temas que le conciernen y que hacen a la sociedad en su conjunto.

A partir de esta regulación, los procesos de institucionalización de los centros de estudiantes varían según los contextos sociopolíticos e históricos en que se producen. En este apartado, se intentará aportar datos acerca de los mismos en función de las experiencias recabadas en los casos seleccionados. El análisis de la presencia, ausencia y funcionamiento de los centros de estudiantes se realizará a partir de las opiniones de los docentes y de los alumnos y de la contextualización de sus testimonios en función de sus trayectorias institucionales y de sus entornos sociales.

3.1. Ciudadanía y participación política en la escuela

En las últimas dos décadas, las tendencias prevaletentes en los debates conceptuales dentro de la ciencia política respecto al concepto de ciudadanía privilegiaron la definición del concepto a partir de tres dimensiones: la identificación con los derechos –civiles, políticos y sociales–, la pertenencia a la comunidad política y la participación (Villavicencio y García Raggio, 1995).

En relación con la primera dimensión –la identificación con los derechos–, se reconocen dos tradiciones: la liberal y la republicana. La primera refiere a la tradición norteamericana, en la cual los derechos “protegen” al individuo en su esfera privada. La segunda, por su parte, remite a la tradición francesa, la cual concibe los derechos en su carácter político, fundados en la soberanía de la voluntad general. En esta última tradición, la democracia es algo que se realiza, que los ciudadanos realizan a través de responsabilizarse políticamente por su comunidad. La segunda dimensión postula la pertenencia a una comunidad política como condición primera de la ciudadanía, prerequisite para la asignación de derechos y obligaciones. Los criterios que definen dicha pertenencia se vinculan al concepto de Estado y sus relaciones con la sociedad. La tercera dimensión de la ciudadanía, la participación en la vida pública, implica la materialización de la idea democrática de reducir la brecha entre gobernantes y gobernados.

Estas conceptualizaciones críticas acerca de la ciudadanía discuten la restricción del concepto a un estatus legal de derechos y responsabilidades, definiendo la ciudadanía como una identidad política que se construye y es contingente (Mouffe, 1999 y Kymlicka y Norman, 1997). La ciudadanía se interpreta como una acción, no como algo que se posee, sino que se ejerce; como práctica atravesada por determinaciones concretas de distinto tipo: género, etnia, clase y grupo social, actividad laboral, entre otras.

Estas interpretaciones permiten complejizar la idea tradicional de la escuela como institución que forma o prepara para el ejercicio de la ciudadanía, la que normativamente es obtenida en pleno derecho con

la mayoría de edad. Dicha formación para el ejercicio de la ciudadanía es una de las funciones históricamente atribuida a la escuela, al menos desde fines del siglo XIX. El cumplimiento de esta función comprende la transmisión de ideas, conocimientos, costumbres, normas, valores y formas de vivir propias de la comunidad para la inserción de las nuevas generaciones en la sociedad en la que viven.

El problema surge al indagar qué debería incluir esta formación para la vida ciudadana, puesto que el concepto de ciudadanía no tiene una definición unívoca y su sentido ha sido histórica y socialmente construido. Por lo tanto, qué contenidos incluir para formar a los futuros ciudadanos ha sido una de las dificultades que ha tenido la escuela en esta tarea.

Si las comunidades políticas y la participación definen al ciudadano tanto como lo hacen sus derechos, es posible pensar en el proceso mediante el cual los jóvenes alumnos, tradicionalmente destinatarios de la preparación para la vida ciudadana, progresivamente ejercitan en la vida cotidiana de las instituciones acciones políticas en torno al gobierno de las mismas.

De esta manera, los estudiantes, concebidos como sujetos de dicha formación, pueden ser reconocidos como activos participantes de la institución escolar, apropiándose de los contenidos curriculares de formación ciudadana, así como de la normativa que regula el gobierno de las escuelas. En este proceso de apropiación, en tanto sujetos destinatarios de la formación y menores de edad, los estudiantes ocupan una posición básicamente subordinada en términos de autoridad.

Esto se vincula a que las creencias, ideales, normas y tradiciones dan significado a la vida política de las instituciones y también a las prácticas políticas que se desarrollan en ellas (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1983). Se trata de construcciones históricas que se ubican en la base de las relaciones de poder que atraviesan las instituciones. En la escuela en particular –como institución organizada jerárquicamente, con tradiciones, normas y formas organizativas específicas–, las prácticas políticas se ejercen en un contexto de relaciones de poder donde los adultos constituyen la autoridad legitimada por las normas y las tradiciones.

En tal sentido, tanto las nuevas conceptualizaciones sobre la ciudadanía como los procesos concretos que acontecieron en la vida política de los últimos 25 años plantean reformulaciones a la noción de autoridad adultocéntrica típicamente escolar.

3.2. Perspectivas de los estudiantes en torno a la participación política

Como se señalaba al principio, las formas históricas concretas que asume en cada momento la participación política dejan sus huellas en los modos de pensar la formación ciudadana para las nuevas generaciones; de manera que es imprescindible indagar las formas que esta participación política adoptó en las últimas décadas en nuestro país.

En tal sentido podría decirse que, luego de la clausura del juego político llevada adelante por la última dictadura militar entre 1976 y 1983, la vuelta a la democracia propició, por un lado, un compromiso y una extensión de la participación política y, por el otro, un fuerte cuestionamiento a las prácticas autoritarias. A partir de los años 90, paralelamente a la profundización de las políticas de orientación neoliberal y la reestructuración del Estado, se asistió a una pérdida de legitimidad de los partidos políticos y a un creciente desinterés por la participación política.

Hacia el final de la década, surgen otras formas de canalizar la protesta social, como ya se dijo, a través de movimientos cuyos mecanismos de deliberación se basan en la democracia directa, con un significativo cuestionamiento a los partidos políticos tradicionales. En 2001, una crisis política, económica e institucional que afectó a la clase media y a los sectores históricamente más desfavorecidos trajo como consecuencia la profundización de estas nuevas formas de movilización colectiva (Merklen, 2005).

El desinterés por la política de los partidos y las nuevas formas de movilización social por fuera de ellos han tenido incidencia en los modos a través de los cuales ciertos alumnos conciben la política, su funcionamiento y la participación en la esfera pública. Junto con las

tradiciones y trayectorias propias de cada institución escolar, fueron dejando huellas en las prácticas políticas que los estudiantes desarrollan en las escuelas y que es posible leer en ese contexto¹².

En un estudio sobre las actitudes de los jóvenes hacia la política, se encontró que el desinterés o la indiferencia de los estudiantes por la política puede asumir tres formas: una forma *pre-política* –los que nunca se han interesado por la política como una actividad que, como tantas otras, puede convocar a los jóvenes–, una forma de *neutralidad* –falta de motivación de aquellos que con edad suficiente para participar en política deciden racionalmente autoexcluirse y no participar– y otra forma *apolítica militante* que denota lo que también se denomina “despolitización”. Esta última categoría reúne, entre otros, a los que tuvieron alguna decepción, esto es, que alguna vez participaron y creyeron en la política pero que a partir de experiencias no satisfactorias desarrollaron una orientación negativa hacia la participación y el reclamo (Tenti Fanfani, 1998).

En la encuesta a los estudiantes se indagó acerca de su participación en organizaciones colectivas en general y, en particular, en organizaciones políticas estudiantiles. Un 55% de los estudiantes encuestados no participa en ninguna organización colectiva de ningún tipo. Respecto a las actividades políticas, se observa una participación bastante baja: en el centro de estudiantes es de un 13,1%; en una asamblea barrial o movimiento piquetero, de un 2,9%, y en un partido político, de un 2,3%. Solo alrededor de un 10% participa de una congregación religiosa y otro 10% de un club o entidad vecinal. Realiza trabajos de voluntariado en organizaciones sociales un 8,6%; en una asociación vecinal, un 10,3%; en organizaciones de defensa de los derechos humanos, un 5,7%; y en organizaciones ambientalistas, un 2,9%.

¹² En este sentido, podría pensarse que el episodio trágico ocurrido en República Cromañón (el incendio y la muerte de 194 jóvenes en un recital de una banda de rock) dejó sus huellas en las prácticas políticas de algunos jóvenes: por un lado, plantea una causa por la cual reclamar justicia y sentirse interpelados a movilizarse y a marchar, como parte o no de las actividades organizadas desde la escuela. Por otro lado, en un contexto de deterioro de algunos edificios escolares, genera ciertos reclamos para mejorar la infraestructura de las escuelas.

En algunas entrevistas a estudiantes que participan activamente de los centros, se pone de manifiesto la preocupación por la baja participación: es así como un alumno señala que sus compañeros están desmovilizados por haber atravesado, en el pasado, experiencias frustradas de reclamo:

“No sabemos qué hacer, no sabemos a quién recurrir ya. (...) Muchos desisten de reclamar cosas, y ya la próxima vez que vos le vas a decir ‘che, mirá, pasa esto’ (te responden) ‘sí, bueno, pero ya fue, yo no reclamo más si no voy a tener respuesta’. Entonces ya ahí se rompe algo que es importantísimo, que es el que las autoridades del Ministerio de Educación, que son las que tienen que estar enteradas de todo lo que pasa en las escuelas, no les llegue ningún reclamo... pero no les llegan reclamos porque a los alumnos no les interesa reclamar y no les interesa poner en buen funcionamiento la escuela, no les interesa que su escuela se esté cayendo o no, no les importa que las estufas les vayan a explotar o no, no les importa que las paredes estén todas pintadas con aerosol en un costado roto; entonces hay un desinterés, una indiferencia que tienen los alumnos que es importantísimo.”

El bajo nivel de participación de los adolescentes en organizaciones estudiantiles u otras organizaciones que atiendan cuestiones que afectan a un colectivo, recogido en las opiniones con la encuesta, agrega más evidencia a testimonios como este. Sin embargo, este desinterés va acompañado en algunos casos de cierta expectativa alentadora sobre el futuro, especialmente en relación con la participación política de la sociedad en general. Como señala un estudiante del bachillerato estatal de clase media:

“Entrevistadora: ¿Cómo imaginás vos el futuro del país?

Alumno: Estamos entre dos crisis, entre el 2001 y la que se venga dentro de un par de años; hay una cierta estabilidad pero a la vez hay sectores que empiezan a despertar a la vida política así autónoma o propia...”

Tomando solamente estos datos, resulta arriesgado concluir que los jóvenes tienen desinterés por la política. En este sentido, una investigación por encuesta realizada por Unicef hace una década con jóvenes estudiantes de secundaria en la Ciudad de Buenos Aires, mostraba que

“los jóvenes no son indiferentes frente a la política, sino que tienen una actitud crítica respecto de sus dirigentes” (Sidicaro, 1998).

Es importante señalar que, si bien no se profundizó en este estudio, el análisis de las tradiciones políticas de cada institución escolar y de las acciones pedagógicas tendientes a formar la ciudadanía es fundamental para comprender las orientaciones y prácticas políticas de los estudiantes.

A modo de primeros avances, se puede señalar que en las escuelas que han acumulado a través de su historia una vasta experiencia de participación estudiantil –que en nuestros casos corresponden al bachillerato y a la escuela técnica estatal de clase media– los estudiantes que participan del centro reconocen la importancia de tener en sus clases profesores que promuevan el diálogo y el debate de ideas sobre temas de actualidad. Estos espacios de reflexión suelen habilitarse generalmente en las materias humanísticas o específicas de orientación pedagógica y evidencian que la política no se restringe a movilizaciones y reclamos, sino que forma parte de la vida escolar mediante la introducción de la política en el currículo escolar.

Con una postura más exigente al respecto, alumnos de las escuelas de clase media con posiciones críticas y militancia estudiantil señalan que las discusiones que se habilitan en las aulas no profundizan sobre los supuestos de las opiniones que se expresan y reclaman, por un lado, la falta de planteos ideológicos en las discusiones derivadas del “apoliticismo” de los estudiantes y, por otro lado, la necesidad de debates sobre el sentido de las políticas educativas:

“La discusión política sí, con el nombre *política* no se da como tal porque hay un apoliticismo enorme, o sea, no se quiere discutir política; también con la tradición que tiene a lo mejor el país, incluso desde el 20 de diciembre a lo mejor hay un descreimiento de la política y a lo mejor, no sé, por ahí pasa que no se discuta política pero sí se discuten, no sé, políticas concretas de educación, en ciertas cosas, pero no se discute ideológicamente (...)”

“Como yo estoy en el medio de la escena, me preocupa bastante la educación, que no puedo entender cómo puede

haber una ley federal que fracasó en todos lados y vienen y te la aplican acá: ¿para qué?, ¿para ver si fracasa otra vez? Es un poco incoherente eso... ¿sos estúpido? Convengamos en que sos bastante idiota.”

Queda así planteado el problema acerca de qué es lo que enseña la escuela más allá de los contenidos prescriptos, a través de su cultura instituida. Esta preocupación, en un nivel más macro, es asociada por estos mismos militantes estudiantiles a la función social de la educación y, por tanto, a los costos de sus posibles fracasos como institución.

3.3. Participación política en centros de estudiantes

Tomar parte de la vida política de las instituciones implica inevitablemente, según Beltrán Llavador, tomar parte de los asuntos de la “polis” (1996); asimismo, la confrontación de ideas y su libre discusión recrean una dimensión público-política cuando las personas se sienten implicadas en los asuntos políticos. El concepto de lo público, para este autor, está inextricablemente unido al intercambio de pareceres, el debate y la adopción colectiva de las decisiones que afectan al conjunto de la población. La política es una emanación del espacio público, es una forma de gestión de los asuntos que afectan a la colectividad.

De este modo, la política es considerada el espacio en el que se inscribe la tensión entre el consenso y el disenso, el espacio propio del conflicto. Al expresar el conflicto, se hace política y se posibilita el tratamiento de los problemas de la colectividad y, al generarlo, se hace democracia y se fuerza al conjunto a involucrarse en el pronunciamiento y en la resolución del mismo desde la aceptación de la pluralidad. Así, el tratamiento del conflicto desde una política democrática nos constituye como sujetos, nos permite mantener nuestras diferencias y nos otorga una identidad. La escuela es uno de los pocos espacios donde lo público puede ser vivido como tal y puede convertirse en objetivo de su función. Desde esta lógica, es impensable eximir a la escuela de la formación política dada su naturaleza de pública.

En términos de formación ciudadana, es posible sostener que acumular o desacumular experiencias de práctica política puede colaborar con el desdibujamiento o la profundización de las diferencias provocadas por el mercado y dar o privar a los sujetos de herramientas para el sostenimiento de sus derechos. En tanto el ejercicio del derecho está mediado por la posición de clase y el establecimiento del derecho no es de una vez y para siempre, sino que se transforma por la acción política de los sujetos, las experiencias que los adolescentes puedan vivir en la escuela se convertirán en un pequeño ensayo de sus futuras vivencias en la sociedad, con sus aciertos y contradicciones, con sus avances y retrocesos.

En las escuelas se observaron tres tipos de situaciones con respecto a los centros de estudiantes: centros con estructura organizativa consolidada (bachillerato y escuela técnica estatales de clase media), centros en proceso de formación o con actividad discontinua (escuelas técnica y comercial estatales de clase media baja) y, por último, escuelas que carecen de centro de estudiantes (bachillerato privado clase alta y bachillerato estatal de clase baja).

Los centros con estructura organizativa consolidada pertenecen a instituciones a las que concurren alumnos de clase media y tienen una actividad intensa. El rasgo básico que distingue a estas escuelas es la existencia de prácticas políticas estudiantiles fuertemente institucionalizadas que se ven apuntaladas por una larga tradición participativa. Se observa que existe en estos casos un encuadre normativo de funcionamiento, institucionalización de espacios y tiempos destinados a las actividades del centro y cierto grado de especialización de funciones en los cuerpos de delegados.

En el bachillerato estatal de clase media, por ejemplo, están contempladas las siguientes instancias para el funcionamiento del centro de estudiantes: debate en los cursos¹³, asamblea de delegados o reunión

¹³ Se trata de un espacio semanal de una hora que fue conquistado por los estudiantes hace dos años. Los estudiantes acuerdan con los docentes las horas que destinarán a tal fin y elevan luego por escrito a las autoridades del turno el cronograma mensual para obtener la autorización correspondiente.

de centro propiamente dicha¹⁴, asamblea general (convocada para el tratamiento de cuestiones “urgentes” con libre participación de los estudiantes) y comisiones de trabajo¹⁵.

Además de los delegados que representan a los cursos, aparecen definidas funciones de mayor responsabilidad como la presidencia de centro y la coordinación de reuniones de delegados –se elige un coordinador por cada turno a través de una asamblea general dos veces por año–, que implica la redacción de “órdenes del día” (agenda de temas que surgen en los cursos), de “actas” de reunión y de las “notas” que se hacen circular por los cursos.

Asimismo, existen voceros por cada turno –también votados en las asambleas generales– que comunican las resoluciones a las autoridades y, eventualmente, a los medios de comunicación.

En la escuela técnica estatal de clase media, el centro también se encuentra organizado a través de un sistema de delegados y lleva a cabo reuniones semanales en el cambio de turno. En este caso, están establecidos tres cargos de presidente: uno general y uno por cada turno. También cuenta con tres comisiones de trabajo creadas recientemente: “prensa y difusión”, “seguridad y limpieza” y “deportes”.

En la escuela técnica estatal de clase media baja, el centro de estudiantes se halla en proceso de formación, ya que si bien hubo intentos anteriores, este cobró un impulso mayor en los últimos tiempos. En esta etapa se observa a los estudiantes abocados a la conformación de un estatuto a través de reuniones quincenales de delegados, consultas a los cursos y la creación de una “comisión redactora”. En estas primeras experiencias de elaboración del marco normativo de funcionamiento,

¹⁴ Los delegados llevan a estas reuniones los temas tratados en los cursos. Se reúnen por lo general una vez por semana, en una sala asignada al centro dentro de la escuela.

¹⁵ Definidas como espacios de trabajo sobre áreas específicas. Se reúnen una vez por semana y asisten los estudiantes de los dos turnos en función de sus intereses particulares. Hay comisiones de “prensa”, de “derechos humanos”, de “recreación”, de “discusión de la ley de educación”, esta última de creación reciente.

se van trazando algunas pautas de procedimiento para el desarrollo de las discusiones, tales como la confección de una "lista de oradores" y de un "libro de actas" para el registro de las resoluciones o la elección de un estudiante a cargo de la moderación.

En la escuela comercial estatal de clase media baja, el centro de estudiantes no tiene un funcionamiento regular: se mantuvo activo durante un breve tiempo hace unos dos o tres años pero, al egresar los alumnos que lo conducían, se disolvió. Sin bien se dieron en esta escuela protestas espontáneas durante 2005 en contra de la modalidad de cursada semipresencial en 5^{to} año –las cuales fueron apoyados por el Director y en las que se convocó a los medios de comunicación–, no hubo una reorganización del centro para tal fin. En este caso, los alumnos son incentivados activamente por la dirección de la escuela y por una profesora para organizar el centro (se acudió a un delegado gremial docente que conversó con los alumnos y les entregó un documento relativo al tema).¹⁶

Por último, es importante destacar que a las dos escuelas que carecen de centros de estudiantes asisten alumnos provenientes de los extremos de la estructura social: en el bachillerato privado de clase alta donde la conformación de un centro de estudiantes no aparece como una preocupación y en el bachillerato estatal de clase baja donde solo algunos profesores promueven la participación estudiantil. Podría interpretarse que tanto en uno como en otro la organización colectiva de estudiantes no es visualizada como una opción. En el primer caso, se trata de un establecimiento donde tradicionalmente, por el hecho de pertenecer al ámbito de gestión privada, no se concibe ni habilita tal posibilidad. En el segundo, por un lado, su reciente creación constituye una desventaja al no existir una historia –aun con discontinuidades– de participación juvenil; por otro, la existencia de otras instancias de participación fuera de la escuela –movimientos sociales– se muestra como una opción de cierta inserción de los jóvenes en el ámbito de la política.

¹⁶Cuando se realizó la investigación, había signos de reactivación por un pedido de alumnos de 2^{do} año al que se sumaron delegados elegidos en otros años.

3.3.a. El centro como espacio de relativa autonomía. El debate y la canalización de las demandas

En función de los casos analizados, el centro de estudiantes llega a constituirse como un espacio para el desarrollo de una relativa autonomía que escapa a la asimetría entre adultos formadores y jóvenes propia del ámbito escolar. El centro resulta entonces un ámbito medianamente autorregulado y defendido por los jóvenes, porque allí la autoridad de los adultos es restringida, como señala un alumno de la técnica estatal de clase media baja:

“Este año recién ya se habló con los directivos y nos dieron permiso. Al principio querían incluir un profesor que sí o sí fuera, bueno, nosotros pedimos que no, mejor no tenemos ningún profesor que nos esté controlando ni que esté en las reuniones. Lo que sí estamos votando para que se pueda, que sea posible si queremos invitar a algún profesor para que dé un debate o que hable de algo, pero no que nos controle ni nada, sino que seamos nosotros los que nos estemos manejando.”

Una vez elegidos los integrantes del centro, comienzan las discusiones en torno al posicionamiento asumido frente a la autoridad y, por ende, a los criterios de pertinencia y márgenes de viabilidad de las acciones de reclamo. En la escuela que se encuentra transitando la organización del centro, existe un contrapunto entre posiciones que apuestan a mantener el proceso de organización dentro de ciertos márgenes, mediante la negociación de permisos y de horarios de reunión con las autoridades, y una minoría que propone medidas más transgresoras.

El centro es un espacio en donde los jóvenes adquieren herramientas y experiencias para el debate. En tal sentido, en estas escuelas la discusión en los cursos aparece para los delegados estudiantiles como el punto de partida para pensar formas democráticas de participación de los estudiantes en la escuela, como indica un alumno de la técnica estatal de clase media:

“Nos estamos manejando, tratando de manejar con lo que se llamaría ‘mandatos de base’, o sea, que los alumnos mismos armen debates en el curso sobre determinado tema.”

Sin embargo, los alumnos reconocen dificultades para instalar la discusión en los cursos, básicamente por la falta de interés. Como señala un alumno de la técnica estatal de clase media:

“Obviamente, nosotros tenemos deficiencias o problemas dentro del centro que es la información que no llega a los cursos o delegados que se comprometen a debatir ciertas problemáticas en sus cursos y no lo hacen. Pero bueno, eso es algo a tratar en el centro y también muchas veces los delegados no quieren ni siquiera debatirlo porque saben que si plantean un debate, sus compañeros no dan lugar a ese debate, ni a ese planteo, ni a ciertas proposiciones que ya tuvimos en el centro de estudiantes, que hoy en día estamos planteando todos los del centro y que tratamos que se discuta lo más posible en los cursos y estén todos los cursos enterados.”

Las comisiones de trabajo en los centros de las escuelas de clase media son también lugares donde se entablan discusiones más amplias. Un estudiante del bachillerato estatal de clase media señala que las comisiones del centro son “espacios de trabajo más concreto” donde “a lo mejor ahí también se dan muchas de las discusiones más políticas”. En esa escuela en particular se formó en el año 2006 una comisión para discutir el contenido del Proyecto de Ley Nacional de Educación.

El debate en los cursos y en las asambleas cuenta con mayor participación de los estudiantes cuando tiene vinculación directa con la atención de necesidades materiales inmediatas: limpieza, equipamiento, estado edilicio, becas, boleto estudiantil. Al mismo tiempo, el centro de estudiantes aparece para un alumno de la técnica estatal de clase media baja como una herramienta para la canalización de demandas hacia afuera del ámbito escolar, es decir, cuestiones cuya resolución compete al Poder Ejecutivo o incluso a quienes elaboran el presupuesto anual de la jurisdicción.

“La necesidad de formar el centro me parece más que nada ya son temas mayores, si bien el tema de la desinfección, el tema de la entrega de las viandas, el caso del material influyen para que haya una formación del centro de estudiantes, me parece que son temas más de afuera como es el tema de las becas; no se trata de que acá no entregan, sino que desde un lugar superior ya mandan menos

becas y en ese tema necesitamos un apoyo más fuerte como vendría a ser el centro de estudiantes para que nos juntemos todos.”

Finalmente podría decirse que, si bien la participación política se presenta fuertemente ligada al logro de necesidades concretas como se señaló anteriormente, al indagar acerca de qué se enseña y qué no se enseña en la escuela, en los estudiantes más activos políticamente se encuentran reflexiones muy interesantes en torno al sentido de la formación política escolar.

3.3.b. La participación de los estudiantes en los centros: horizontalidad versus verticalidad en la toma de decisiones

Un rasgo al que los estudiantes le atribuyen importancia es la “horizontalidad” en la toma de decisiones. Esto pone en primer plano la cuestión de la participación de los estudiantes como la base que sustenta al centro de estudiantes y la transversalidad de los problemas como disparadora de dicha participación. Un alumno de la escuela técnica estatal de clase media indica:

“Tienen que entender que el centro de estudiantes funciona en base a los estudiantes; si no hay estudiantes integrándose al centro de estudiantes, no existe el centro de estudiantes. Entonces no sirve que diez personas se quieran mover porque hay problemas que nos engloban a todos y tenemos que estar todos al tanto de estas problemáticas.”

Al mismo tiempo, la horizontalidad de los mecanismos de diálogo y decisión conlleva un replanteo respecto a la representación, propio de la época. Se propone que las atribuciones de quienes asumen funciones de mayor responsabilidad en el centro (presidencia, coordinaciones) queden restringidas a la interlocución frente a las autoridades, aunque se reconocen algunas limitaciones de estas prácticas políticas. Un estudiante de la técnica estatal de clase media señala:

“Es mucho más importante la función de un delegado que, quizás, la de presidente, que el presidente en sí es un representante del centro de estudiantes... lo que hace el presidente es

tratar de que, por lo menos yo en este caso, no tomar decisiones por mí sino transmitir lo que transmiten los estudiantes. Es más una cuestión de organización, son 33 cursos, no pueden ir a hablar 33 personas con la Rectora porque sería un desorden y es muy difícil. Pero por eso tratamos, bueno, de ir un grupo, el presidente general, el presidente de la tarde, el de la mañana, que sería yo en este caso, de ir a hablar y de esa forma después transmitirle a todos los delegados y que los delegados así transmitan a sus cursos, pero bueno, sabemos que muchas veces esa cadena se corta en algún punto. (...) Tenemos elegido el delegado principal, el delegado suplente, que es únicamente un delegado que da la palabra, no tiene más poder que yo ni tiene menos poder que nadie, estamos todos iguales, igual que una persona que dice 'ahora vas a hablar vos', para que haya más orden, nada más."

En relación con lo anterior, se observa que para una de las alumnas del bachillerato estatal de clase media la cuestión de la horizontalidad asociada a la falta de participación de los estudiantes desemboca paradójicamente en la concentración de las decisiones en un grupo reducido de alumnos:

"Pero nadie está arriba de nadie, entonces se hace complicado. (...) El (centro de estudiantes) está controlado por un grupo de chicos, es inevitable; yo creo que siendo horizontal pasa eso. O sea, se dice que es horizontal pero al final es totalmente lo contrario y es mucho peor que si fuera vertical. Y como a nadie le interesa estar en el (centro de estudiantes), cuando estos chicos hacen algo que está mal o que pasa por arriba de los estudiantes, porque es horizontal, y a nadie le importa, o sea, pueden hacer lo que quieran. Y pasó un montón de veces; la marcha sobre la destitución de Ibarra fue en las vacaciones, hicieron asamblea, se enteraron los que podían enterarse y fueron a la marcha con la bandera del (centro de estudiantes), nadie votó ir a la marcha y hacen ese tipo de cosas."

El grado de participación de los estudiantes aparece fuertemente ligado, por un lado, al escaso interés de los alumnos en la postulación y

elección de sus representantes y, por otro lado, a la aceptación de la edad como criterio de autoridad. De este modo, los alumnos mayores aparecen como sujetos con más autodisciplina, responsabilidad y capacidad para promover la concientización del alumnado, así como también suelen ser quienes concentran los cargos más importantes en el centro de estudiantes. Un alumno de la escuela técnica estatal de clase media baja señala:

“No hay muchos de 1^{ro} y de 2^{do} así involucrados, más bien son todos del ciclo superior del técnico y del ciclo superior del bachiller; entonces al ser ya más grandes es como que hay más control, hay más responsabilidades, están bastante organizados.”

Este dato que resulta obvio no es menor en las escuelas que transitan sus primeros años de movilización estudiantil, ya que el egreso de los 5^{tos} años suele implicar la discontinuidad en el funcionamiento del centro. Por otro lado, la acumulación de poder en ciertos grupos obtura la incorporación de otros sectores hasta tanto estos grupos no egresen de la escuela.

Así como en todas las construcciones sociales, en la historia de los centros de estudiantes de las escuelas estudiadas se encuentra como denominador común una fuerte vulnerabilidad en su sostenimiento a través del tiempo, provocada por dos motivos fundamentales: la breve permanencia de sus actores en la escuela (5 ó 6 años) y el fuerte protagonismo y acumulación de poder de los adolescentes del ciclo superior en los cargos y/o espacios de mayor liderazgo (presidencias, vicepresidencias, representantes, etc). Como indica un profesor de la técnica estatal de clase media:

“Entrevistadora: ¿Cómo es la participación política del centro de estudiantes?”

Profesor: Depende, todos los años se renueva el centro de estudiantes; a medida que se van yendo los chicos de 5^{to} o de 6^{to}, hay una lógica renovación, depende de quiénes integren el centro de estudiantes. Este año están bastante movilizados.”

Puede rastrearse en los testimonios la existencia de experiencias estudiantiles de importante participación política, de las que pueden dar cuenta con cierta dificultad los adultos, pero que no logran permanecer

en los jóvenes debido a su continuo recambio. Como indica un profesor del comercial estatal de clase media baja:

“Entrevistadora: Con respecto a las experiencias anteriores, ¿por qué me dijo que los chicos que están en 5^{to}, en su momento, cuando estaban en los primeros años, había un centro de estudiantes?

Profesor: Sí, hubo un centro de estudiantes, no me acuerdo si fue durante los primeros años de los chicos que ahora están en 5^{to}, me parece que fue anterior, debió ser más o menos por el 2000, por ahí más o menos.

Entrevistadora: ¿Y qué pasó?

Profesor: Funcionó un par de años... pero funcionó mientras... empezó con chicos que estaban en 4^{to} y funcionó hasta que los chicos terminaron 5^{to}, incluso había habido dos listas y una elección y demás... Pero terminaron esos chicos, que uno de ellos es el que había sacado la revista en forma digital, que era el presidente del centro en su momento.”

En función de esta vulnerabilidad, hay quienes consideran que son los adultos quienes deben acompañar a los alumnos en el sostenimiento de esta institución. Tal es el caso del comercial estatal de clase media baja, donde algunos de sus docentes se encuentran reimpulsando una experiencia de la que pocos pueden dar testimonio dado el alto recambio de la planta funcional docente:

“Entrevistadora: ¿Y por qué te parece que no tuvo continuidad? Porque hubo otros años centros de estudiantes...

Profesora: Me parece que les falta apoyo de parte de los adultos. Por eso empecé a ver si necesitaban algo, al menos resguardo para seguir.”

Por último, resulta interesante la reflexión de un profesor de una de las escuelas de clase media acerca del modo “reactivo” de funcionamiento del centro de estudiantes. Sin tener en claro cuáles serían sus causas, propone concebir este espacio como “proactivo”, propositivo, que pueda anticiparse a las dificultades:

“Yo lo concibo al centro de estudiantes como una usina de hacer cosas para mejorar tu calidad educativa, pero de convivencia inclusive, y yo veo que más que nada es un poco puntual, nunca se adelanta una cosa y no miran detrás de... bueno, esto es lo que pasa actualmente pero yo lo veo mal, yo trabajo en otras instituciones y yo trato de adelantarme, no espero que me explote la bomba, pero fui así de chiquito, no es que ahora lo pienso. Trabajo en el movimiento *scout*, (...) durante muchos años yo era el jefe y yo trataba, yo coordinaba un grupo de 100 personas, yo trataba de que no me explotaran las cosas en la cara, yo ya veía, anticipaba, a veces me explotaba igual; pero digo, creo que el laburo está un poco en eso en los líderes, en adelantarse y en proponer cosas y no lo veo acá.”

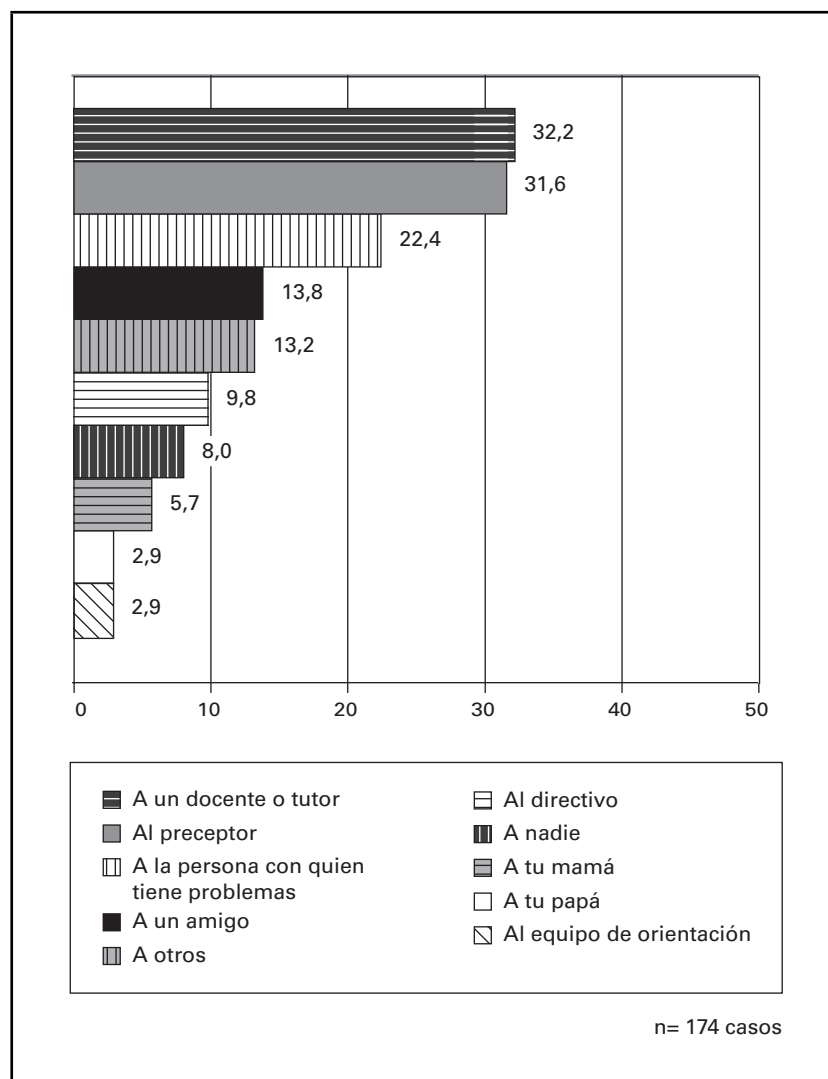
Es posible preguntarse si para explotar esta función no es necesario fomentar los espacios de reflexión colectiva cotidiana en las instituciones, de manera de poner en palabras los deseos estudiantiles a largo plazo y así no quedar sujetos de las coyunturas. Es posible asociar este funcionamiento del centro con el propio de las instituciones educativas, donde resulta bastante difícil timonear el barco sin perder el rumbo y quedar subsumidos en la tormenta, probablemente sea este un aprendizaje pendiente para adultos y jóvenes.

3.3.c. Opiniones de los estudiantes encuestados sobre formas de reclamo y de resolución de conflictos

Considerando que el conflicto es parte de la vida de las instituciones y es el eje de la *dinámica institucional* (Fernández, 2003: 60), la indagación sobre la cuestión de la convivencia llevó a incluir en la encuesta preguntas referidas a quiénes son los interlocutores de los jóvenes frente a problemas con sus pares y con un docente.

Frente a los conflictos que se suscitan con otro estudiante, la mayoría de los encuestados responde que se apela a los docentes y preceptores (Gráfico 11). También se menciona la posibilidad de acudir a la persona con la que se tuvo el problema y, en menor medida, a los padres e integrantes del equipo directivo.

Gráfico 11. Porcentaje de opiniones sobre a quién se recurre cuando existe un problema con otro/a estudiante en la escuela. Estudiantes, junio de 2006.



Cuando los problemas son con un docente, se busca resolverlo acudiendo a otro docente o a un directivo y, en menor medida que lo que fue mencionado respecto de situaciones conflictivas con otro estudiante, a un preceptor. La posibilidad de acudir a la madre o al padre para solucionarlo ha sido más mencionada que cuando se trata de un problema con otro estudiante, sin embargo, sigue siendo mucho menos considerada la participación de los padres en la resolución de estos conflictos escolares (Gráfico 12).

Entre las posibles situaciones dentro de la escuela susceptibles de convertirse en objeto de reclamos por parte de los estudiantes, en la encuesta se interrogó sobre cuál reclamo sería el indicado frente a un profesor autoritario y frente a problemas con el edificio.

Tal como se había advertido con la cuestión de a quién se recurre cuando se tiene un problema con un docente, frente a un profesor autoritario (Gráfico 13) el principal modo de reclamo planteado por los estudiantes encuestados es hablar con el directivo (64,4%). También es significativo el porcentaje que acude a un docente o preceptor para reclamar en estas circunstancias (54,6%). Siguen en orden de importancia la escritura de notas o de petitorios (25,3%) y dar intervención a los padres (17,2%). En estas situaciones el reclamo asume una forma típicamente escolar; por un lado, responde a las jerarquías propias de la institución escolar y, por otro lado, su tratamiento es concebido dentro de los márgenes institucionales.

En cambio, cuando se interroga por los modos indicados de reclamo frente a problemas con el edificio escolar, los estudiantes incorporan otras modalidades y se visualiza una intención de trascender los límites de la escuela (Gráfico 14). Junto con acudir al Director, la respuesta más común, proponen efectuar protestas dentro de la escuela (38%) y realizar marchas o protestas en la calle y llamar a los medios (33,2%); le siguen en orden de importancia: escribir notas o petitorios a medios de comunicación o a autoridades educativas (28,5%), hablar con docentes o tutores (14,9%) y hablar con padres (11,4%). Quizás estas formas de reclamo, que no surgieron como posibilidad frente a problemas con un profesor autoritario, aparecen cuando se trata de problemas edilicios porque se percibe que la resolución de los mismos excede a la gestión directiva y requiere de la intervención de autoridades y funcionarios ministeriales.

Gráfico 12. Porcentaje de opiniones sobre a quién se recurre cuando existe un problema con un docente en la escuela. Estudiantes, junio de 2006.

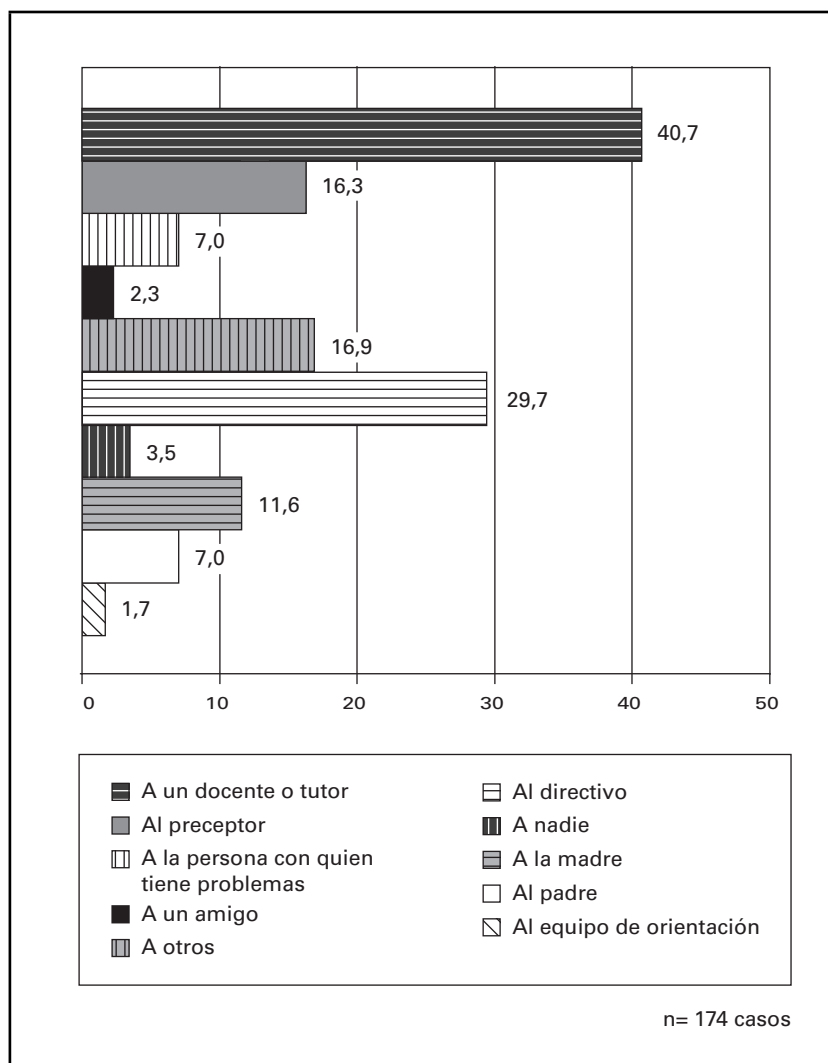


Gráfico 13. Porcentaje de opiniones sobre los modos de reclamo frente a un profesor autoritario. Estudiantes, junio de 2006.

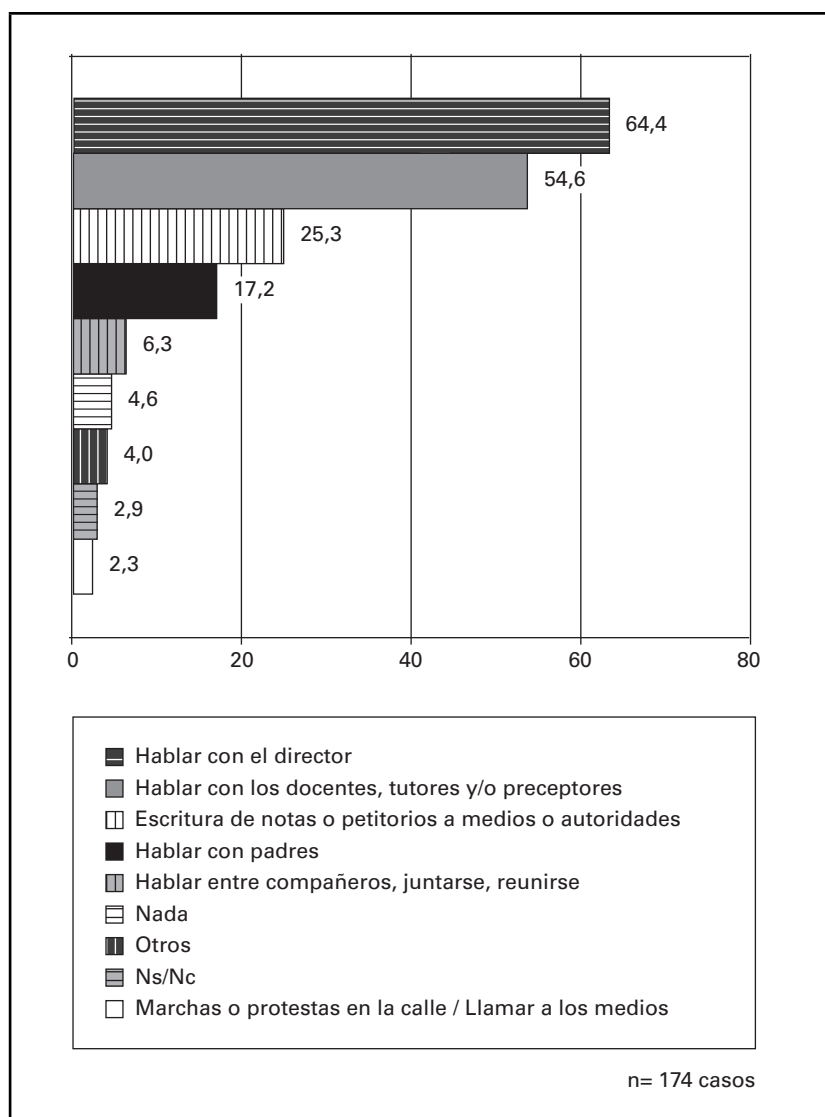
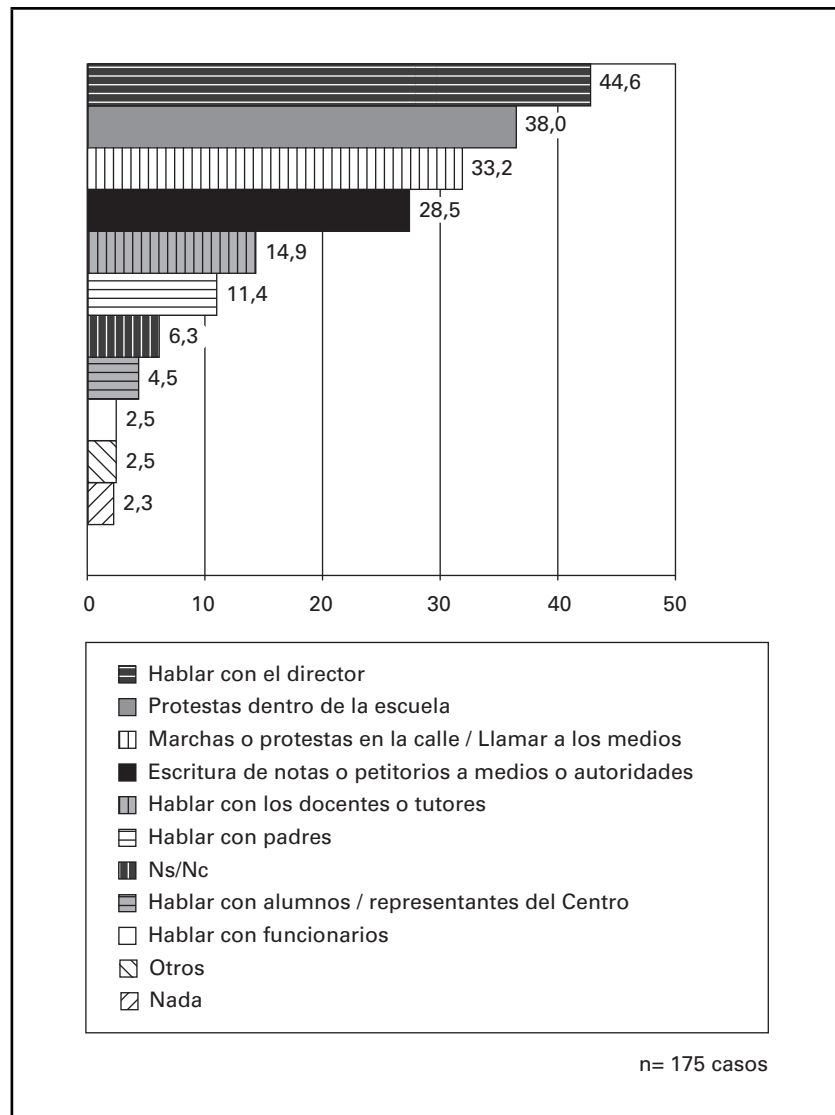


Gráfico 14. Porcentaje de opiniones sobre los modos de reclamo frente a problemas con el edificio escolar. Estudiantes, junio de 2006.



4. Conclusiones

El desafío de democratizar la vida cotidiana de las escuelas –cuestión que la reapertura democrática de los 80 planteó a todas las instituciones de la sociedad civil y al Estado en la Argentina– implicó significativas transformaciones en la convivencia escolar de las escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. No se trató solamente de un cambio sobre el régimen de amonestaciones que rigió entre 1949 y 1999, sino que constituyó una posibilidad de revisar los requisitos para el funcionamiento de la escuela como espacio de formación y de trabajo pedagógico.

La filosofía política permite entender a la escuela como la institución socializadora legítima que está conformada por sujetos de distintas edades, clases, género e, incluso, nacionalidades, que detentan diferentes valores. Ante esta diversidad, el ejercicio de la ciudadanía puede ser entendido como la posibilidad de expresión y acción colectiva de los sujetos a través del diálogo, la deliberación y la facultad de juicio crítico, y por lo tanto no restringido a los adultos, que normativamente son reconocidos como ciudadanos, habilitados a votar y a disponer de sus bienes y personas.

Históricamente se ha reconocido a la escuela como productora de futuros ciudadanos con derecho a elegir y a ser elegidos en el sistema político formal. Sin embargo, la teoría política contemporánea define la ciudadanía de una manera más amplia, permitiendo entenderla no solamente desde los derechos sino también a partir de la pertenencia a la comunidad política, al grupo de personas que participa activamente –delibera, juzga y decide– en la gestión de los asuntos comunes.

Las escuelas conforman un tipo particular de comunidad, ya que están constituidas básicamente por jóvenes y adultos –lo cual plantea que son diferentes y, además, asimétricos entre sí: hay una relación jerárquica entre ellos– que comparten un espacio y un tiempo en virtud de propósitos formativos. La existencia de una comunidad constituida por sujetos definidos como diferentes –que en su diferencia dan sentido a la institución como tal– plantea desafíos conceptuales que se expresan en la cotidianeidad de las escuelas bajo la forma de distintas posiciones respecto de las deliberaciones y regulaciones sobre lo común.

Como se ha mostrado en este informe, a seis años de la reglamentación de la nueva normativa sobre *convivencia* se puede observar que todas las escuelas visitadas disponen de un reglamento acorde a dicha regulación, a excepción de la escuela de gestión privada de clase alta, la que habilitada por la propia normativa organiza su convivencia con otros instrumentos. De las otras cinco escuelas, tres tienen un consejo de convivencia funcionando con regularidad: las dos escuelas de clase media y una de las de clase media baja. La extensión irregular de los consejos en las escuelas de la Ciudad merece estudiarse con mayor detenimiento. No obstante, a continuación se presentarán algunas reflexiones que permiten aproximarse a una comprensión de esta situación.

En los reglamentos se presenta una idea de *convivencia* heterogénea y contradictoria, que puede explicarse por la sucesión de elaboraciones a lo largo de los años y como resultado de un debate colectivo, con distintos protagonistas y diferentes perspectivas. Básicamente se encuentran dos nociones: una reconoce como inherente a toda convivencia la existencia del conflicto, mientras que otra sostiene la convivencia como el logro del orden desde regulaciones consensuadas.

La primera de las perspectivas aparece especialmente en las dos escuelas de clase media y la de clase baja; en estos casos la solución de los conflictos se apoya en organismos y autoridades que deben tomar decisiones *justas*, canalizando las disputas pero sin plantear la ausencia de conflictos, que son inherentes a toda comunidad. En estos reglamentos son significativas las ideas de *autonomía*, *responsabilidad* y *respeto*: las normas consensuadas son límites legítimos, contrapuestos a la idea de autoridad por temor y por imposición.

La segunda perspectiva aparece en las dos escuelas de clase media baja. Allí el clima propicio para la tarea pedagógica es la armonía de la vida escolar, aunque en una de las dos escuelas se presenta más bien como horizonte a lograr. En estas escuelas el orden se logra mediante el diálogo, y las conductas esperadas o no deseadas provienen de definiciones de los adultos por ser la escuela una institución en la que se dan relaciones intergeneracionales.

En ambas perspectivas se reconoce la necesidad de una construcción de la *convivencia* basada en el diálogo como requisito para el trabajo pedagógico, pero en el interior de un mismo reglamento pueden encontrarse matices como resultado de las sucesivas modificaciones. Con estas advertencias es importante señalar que las ideas de convivencia tienen principios articuladores bastante diferentes según se trate de establecimientos de clase media o clase media baja: en el primer caso existe una aceptación de la inherencia del conflicto, mientras que en el segundo se plantea la construcción de un orden, aunque sea como un horizonte a alcanzar.

Entre la clase social, las ideas de conflicto-orden que subyacen en los reglamentos y la extensión de los consejos se observa una relación significativa: el reconocimiento de la inherencia del conflicto como constitutiva de la convivencia se presenta en las dos escuelas de clase media y está asociado al funcionamiento regular de consejos de convivencia que permiten dirimir esos conflictos, aunque el hecho de reconocer esta relación no debe conducir a conclusiones simplificadoras.

Las funciones de los consejos escolares de convivencia presentan diferencias: en dos de las tres escuelas donde se encuentra en funcionamiento restringe su tarea a la resolución de situaciones puntuales de indisciplina, mientras que en la tercera las funciones adquieren un sentido más amplio, definido como espacio de aprendizaje y ejercicio de convivencia. En este caso, se alude a la elaboración y revisión de normativa, propuestas de prevención de conflictos y promoción de diálogo, actividades curriculares y extracurriculares sobre convivencia.

Es importante señalar que, si bien algunos reglamentos reconocen la inherencia de los conflictos, los profesores entrevistados prefieren evitarlos, tanto para poder desarrollar en mejores condiciones su trabajo como por su carácter de trabajadores permanentes en las instituciones educativas, cuestión que los diferencia de la transitoriedad de padres y alumnos. En este sentido, algunos testimonios destacan el carácter preventivo de los conflictos que podrían adquirir las reuniones periódicas de los consejos.

Los consejos son valorados por algunos profesores como ámbitos de deliberación para anticipar preocupaciones de los alumnos, aunque no son reconocidos como espacios donde se pueden tratar problemas que atañen a los adultos entre sí. En este punto es interesante señalar que algunos de estos profesores, si bien valoran positivamente esta instancia, relativizan en cierta manera su utilidad porque consideran que prolongan excesivamente la resolución de problemas menores y agudizan los graves. El problema parece radicar en que, al no estar adecuadamente garantizada la convivencia mediante otros mecanismos o acciones concurrentes, la deliberación del consejo se termina aplicando a situaciones menores, perdiendo efectividad para la resolución de situaciones cotidianas que no ameritarían tales debates. La contracara de este proceso parece ser la de los casos graves, donde a juicio de estos docentes el debate extendido produciría resentimiento entre colegas y miembros de la institución.

Por su parte, los alumnos tienden a ver el consejo exclusivamente como un espacio de administración de sanciones, en algunos casos relacionando esta situación con el poder de autoridades y docentes en el seno del organismo. Esta postura se vincula con el problema de la representación de los distintos estamentos en el organismo, que puede relacionarse con procesos similares de debate acerca de la representación acontecidos en otros contextos, como universidades públicas, asambleas populares y movimientos de base territorial que se produjeron en los últimos cinco años.

De esta manera, la cuestión del número de representantes en los consejos se vincula con un debate social sobre la democracia en sus vertientes directa y representativa y es susceptible de atravesar a las distintas instituciones. La particularidad que asume este debate en los contextos educativos –no solo en el nivel secundario sino también universitario, por ejemplo– es que aparecen dos grandes posiciones: algunos alumnos y docentes sostienen que prefieren la deliberación directa y en la aceptación de las reglas del método representativo reclaman una representación igualitaria de los distintos estamentos; y otros señalan que la representación por estamentos es democratizadora en la constitución de

las normas porque las deliberaciones son espacios donde se pone en acto un debate conducido por el discurso adulto, que tiene un lugar diferenciado por su papel socializador.

La transicionalidad se realiza en la escuela a través de una guía de los adultos a los jóvenes, la que se sustenta en relaciones de autoridad. Es importante señalar que, en este estudio, se diferencia entre poder y autoridad en tanto el primero refiere a la capacidad humana para actuar concertadamente a partir de la persuasión y, por lo tanto, se trata de una esfera de igualdad y distinción conceptualmente diferente de la autoridad, que no se basa en la persuasión porque se apoya en una relación básicamente asimétrica. Pese a esto, la autoridad tiene fundamento en el *reconocimiento* y el *respeto*, a diferencia de la violencia que es entendida como manifestación de pérdida de autoridad.

En las escuelas medias, los jóvenes atraviesan una etapa inmediatamente previa al otorgamiento de la *ciudadanía* en su acepción más clásica, ya que adquieren la posibilidad de votar sus representantes tanto a nivel nacional como local en el último año de su escolaridad o en el año siguiente. Este proceso de transición propio de los años de escolaridad secundaria transcurre entre reclamos, indefiniciones y marcas de dependencia del mundo adulto en el seno de una comunidad específica: la escolar.

Desde la filosofía política, la *comunidad* proviene de una *situación de convivencia*; en tanto el hombre no existe como tal si no es en comunidad, la misma se vuelve un espacio moral donde se inscribe la identidad personal. Es sabido que la misma no es ni ha sido nunca homogénea, por lo que las nociones de *diversidad*, *diferencia* y *pluralidad* permiten en la actualidad analizar sus características.

En todos los reglamentos subyace una concepción de *comunidad* que alude a la naturaleza de la escuela como espacio público de igualdad, con un propósito pedagógico que establece una diferencia entre alumnos a ser formados y adultos formadores. Sin embargo, en todas las escuelas a excepción de una –la escuela de clase media baja, donde se presenta una definición en términos dicotómicos: alumnos y personal de la institución– este carácter debe deducirse, ya que cuando se analizan los textos en relación con la presencia del término

comunidad, se encuentran formulaciones en gran medida indiferenciadas que aluden a los “miembros de la comunidad educativa”.

Sin embargo, en los reglamentos es posible distinguir una noción de *comunidad* presentada de manera más indirecta, al considerarse quiénes son los actores-protagonistas de aquello que la normativa establece. Es así como en las consideraciones generales de los reglamentos de todas las escuelas se establecen derechos y obligaciones de todos los que asisten cotidianamente a ellas. Al mismo tiempo, la enunciación de sanciones asociadas al incumplimiento de reglas y pautas de comportamiento se refiere solamente a los alumnos. Es importante señalar que esta tensión entre reglas que comprenden a todos los actores escolares y sanciones que se aplican solamente a los alumnos está presente ya en la Ley 223, que crea este sistema de convivencia.

Si bien en todos los reglamentos la *comunidad* es considerada en principio como un colectivo más o menos indiferenciado –destacándose la idea de la escuela como un espacio público de igualdad, pero donde dado su propósito pedagógico se establece una asimetría, una diferencia básica entre jóvenes a ser formados y adultos formadores–, la idea de jerarquía aparece en las reflexiones de los profesores de todas las escuelas, quienes hablan de un propósito formador y del lugar del adulto.

Además de la cuestión generacional, las reflexiones de los profesores delimitan diferencias en la *comunidad*, en unos casos definidas en términos de clase social y en otros como principios político-pedagógicos. En relación con las segundas, de menor presencia en las entrevistas, merece señalarse cómo en algunas escuelas se le concedió importancia a las divergencias en el cuerpo docente en referencia a cómo son entendidos el proceso pedagógico y, en particular, los alumnos como sujetos. En estos casos se señaló la diferencia entre colegas que establecen una relación de confianza con los estudiantes a partir del diálogo –tanto sobre las cuestiones de enseñanza y aprendizaje como acompañando los reclamos de los alumnos– y aquellos que mantienen una distancia apoyada en la transmisión de contenidos, valores y normas.

Algunos profesores subrayan la creciente heterogeneidad del alumnado en términos de clase social y señalan que la comunidad escolar es atravesada por esas diferencias. De manera más extendida, se encontraron referencias a la distancia social y cultural entre profesores y estudiantes en las escuelas de clase media baja y baja.

Por otra parte, las ideas de *comunidad* orientan la práctica docente y las relaciones intergeneracionales en la vida cotidiana escolar y específicamente en la enseñanza. Si bien no se desarrollaron los cambios curriculares en este estudio, es importante señalar que en los últimos años las autoridades educativas jurisdiccionales iniciaron un proceso de actualización curricular de los primeros años de la escuela media, que atraviesa indudablemente las perspectivas de los profesores respecto a cómo conciben la formación ciudadana.

Como parte de este proceso formativo en la ciudadanía, desde los profesores de todas las escuelas la noción de *respeto* es definida como atributo personal, pero a la vez como construcción en el ámbito de las aulas y en las relaciones con los alumnos y colegas fuera de ellas. Las nociones de *respeto*, *autonomía* y *protección* permiten analizar algunas de estas relaciones entre generaciones en la escuela media contemporánea en un contexto de desigualdad social.

En este sentido la confianza, el cumplimiento en el dictado de clases y la permanencia en la institución conforman aquello que los docentes consideran que les otorga respeto por parte de los alumnos. Es importante señalar, en relación con la construcción cotidiana del respeto, la reflexión de un profesor de una de las escuelas de clase media baja que problematiza los límites que las condiciones de vida y trabajo en contextos de pobreza imponen al papel formativo de los adultos, padres y docentes en el respeto mutuo.

El respeto proveniente del *mérito* se aplica a los estudiantes, a quienes se pondera en términos de *esfuerzo*. Esta relación se apoya en el reconocimiento de la diferencia generacional como un factor que incide en la construcción de una distancia sustantiva pero, a la vez, que incluye la posibilidad de acercamiento a partir de la aceptación por parte de los alumnos de la definición de pautas y ritmos de trabajo por parte del docente.

En relación con el tema de las faltas y las sanciones establecidas en los reglamentos de convivencia, similitudes en algunos de sus aspectos permitieron avanzar sobre dos líneas de análisis: por un lado, el establecimiento de conductas definidas como faltas plausibles de castigo o sanción –en algunos se avanza en una gradación en niveles de gravedad de las mismas–; y, por otro lado, la definición de un sujeto único, el alumno, que es protagonista de estas conductas tipificadas como faltas o transgresiones.

En todas las escuelas analizadas, los reglamentos presentan tipificaciones o listados de las transgresiones: en algunos casos se describen más específicamente las conductas negativas, mientras que en la mayoría se dan pautas con un alto nivel de generalidad. Es importante señalar que una mayor delimitación de las conductas genera mayor regulación de los comportamientos, junto con mayor previsibilidad para la definición de las transgresiones. Es por ello que una conclusión significativa que es posible formular indica que en las escuelas en las que el reglamento establece qué sanciones se corresponden con cada falta, los alumnos disponen de una importante instancia de previsión de la penalidad a sus infracciones, sin que por ello se pierda en la institución la posibilidad de contextualizar la infracción como parte de la evaluación de la misma.

Por otra parte, es importante recordar que las normas son una construcción cotidiana y adquieren legitimidad por vía de la norma escrita, es decir, que las prácticas no se reducen solo a esta. Como se vio a través del análisis de las entrevistas y la encuesta, en la cotidianeidad escolar las clasificaciones que producen los docentes –en términos de “alumnos problemáticos o conflictivos”– juegan un papel importante cuando preceptores, profesores o directivos penalizan ciertos comportamientos de los estudiantes apoyándose en la normativa.

La definición del alumno como único sujeto protagonista de faltas y transgresiones en los reglamentos aparece indirectamente reconocida por algunos estudiantes, especialmente aquellos de las escuelas estatales de clase media, donde aparece planteada fundamentalmente la preocupación acerca del valor de la sanción como mecanismo para regular el cumpli-

miento de derechos y deberes de los profesores. Probablemente por la frecuencia con que se cometen las transgresiones, los estudiantes de todas las escuelas parecen conocer especialmente las regulaciones sobre las faltas leves, como las regulaciones sobre vestimenta, retirarse de la escuela sin autorización o el uso de celulares, por ejemplo.

A diferencia de la importancia que tienen para la mayoría de los alumnos las cuestiones vinculadas a la vestimenta y el aspecto externo como una de las causas más comunes de faltas, en las entrevistas a los docentes este tema no aparece como central. Los dos temas casi excluyentes con relación a las transgresiones de la norma y su sanción para los docentes son los “problemas de conducta” y la “evasión de horas de clase”. Para los docentes esta última es una de las faltas más habituales entre los alumnos, independientemente de la escuela donde cumplen su tarea.

La preocupación por la violencia atraviesa a docentes y alumnos sin distinción de sector social ni escuela y está presente en todos los reglamentos analizados. Sin embargo, podría señalarse una diferencia vinculada a la situación socioeconómica, porque si bien en todos los reglamentos se define como falta grave la violencia física, es en las escuelas de clase media baja y baja donde los alumnos y los docentes expresan que más habitualmente se producen peleas entre estudiantes, las que sin embargo generalmente acontecen fuera de la escuela y por motivos ajenos a ella.

Varios de los docentes de las escuelas estatales consideran que un problema frecuente con las sanciones y su aplicación consiste en que en ocasiones no se sanciona a alumnos que lo merecen, porque estas acciones no son seguidas de otras coherentes y concurrentes. De esta manera, la suma de sanciones leves resulta inconducente, en tanto no deriva en una sanción mayor o esta es apelada por los padres; también indican que en algunos casos los establecimientos priorizan la retención de los alumnos que se vería amenazada por llevar a sus últimas consecuencias las sanciones propuestas por los docentes. Finalmente y bajo la misma lógica, indican que cuando las escuelas apoyan las sanciones, estas medidas son observadas o revertidas por las instancias superiores.

Para concluir, podría decirse que los alumnos definen las sanciones básicamente como castigo y, a la vez, como límite ante la transgresión de las normas, aunque algunos de ellos también les atribuyen un sentido regulador –necesario– de las relaciones sociales en la escuela. Lo que parece estar en debate entre ellos es el grado de intervención que pueden tener en la definición de esta normativa, en tanto algunos se posicionan en un plano de igualdad respecto de los docentes y otros les adjudican una autoridad inherente a la edad y posición jerárquica.

Como se señaló, las conceptualizaciones críticas acerca de la ciudadanía discuten la restricción del concepto a un estatus legal de derechos y responsabilidades, definiendo la ciudadanía como una identidad política que se construye y es contingente. La ciudadanía se interpreta como una acción, no como algo que se posee sino que se ejerce; como práctica atravesada por determinaciones concretas de distinto tipo: género, etnia, clase y grupo social, actividad laboral, entre otras.

Estas interpretaciones permiten complejizar la idea tradicional de la escuela como institución que forma o prepara para el ejercicio de la ciudadanía, la que normativamente es obtenida en pleno derecho con la mayoría de edad. Si las comunidades políticas y la participación definen al ciudadano tanto como lo hacen sus derechos, es posible pensar en el proceso mediante el cual los jóvenes alumnos, tradicionalmente destinatarios de la preparación para la vida ciudadana, ejercitan progresivamente en la vida cotidiana de las instituciones acciones políticas en torno al gobierno de las instituciones.

De esta manera, los estudiantes, concebidos como sujetos de dicha formación, pueden ser reconocidos como activos participantes de la institución escolar, apropiándose de los contenidos curriculares de formación ciudadana, así como de la normativa que regula el gobierno de las escuelas. En este sentido, la propuesta de los consejos de convivencia y los centros de estudiantes expresan diferentes maneras de ejercitar la formación ciudadana, incorporando a los alumnos a prácticas colectivas de gobierno y a la asunción de responsabilidades en torno a asuntos comunes.

En las escuelas se observaron tres tipos de situaciones con respecto al funcionamiento de los centros de estudiantes: centros con estructura organizativa consolidada en las escuelas de clase media, centros en proceso de formación o con actividad discontinua en las escuelas de clase media baja y, por último, escuelas que carecen de centro de estudiantes en los extremos de posiciones en la estructura social (escuelas de clase baja y alta). Tal como se planteó anteriormente, en los extremos del nivel socioeconómico la necesidad de demandas colectivas no es visualizada como una opción.

En las escuelas con una vasta experiencia de participación estudiantil, los alumnos valoran todas aquellas acciones a través de las cuales se introduce la política en el currículo escolar y extienden sus fronteras más allá de las movilizaciones y reclamos estudiantiles, incluyendo entre ellas la promoción del diálogo por parte de los profesores y el debate de ideas sobre temas de actualidad.

En términos de formación ciudadana, es posible sostener que las experiencias de práctica política pueden ofrecer herramientas a los sujetos para el sostenimiento de sus derechos. En tanto el ejercicio del derecho está mediado por la posición de clase y el establecimiento del derecho no es de una vez y para siempre, sino que se transforma por la acción política de los sujetos, las experiencias que los adolescentes puedan vivir en la escuela se convertirán en un ensayo de sus futuras vivencias en la sociedad adulta, con sus aciertos y contradicciones, con sus avances y retrocesos.

El debate y la canalización de demandas en el interior de los centros de estudiantes se presentan como desafío sustantivo e importante para quienes asumen responsabilidades frente al mismo (delegados o presidente, por ejemplo). La construcción de una autonomía relativa, si bien genera conflicto con los adultos, debe ser entendida como parte del proceso de acompañamiento en la formación política de los jóvenes. Ninguna construcción colectiva implica la concreción absoluta de todas las demandas planteadas; por el contrario, la negociación, reflexión, intercambio de pareceres y reformulación de nuevas propuestas que involucren a diferentes actores forman parte de sus aprendizajes para el ejercicio de la ciudadanía.

En este sentido, los conflictos que surgen no deben ser leídos necesariamente como una interpelación a la autoridad, sino como el proceso de aprendizaje propio de quienes asumen *tomar parte de*. Aquí es donde se identifica cierta dificultad en las instituciones que recientemente inician el proceso de formación del centro y en las que no se ha logrado consolidarlo en el tiempo. Debatir los problemas, canalizar las demandas y discutirlos dentro de las normas del espacio escolar implica necesariamente el intercambio de pareceres propio del sistema democrático aun en contextos de relación asimétrica como son los escolares. Involucrar a los alumnos en los problemas del colectivo los corre de las preocupaciones por los asuntos privados y les permite transitar experiencias ciudadanas a temprana edad, con los consecuentes desafíos que de ello derivan para los adultos.

A través de la discusión y el debate por las preocupaciones del “colectivo escolar”, las propuestas tendientes a democratizar la vida cotidiana de las escuelas medias de la Ciudad superan la definición de ciudadanía como estatus legal y la ponen a funcionar en su sentido dinámico de construcción de ciudadanía. Así, los logros y dificultades de estas propuestas ponen en juego la ciudadanía de los múltiples actores de la escena escolar y reflejan sus contradicciones. En términos de política educativa, estas diferencias de recorridos y experiencias deberán ser salvadas una vez puestos en funcionamiento el sistema de convivencia y los centros de estudiantes; de allí que profundizar estudios de estas características permitirá definir trabajos de acompañamiento para mejorar el camino iniciado en esta nueva definición del papel de la escuela en la construcción de ciudadanía.

5. Bibliografía

Arendt, Hannah (1993) *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

Arendt, Hannah (1996) “¿Qué es la autoridad?”, en: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.

- Arendt, Hannah (1997) *¿Qué es la política?* Barcelona, Paidós.
- Austral, Rosario, Andrea Corrado, María Pía Otero, Ana Padawer y Martha Rodríguez (2006) "Autoridad y justicia en la escuela secundaria: Un análisis cualitativo de documentos de convivencia de 6 escuelas de la Ciudad de Buenos Aires"; Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ponencia presentada en las *Quintas Jornadas Nacionales de Investigación Social de Infancia y Adolescencia, la Convención de Derechos del Niño y las Prácticas Sociales*. La Plata, 28 y 29 de septiembre.
- Bárcena, Fernando (1997) *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona, Paidós.
- Batallán, Graciela (2000) "Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina. Etnografía del Cuaderno de Actuación profesional", en: *Cuadernos de Antropología Social*, n° 12. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Beltrán Llavador, Francisco (1996) "La comunicación y el conflicto, condiciones de posibilidad de las organizaciones escolares como espacios públicos". Universitat de València. Mimeo.
- Beltrán Llavador, Francisco (1997) "La inevitable necesidad de la participación en la escuela (pública)". Universitat de València.
- Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires, Troquel.
- Bobbio, Norberto, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (1983) *Diccionario de Ciencia Política*. México, Siglo XXI.
- Boltanski, Luc (2000) *El amor y la justicia como competencias*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Dussel, Inés, Andrea Brito y Pedro Nuñez (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Fernández, Lidia (1989) *Las instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós.
- Ferrata, Herminia, Laura Duschatzky, Armando Belmes y María Pía Otero (2003) *El liderazgo pedagógico en el nivel medio*. Serie Estudios de Base, Vol. 2, Buenos Aires, Dirección de Investigación, DGPL, Secretaría de Educación, GCBA.
- Foucault, Michel (2002) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fraser, Nancy y Linda Gordon (1994) "A Genealogy of Dependency: Tracing a Keyword of the U.S. Welfare State", en: *Signs* Vol. 19, No. 2, University of Chicago.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, (2002) *Programa de Educación Cívica. Primer año*. Dirección de Currícula. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación.

Grimberg, Mabel (2004) "Resistencia, demanda y protesta social. Tensiones y límites de procesos de acción colectiva en la Ciudad de Buenos Aires y el GBA (2000/2003)", ponencia presentada a las *II Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Himanen, Pekka (2002) *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires, Planeta.

Hirschberg, Sonia (1998) *Los consejos de escuela. Un estudio sobre las políticas educativas de convocatoria a la participación en las escuelas medias del conurbano bonaerense*. Tesis de Maestría inédita, FLACSO.

Kantor, Débora, Sergio Canosa, Vanesa Roisman, Silvia Cameán y Flavia Terigi (2000a) "La escuela media desde la perspectiva de los alumnos: informe final". Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento, Subsecretaría de Educación, Secretaría de Educación, GCBA.

Kantor, Débora, Cynthia Kolodny, Oscar Magarila (2000b) "Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio, informe final". Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento, Subsecretaría de Educación, Secretaría de Educación, GCBA.

Kymlicka, Will y Wayne Norman (1997) "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía", en: *Revista Ágora*, n° 7. Buenos Aires.

MacIntyre, Alasdair (1987) *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.

Merklen, Denis (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires, Gorla.

Mouffe, Chantall (1999) *El retorno de lo político*. Barcelona, Paidós.

O'Donnell, Guillermo (2002) "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina", en: Juan E. Méndez, Guillermo O'Donnell y Paulo Sergio Pinheiro (eds.), *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*. Buenos Aires, Paidós.

Padawer, Ana, Gabriela Scarfó, Marina Rubinstein y Marina Visintín (2007) "Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización", ponencia presentada al VI RAM. UFRGS. Porto Alegre.

- Poliak, Nadina (2004) "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada", en: Guillermina Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Rockwell, Elsie (1995) *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Schuster, Federico, Germán Pérez, Sebastián Pereyra, Melchor Armesto, Martín Armelino, Analía García, Ana Natalucci, Melina Vázquez y Patricia Zipcioglu (2006) "Transformaciones de la protesta social en Argentina 1989-2003". *Documentos de Trabajo*, Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Sennett, Richard (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.
- Sidicaro, Ricardo (1998) "Los jóvenes de la región metropolitana: sus sensibilidades sociales y políticas", en: Ricardo Sidicaro y Emilio Tenti Fanfani (comps.) *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*, Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Taylor, Charles (1996) *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona, Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (1998) "Visiones sobre la política", en: Ricardo Sidicaro y Emilio Tenti Fanfani (comps.) *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*, Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Villavicencio, Susana y Ana María García Raggio (1995) "Nuevas cuestiones en torno a la ciudadanía", en: Revista *Sociedad* N° 7, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Weber, Max (1969) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Península.

PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESCUELAS DE NIVEL MEDIO

Luciana Aguilar
Marcelo Zanelli

Nota de los autores: Durante la primera etapa de trabajo, el equipo estuvo integrado por Gabriela Augustowsky como coordinadora y por Violeta Wolinsky como investigadora. Es importante destacar que muchos de los avances en el análisis de la información que se presenta en este informe fueron realizados por todos los integrantes del equipo en las diferentes etapas de trabajo.

1. Introducción

Este capítulo se propone lograr un acercamiento a las diferentes formas que adquieren las prácticas de lectura y escritura desarrolladas por los jóvenes en seis escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires.

En un primer avance de este informe, se presentaron las distintas líneas de indagación que se desarrollarían a lo largo del trabajo, así como también los diferentes debates y consideraciones teóricas que orientan este análisis. Sin duda, muchos de los debates surgidos en el interior del equipo de trabajo se vincularon con la posibilidad de mirar nuestras propias prácticas de lectura y escritura, nuestra formación y recorrido como lectores y el lugar de determinados libros y experiencias.

En esta etapa se presentan algunos resultados provisionales del trabajo realizado durante los meses de junio y julio de 2006 en las escuelas. Estas fueron seleccionadas oportunamente, atendiendo a diferentes criterios: la ubicación en la Ciudad, el nivel socioeconómico de la población a la que atienden y la modalidad (dos técnicas de distintas especialidades, un comercial y tres bachilleratos), recorte de gran importancia como criterio comparativo para el posterior abordaje de las formas y particularidades que adquieren las prácticas de lectura y escritura en las diferentes instituciones. De las seis escuelas, cinco pertenecen a la gestión pública y una a la gestión privada. Este capítulo se basa en el análisis de los emergentes que se consideran más significa-

tivos a partir de la evaluación de la encuesta administrada a grupos de alumnos del penúltimo año de estudio y en el análisis temático de entrevistas en profundidad realizadas a alumnos, directivos, docentes de Lengua y Literatura y otras materias de formación general, así como también a bibliotecarios de las distintas instituciones. Esta información es puesta en debate a lo largo del trabajo en relación con los materiales bibliográficos que se analizaron durante el período.

Ante este recorte, la indagación sobre las diferentes configuraciones que adquieren las prácticas de lectura y escritura de los jóvenes presentó ciertas dificultades vinculadas al establecimiento de límites reales entre el adentro y afuera de la institución escolar. Teniendo en cuenta esto, se ha decidido establecer al alumno como “punto de encuentro”, como espacio en el que convergen lo que sucede dentro y fuera de la escuela en cuanto al desarrollo concreto de estas prácticas. Sin embargo, es necesario aclarar que esta elección del término *alumno* resultó problemática puesto que, como categoría de análisis, expresa la enorme tensión que genera nombrar de ese modo a los jóvenes que habitan las escuelas medias en general y, en este caso en particular, a los jóvenes de la Ciudad. Que un joven asista a la escuela no lo transforma automáticamente en alumno. Tanto la categoría *joven* como la categoría *alumno* resultan moldes que comprimen la experiencia juvenil y, al mismo tiempo, la desbordan.

En este sentido, abordar la escritura y la lectura como prácticas implica concebirlas como histórica y socialmente variables y, al mismo tiempo, comprender que el dominio de la lectura y de la escritura se relaciona con las condiciones sociales y culturales.

Se busca analizar las implicancias e imbricaciones de esta área de conocimiento –objeto privilegiado de la enseñanza escolar– en su contexto y atravesada por la problemática de la desigualdad.

Un abordaje de la lectura y la escritura desde esta concepción implica, siguiendo a Chartier (1993: 36), identificar para cada época y cada medio “las modalidades compartidas del leer que sitúan los gestos individuales, (poniendo) en el centro de su interrogación los procesos por los que frente a un texto, un lector o una comunidad de

lectores produce una significación que le es propia. La construcción del sentido, histórica y socialmente variable, se halla pues comprendida en el cruce entre, por un lado, las propiedades de los lectores (dotados de competencias específicas, identificados por su posición social y sus disposiciones culturales, caracterizados por su práctica de leer) y por otro, los dispositivos escriturarios y formales que son los de los textos apropiados por la lectura.”

Los discursos sociales configurados en torno a la noción de crisis están a la orden del día. Crisis de autoridad, de valores, de vínculo social, etc. De modo que las prácticas de lectura y escritura, fundamentalmente en los jóvenes, no quedan fuera del listado. En este contexto aparecen fortalecidas una serie de ideas vinculadas a la pérdida del hábito lector y a los “serios” problemas en la escritura que producen entretanto alarma y siembran desconfianza en torno al uso de las nuevas tecnologías. Entre el alarmismo y el pesimismo, los jóvenes “alumnos” establecen unas prácticas y usos que es necesario desentrañar: no leen ni escriben, ¿pero qué cosas no leen ni escriben? ¿Y cuáles sí?

La escuela secundaria, en su función de transmisora de la cultura a las jóvenes generaciones, se enfrenta a los desafíos de la época y está obligada a pensar nuevas formas de transmisión sin renunciar a aquello que la sociedad, desde las políticas públicas, decida transmitir. Tarea que, por cierto, resulta cada vez más conflictiva porque implica la construcción de acuerdos y creencias que por ahora parece dificultoso consolidar.

Este capítulo se propone desandar ciertos supuestos que atraviesan las miradas en torno a las diferentes formas de leer y escribir que desarrollan los jóvenes, sin perder de vista las marcas de época y ciertos estilos que traen aparejadas nuevas –y otras– configuraciones para esas prácticas. Es necesario, por lo tanto, incluir las voces de los jóvenes y sus relatos a la hora de indagar sus ideas y opiniones sobre la lectura y la escritura. No parece posible conocer los modos de apropiación de este discurso específico y, particularmente, analizar cuál es el lugar que la escuela tiene en este proceso, si no se atiende a ese conjunto de voces.

Una de las dificultades recurrentes que se plantearon en los debates internos del equipo y en sintonía con la bibliografía es la necesidad de acotar, recortar y definir a qué aspectos de los entornos virtuales se hace referencia en esta investigación.²

El uso de la tecnología en relación con las actividades y prácticas escolares constituye un primer recorte en nuestro abordaje. Del mismo modo, las prácticas de lectura y escritura desarrolladas por los alumnos fuera de la escuela –incluyendo los entornos virtuales– que fueron abordadas a partir de entrevistas establecen un segundo recorte.

A partir de los debates iniciales, para el abordaje de la presente indagación se han planteado algunos interrogantes que sirvieron de guía para el análisis: ¿cuáles y cómo son las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en estas escuelas?; ¿qué tipo de relación (de continuidad, discontinuidad, ruptura) guardan con las prácticas de lectura y escritura que viven los alumnos en entornos sociales fuera del ámbito escolar?; ¿pertenecen los alumnos a comunidades de lectura fuera de la escuela?; ¿qué características identifican o diferencian a los distintos grupos de jóvenes estudiados en relación con sus competencias específicas, su posición social, sus disposiciones culturales, sus prácticas de leer y su acceso a bienes culturales, tecnológicos y simbólicos? Estos interrogantes serán abordados fundamentalmente a partir del análisis de las entrevistas y de la encuesta realizadas a los alumnos de las escuelas.

²La metáfora que da cuenta de este nuevo fenómeno –máquina-herramienta-espejo– es la de Alicia atravesando el espejo. También el usuario en red o a través de programas de simulación puede atravesar ese espejo. Esa frontera a atravesar es la que divide lo que la autora llama los “mundos virtuales” de los “mundos reales”. Uno de los puntos centrales es aquel que se vincula con la cultura de la simulación que afecta nuestras ideas sobre la mente, el cuerpo, el yo y la máquina. La configuración de un nuevo tipo de comunidad es abordada desde la perspectiva de la virtualidad, es decir, comunidades cuyos desarrollos tienen un “lugar” en el *cibespacio*, término acuñado por la ciencia ficción para describir mundos virtuales donde participan personas de todo el mundo y pueden establecerse relaciones de profunda intimidad sin comprometerse físicamente.

En primer término, se presentará un análisis contextual de las escuelas de la muestra, teniendo en cuenta el relato de directivos y docentes de cada una de las instituciones y las formas diversas en que los jóvenes desarrollan las prácticas vinculadas con la lectura y escritura. En segundo término y a partir del relato de los alumnos, se abordarán las prácticas que se desarrollan y proponen en el ámbito escolar. En tercer término, se intentará lograr un acercamiento a las lecturas y escrituras que los jóvenes desarrollan y describen a partir del gusto y la elección personal, buscando las formas de relación y las intersecciones que se presentan entre el adentro y el afuera de la escuela con las formas de leer y escribir e incorporando cuestiones relacionadas con la desigualdad en cada uno de los contextos trabajados.

2. Las escuelas

En este punto se realizará una descripción de las instituciones relevadas del barrio en el que estos establecimientos desarrollan su tarea y las actividades específicas que en relación con la lectura y la escritura lleva adelante cada una de ellas.

Escuela técnica estatal de clase media

La escuela está ubicada en un barrio de clase media al norte de la Ciudad y su especialidad es la electrónica. El edificio tiene tres pisos que se elevan en torno a un patio central cubierto, por lo que no cuenta con ningún espacio a cielo abierto. Las condiciones de infraestructura son buenas pero tienen serios problemas de limpieza. Cuenta con un espacio especialmente destinado a la biblioteca, ubicado en la planta baja del edificio. El mobiliario y las estanterías ocupan las cuatro paredes, y una mesa construida y restaurada por los alumnos de la escuela se ubica en el centro del espacio. La parte inferior de las bibliotecas cuenta con puertas corredizas que tienen cerradura y donde se guardan textos valiosos. El resto del material está a la vista. Hay libros nuevos, pero

según la bibliotecaria gran parte de ellos están desactualizados. Observamos que algunos jóvenes se acercan a la biblioteca a pedir algún material para llevar al aula o hacer fotocopias, ya que en la biblioteca no hay fotocopiadora.

La escuela cuenta con sala de computación, que es utilizada especialmente por los alumnos de primer año para Informática. Tienen conectividad a internet pero el uso no es libre, salvo en casos específicos relacionados con la tarea.

Un número importante de jóvenes es usuario de telefonía celular y muchos señalan que tienen computadora en sus casas (90%) que suelen compartir con otros miembros de sus familias.

Con respecto a los hábitos de lectura de los alumnos y a sus inquietudes y habilidades para escribir, se puede tomar como dato preliminar los comentarios aportados por los docentes entrevistados, que coincidieron en considerar a los alumnos de escuelas técnicas como menos predispuestos al desarrollo de este tipo de actividades. Esto se ve profundizado por la menor carga horaria en el plan de estudios de materias que promuevan este tipo de trabajos. Se desarrolla el Proyecto Cuento Histórico que pertenece al Área de Sociales³ y consiste en la elaboración de un cuento por parte de los alumnos de 3^{er} año, ubicado en un período de la historia argentina, en el que ellos deben ser uno de los personajes. El objetivo del proyecto es promover el interés de los alumnos de formación técnica en el Área de Sociales.

Escuela técnica estatal de clase media baja

La escuela está ubicada en un barrio del sur de la Ciudad de Buenos Aires. Cerca de la misma hay otras dos escuelas técnicas con diferentes especialidades. Actualmente, conviven dentro de la institución dos modalidades y comparten parte del plantel docente; sin embargo, la identidad de la institución se encuentra fuertemente atravesada por la especialización química.

³Se participó en este proyecto a través de la observación de clases y del acompañamiento brindado a los alumnos en la instancia de producción.

La escuela cuenta en la actualidad con una matrícula de aproximadamente 1265 alumnos. Una cantidad significativa proviene de la provincia de Buenos Aires y de zonas carenciadas de la zona sudoeste de la Ciudad. Además, la escuela recibe población inmigrante, en su mayoría de origen boliviano. Respecto al perfil de los alumnos del establecimiento, es notoria la referencia al origen de los alumnos como uno de los condicionantes que impacta en el desempeño escolar de los mismos; el ser inmigrante en muchos casos funciona como explicación del rendimiento escolar: "El nivel de los chicos es bajo, muchos vienen de provincia y cuesta equipararlo. El nivel en Ciudad es mucho más alto, habría que ver qué es lo que pasa. También hay otras tradiciones, tenemos alumnos bolivianos, no saben nada de Gramática y tampoco van a las clases de apoyo. Leen solo lo deportivo, Olé, 'Clarín deportivo'... Las chicas quizás alguna novela, algo de terror o ciencia ficción".

En relación con los motivos de elección de la escuela, a partir de los datos surgidos de la encuesta encontramos en primer lugar que la opción que registra una mayor concentración de respuestas es la que refiere a elección por modalidad (83,3% de los casos), lo que da cuenta de la fuerte impronta de la orientación en química, en tanto que la segunda opción más señalada es la que indica la elección por cercanía al domicilio (45,8 % de los casos).

Hay tres aulas de Informática con unas ocho computadoras con acceso a internet por banda ancha. También tienen una máquina que usan los docentes. Algunos alumnos tienen computadora en sus casas, en general compartida con otros miembros de sus familias, y muchos mencionan en la encuesta que el uso de computadora lo realizan mayormente en locutorios o *cybers*.

Es importante lo que señalan los directivos y docentes respecto a la diferencia entre la firmeza de los padres bolivianos y el *laissez faire* de los argentinos. Para estos últimos, se señalan actitudes de amistad y complicidad con los alumnos, que interferirían de modo negativo en la tarea de la escuela. Esto último se refleja en muchas cuestiones vinculadas al uso de tecnología.

“Entrevistador: ¿Ud. sabe qué hacen en el *cyber*?”

Docente de Lengua: No, no sé. Los padres los encubren. Los llamamos para preguntar por qué faltó y... bueno... Creo que habría que volver a mi época en ciertas cosas. Teníamos una educación enciclopédica, pero le preguntabas algo a un alumno y sabía. Se fueron reduciendo los temas, los contenidos.”

El espacio destinado a la biblioteca presenta las paredes repletas de estanterías con libros. Allí también se ubican los dos escritorios que utilizan la bibliotecaria y su asistente. En los cuartos contiguos, hay mesas con sillas destinadas a los alumnos y en un pasillo se acumulan cajas de libros a modo de depósito. La mayor parte de los 7.000 volúmenes de la biblioteca son libros de texto para los alumnos que han sido asignados por planes nacionales o programas de la Ciudad de Buenos Aires. Así, es posible observar más de veinte volúmenes de un mismo título. Dentro de este espacio, hay también un sector específico de libros de Química destinado a los alumnos del ciclo superior de dicha especialidad y un sector pequeño destinado a literatura, libros de narrativa, cuentos y ficción. La catalogación y el sistema de préstamos se realiza en forma manual. En cuanto a su funcionamiento, la biblioteca cuenta con un reglamento; los alumnos pueden asistir a leer o estudiar en contraturno y con una autorización escrita. Además pueden realizar consultas en los recreos. Son las bibliotecarias las que resuelven los pedidos de los alumnos; sus demandas en general son por un tema o contenido y en muchos casos los alumnos se expresan con frases cortas o pedidos muy generales, por ejemplo “algo de polígonos”. A partir de esta frase, las bibliotecarias tratan de redefinir con el alumno su necesidad mediante preguntas y luego buscan entre los estantes los textos pertinentes.

La escuela no participa de ningún proyecto específico en relación con la lectura y escritura y no se menciona como un propósito establecido ni desde la documentación institucional ni desde el discurso de directivos y docentes. Por otra parte, la carga horaria destinada al Área de Lengua y Literatura en 4º año es de un bloque semanal, y en estas clases se aborda un programa ligado fuertemente a las cuestiones formales/gramaticales del lenguaje. Se propone la lectura de versiones resumidas o adaptadas de

clásicos de la literatura española. En términos generales, es posible afirmar que la función fundamental de esta biblioteca es la provisión de libros de texto a los alumnos que no los pueden comprar y la asistencia personalizada para la búsqueda de información.

Escuela bachiller estatal de clase media

La escuela ocupa aproximadamente la mitad de una manzana, situada en un barrio del centro de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de una escuela normal de modalidad bachiller. De la historia escolar se destacan dos puntos de inflexión: cuando la escuela pasó a ser mixta –en sus orígenes era una institución exclusivamente para varones– y cuando dejó de ser Normal, es decir, cuando dejó de otorgar títulos de maestros.

El edificio es una imponente construcción del siglo XIX de grandes dimensiones, con un aspecto majestuoso estilo neoclásico. Constituye un típico ejemplo de arquitectura normalista, con un patio central al que dan todas las aulas. El mismo está en obra de restauración desde 2004, y esta compleja intervención es constitutiva de la vida escolar, de las condiciones de trabajo y de estudio de directivos, docentes y alumnos. Hay varias salidas y pasillos clausurados por efecto de la obra, así como muchos espacios en desuso o sin habilitar, tales como la biblioteca, el gabinete de computación, varios baños, el salón de música, el aula magna o salón de actos, entre otros. Por ejemplo, los gabinetes de computación están por inaugurarse pero esto se demora porque aún no han instalado las rejas, por lo cual los alumnos no disponen de ninguna computadora y solo hay unas pocas computadoras disponibles para el personal administrativo y directivo, de las cuales ninguna tiene banda ancha. Pese a lo que podría esperarse por el prestigio, tamaño e historia de la escuela, hay pocos recursos: un solo televisor con video para todos los niveles, un solo grabador, dos reproductores de DVD, etc.

En la escuela se realizan talleres –de periodismo, literario, de Historia, de expresión oral, concursos literarios– con la coordinación general de la asesora pedagógica. En estas instancias de trabajo se registran actividades vinculadas con la lectura y la escritura.

Afectada por la obra, la biblioteca prácticamente no funciona en la actualidad; los materiales están en su mayoría archivados y solo hay un pequeño armario en rectoría con un mínimo de libros para préstamos y consultas, a cargo de una bibliotecaria. Llama la atención que la biblioteca tenga un espacio importante en la página web de la escuela (de muy reciente aparición), pero que en los hechos esté paralizado su funcionamiento. No se publican revistas de la escuela (el periódico institucional ya no sale hace varios años) ni de grupos de alumnos (salía una revista del centro de estudiantes que ahora no están pudiendo editar por falta de recursos económicos, pero tienen un número diagramado y listo para mandar a la imprenta).

Las prácticas de lectura y escritura constituyen una preocupación de los docentes no solo en el área específica de Lengua y Literatura, sino también en otras asignaturas tales como Historia o Geografía. La promoción de la lectura es un propósito fuerte del Área de Lengua y Literatura y los profesores coinciden en que los alumnos de la escuela “son lectores”, y en algunos casos “muy lectores”. Este hecho se confirma también en la amplia participación de los alumnos en talleres extraescolares de cine y periodismo.

Desde la propuesta de enseñanza institucional, los alumnos de la especialidad pedagógica tienen acceso a una amplia variedad de géneros: textos informativos complejos, narrativa contemporánea, literatura clásica, artículos periodísticos, entre otros. Por otra parte, la observación de una secuencia didáctica de trabajo en las clases de Literatura ha permitido reconocer que los alumnos se expresan con un amplio vocabulario y que manejan complejos sistemas de argumentación.

Durante el trabajo de campo, se observó la capacidad argumentativa, el nivel de discusión durante las observaciones de las clases, la intensa lectura de los alumnos y su capacidad de organizarse y demandar. El lugar de la palabra, el debate, la argumentación, la lectura y la discusión crítica acerca de temas sociales y educativos forman parte de su “cultura escolar”.

Escuela bachiller privada de clase alta

La escuela es bilingüe y de gestión privada; se encuentra en la zona residencial de un barrio ubicado al norte de la Ciudad. El proyecto institucional es integral: todas las materias pueden ser dictadas en un idioma u otro indistintamente, con excepción de algunas asignaturas, según lo dispuesto por la Dirección General de Gestión Privada: Ética, Historia Argentina, Geografía Argentina y Lengua.

El deporte y la lengua extranjera constituyeron históricamente los pilares de la institución, y en los últimos años se vienen realizando acciones para el mejoramiento académico. La escuela ofrece a los alumnos la posibilidad de elegir entre tres especializaciones en los últimos dos años de su bachillerato bilingüe (*senior school*): Ciencias Sociales y Económicas, Ciencias Exactas y Naturales, y Lenguas y Expresión Artística. Al responder acerca de cuáles fueron los motivos de elección de la escuela, los alumnos consideran en primer lugar que fue una decisión de la familia y, en segundo lugar, mencionan el prestigio que posee la escuela.

Hay dos laboratorios de computación con diez máquinas cada uno. Las dos salas son contiguas y se ubican en el primer piso del edificio. Los equipos están ubicados sobre mesas dispuestas sobre las paredes de la sala, en el centro de la sala se ubican unas mesas rectangulares con sillas que parecen estar destinadas a trabajos grupales que no requieren el uso de las máquinas. Los docentes aclaran que se trabaja a razón de dos alumnos por máquina. En la pared que se enfrenta a la puerta de entrada se ubican ventanas que miran al patio central.

Las entrevistas se desarrollaron en los espacios reservados para entrevistas (sala, oficina, aula reservada para el encuentro) y en todas las ocasiones el espacio solo fue ocupado por entrevistador y entrevistado/a. La mayoría de las veces, la circulación de los entrevistadores dentro del edificio fue acompañada por el referente de la institución, ante quien había que presentarse cada vez que se iniciaba el trabajo y quien, una vez concluido el trabajo, acompañaba a los entrevistadores hasta la recepción del establecimiento. Esta modalidad se mantuvo durante todo el trabajo de campo.

La biblioteca –“*library*” según indica un cartel señalizador– se encuentra muy cerca del patio que usan preferentemente los alumnos de primaria. Está emplazada en un espacio de la construcción inicial de la escuela. La fachada de la biblioteca se asemeja a una librería de estilo “intimista”, con un cierto aire entre infantil y hogareño. La puerta está en el centro y a ambos lados hay vidrieras en donde se exponen algunos ejemplares de libros en inglés. La biblioteca está organizada de forma abierta, en tanto que los estantes se encuentran a disposición de los alumnos para que puedan retirar lo que deseen y luego acercarse a asentar el préstamo del libro. La clasificación de los libros es por materias curriculares.

El espacio está compuesto por siete salas diferenciadas por el tipo de información que contienen, el orden está dado por la información que se considera pertinente para cada ciclo –jardín, primaria y secundaria– y en el interior de cada espacio los libros se dividen por idioma. La cantidad de libros en inglés es similar a la de volúmenes en castellano.

Cada una de las salas tiene espacios pequeños para permanecer. Las salas de consulta para jardín y primaria tiene almohadones para que los chicos lean allí y la sala de secundaria tiene pocos almohadones pero incluye dos espacios de lectura con mesas y sillas antiguas de madera muy oscura. El espacio que posee mayores dimensiones es el contiguo a la puerta de entrada, donde se encuentran seis computadoras con una impresora en red y conexión a internet por banda ancha. En el medio de la sala, hay cuatro mesas redondas con sillas que pueden utilizarse para trabajar; la pared que tienen enfrente es vidriada y también lindante con la galería, pero sin acceso individual.

El clima en el lugar es muy cálido, todas las paredes están cubiertas de estantes con libros y el piso de la primera sala a la que se accede está alfombrado de color celeste. Frente a la puerta, se ubica el espacio de la bibliotecaria, un escritorio muy amplio con una computadora y una impresora.

Respecto de las prácticas de lectura y escritura, no se encontró ningún proyecto impulsado a nivel institucional que involucre a todos los alumnos,

sino más bien actividades que se relacionan a las materias específicas, por ejemplo, en el marco de la materia Comunicación Oral y Escrita se realiza todos los años una revista coordinada por la docente titular de la materia.

La participación de los alumnos en diversos concursos y proyectos de escritura es impulsada por los docentes de acuerdo con su propio interés y según lo que estos perciben como interesante para los alumnos. Han participado en actividades propuestas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y por algunas universidades. Los docentes coinciden en considerar que los alumnos “no son lectores”, salvo casos puntuales que son individualizados por los docentes y a los que se les realizan propuestas específicas para su desarrollo.

Cabe señalar, como un aspecto relevante, que la escuela posibilita la consulta de información a través de la página de internet de la escuela; en este sentido, es habitual el contacto entre los alumnos y los docentes a través de correo electrónico e incluso en muchos casos se habilita la posibilidad de envío de tareas por este medio, así como consultas puntuales sobre las diferentes materias.

Los alumnos de la escuela tienen un alto grado de pertenencia a la institución, la que algunos docentes y los mismos alumnos definen como “burbuja”. En este sentido, una docente señala en relación a sus alumnos de 4º año: “Sí, de alguna forma viven la burbuja del barrio, (...) están siempre en el colegio, comen acá; además no termina acá, porque el sábado van al campo de deportes... (Las actividades que propone la escuela) también los hace vivir en una burbuja, tienen un nivel socioeconómico alto o medio alto o algunos alto...”.

Escuela bachiller estatal de clase baja

La escuela está ubicada en un barrio de clase baja del sur de la Ciudad de Buenos Aires. El barrio es escenario de graves episodios de violencia y esto atraviesa todo el tiempo la vida cotidiana de la escuela. Es muy querida por la gente del barrio y se destaca por su apertura a la comunidad. En varias de las entrevistas a profesores y alumnos, aparecen temas como los conflictos entre los residentes de diferentes partes del barrio, la venta y el uso de drogas, la violencia doméstica,

la delincuencia juvenil y la muerte de jóvenes en episodios de gatillo fácil y de enfrentamiento entre bandas. Por otra parte, aparecen en las entrevistas numerosas referencias a espacios y agrupaciones barriales como comedores, cooperativas, grupos de mujeres golpeadas, piqueteros, punteros políticos y curas. Los alumnos mencionan que eligieron esta escuela por la cercanía con el domicilio y por la elección de la familia.

El edificio escolar, construido recientemente, ocupa alrededor de media manzana y ha sido equipado para el desarrollo de actividades como talleres, biblioteca y la materia Informática. Toda la escuela tiene rejas, tanto el perímetro del edificio y las puertas y ventanas externas como el interior del establecimiento.

Los espacios internos son amplios y están en buenas condiciones de mantenimiento y limpieza. El *hall* de entrada, un espacio cuadrado amplio, deriva en varios espacios. A la derecha está el comedor, una sala muy grande y rodeada de ventanas, donde sirven desayuno, almuerzo y merienda; un total de 500 alumnos tienen beca de comedor. En él hay 48 mesas largas revestidas en fórmica –en cada una de las cuales entran siete alumnos, aproximadamente– y bancos largos de madera junto a cada una. Las mesas y los bancos parecen cuidados. No hay inscripciones sobre las mesas pero sí sobre los bancos, lo que permite suponer que las inscripciones que se hacen sobre las mesas son borradas. La cocina está al lado y es grande, nueva y muy limpia. Sobre la pared que da a la cocina hay imágenes de la Virgen de Luján y del Gauchito Gil sobre un estante y velas prendidas alrededor. En este espacio se desarrollaron gran parte de las entrevistas y la encuesta.

La mayoría de los profesores tiene una gran carga horaria –que llega hasta las 70 horas semanales– concentrada en esta escuela. Algunos faltan con frecuencia o piden licencia, lo que suscita problemas ya que es difícil conseguir suplentes. Otros profesores están muy comprometidos con la escuela y cuentan con mucha formación y mucha trayectoria dentro y fuera de la docencia. Una característica es el empuje e iniciativa de algunos docentes que, desde el compromiso y la responsabilidad, transmiten un fuerte interés por su tarea y por los chicos. Otros tienen un planteo explícito de promoción del trabajo en equipo e interdisciplinario entre pares.

La escuela cuenta con una biblioteca en la planta baja atendida por dos bibliotecarias, una en cada turno. El salón es amplio y tiene ventanas en uno de sus laterales, lo que permite el ingreso de luz natural. Sobre esa misma pared, se ubica una mesada larga –ocupa casi el total de la medianera– con sillas para que los alumnos trabajen frente a la ventana. En el centro del salón hay cuatro escritorios con sillas alrededor que posibilitan el trabajo en grupo. La biblioteca no dispone de computadora, televisor ni video. Las estanterías son precarias y algunos muebles fueron reciclados por personal de la escuela. Respecto al material disponible, es amplia la gama de manuales relacionados con las diferentes materias curriculares y se encuentran muchos ejemplares de los mismos libros como respuesta ante la imposibilidad que tienen los alumnos de acceder a ellos con medios propios. Habitualmente, los alumnos ingresan durante el horario de clase y retiran varios libros correspondientes a la materia que están cursando para así poder desarrollar los trabajos que se plantean en clase. Los envíos los realiza en su mayor parte el Ministerio de Educación de la Nación y se orientan a este tipo de materiales. Es muy escaso cualquier otro tipo de bibliografía, como novelas, poesía, cuentos, etc. Se encuentran algunos ejemplares de colecciones publicadas por diarios de circulación masiva en Capital Federal que son aportados por algunos docentes o por la propia bibliotecaria que, con recursos propios, proveen a la biblioteca de materiales que son de uso habitual y que no son facilitados desde ningún organismo de gobierno.

Esta carencia es señalada como crucial por muchos de los interlocutores, ya que consideran fundamental contar con colecciones de, por ejemplo, poesía y cuentos porque son los géneros que más atraen a los alumnos y por su extensión son los que posibilitarían un acercamiento más fluido a la lectura. En la escuela editan una revista coordinada por docentes de la institución en la que se publican notas que los alumnos realizan en el marco de actividades curriculares de las diferentes materias. Se encuentra la preocupación y la necesidad de impulsar nuevos proyectos institucionales para fomentar la lectura y la escritura a causa de las dificultades que presentan los alumnos.

Escuela comercial estatal de clase media baja

La escuela queda en un barrio del sudoeste de la Ciudad, de clase media baja y localizado en el límite con la Provincia de Buenos Aires. En las manzanas que rodean la escuela hay casas bajas, algún comercio pequeño y un club deportivo. Es de modalidad comercial y funciona en tres turnos. El edificio escolar es de mediados de los 50, tiene tres pisos, ocupa un cuarto de cuadra y está muy bien conservado.

Los alumnos provienen de los barrios cercanos y algunos vienen de localidades vecinas en la Provincia de Buenos Aires, aunque en número menor. Existen rivalidades entre los estudiantes a causa de proceder de distintos barrios y, si bien en la escuela hay tranquilidad y un óptimo ambiente de trabajo, los relatos acerca de peleas en la cuadra del establecimiento aparecieron en algunas entrevistas y en ellas se señaló que las autoridades de la institución tuvieron que intervenir en varias oportunidades. Actualmente, hay un agente de policía diariamente en una esquina desde donde observa la puerta de la escuela y también la de una escuela primaria ubicada a una cuadra.

Al responder acerca de los motivos de elección de la escuela, los alumnos mencionaron en primer lugar la cercanía del domicilio y, en segundo lugar, que se trató de una decisión de la familia o por ser la escuela a la que van los hermanos.

Algunos de los profesores son del barrio, y varias profesoras y madres son ex alumnas. Por otro lado, algunos docentes tienen formación universitaria y, respecto a la carga horaria, si bien algunos tienen un importante número de cursos en la escuela, en general trabajan por lo menos en dos establecimientos. El Director y la Vicedirectora son interinos; hace pocos años se desempeñan en el cargo aunque tienen antigüedad en la institución.

La escuela cuenta con una biblioteca que está ubicada en la planta superior y a la cual se accede a través de una puerta de rejas que se abre a la mañana y se cierra a la noche. En un sector de la misma se ubica la mapoteca. Todo está muy bien conservado y el espacio es generoso, luminoso y cuenta con dos largas mesas de trabajo con sillas. El material, si bien no está muy actualizado, se está renovando

y recibieron en los últimos tiempos numerosas cajas con libros provistos por el Ministerio de Educación de la Nación (estos libros no se han ubicado en las estanterías; en la escuela señalan que no lo hicieron porque no disponen de mobiliario).

La biblioteca está a cargo de una docente próxima a jubilarse y otra que tomó el cargo hace dos meses. Dispone de una fotocopidora que los alumnos usan asiduamente, el costo es mínimo y lo recaudado es destinado a la cooperadora. Los alumnos asisten frecuentemente a solicitar material (fotocopias y libros) y también se solicitan ejemplares de un mismo texto para uso en clase.

Por otra parte, la escuela tiene hace varios años una revista organizada mediante la coordinación de un profesor –no necesariamente de Lengua y Literatura– que es renovada anualmente. En la revista participan los alumnos que lo desean, e incluye textos literarios, reportajes y entretenimientos producidos por los alumnos. Durante un período, esta revista también se trasladó a formato digital. Una de las principales dificultades es su financiamiento, que se realiza con aportes de comerciantes del barrio.

Una profesora de Lengua y Literatura lleva adelante hace varios años un proyecto de cortos cinematográficos que se realizan con el apoyo de un área del actual Ministerio de Educación de la Ciudad (abordan temas sociales y políticos). Asimismo, dos profesoras de Literatura organizan obras de teatro en horarios extraescolares desde hace varios años; aunque se trata de una actividad de participación voluntaria por parte de los alumnos, las docentes manifiestan que intentan articular esta actividad cultural con los contenidos desarrollados en las clases.

La escuela tiene una sala de computación con cinco equipos conectados a internet por banda ancha que provee el Ministerio de Educación de la Ciudad, catorce equipos sin conexión a internet y tres que deben ser reparados. Hay un ayudante de informática y la sala está abierta durante tres horas a la mañana y todas las tardes. Los alumnos suelen asistir en recreos y horas libres (no en contra turno), y frecuentemente lo hacen para buscar información en la web o imprimir trabajos para la escuela.

En cuanto a las prácticas de lectura y escritura, si bien en una escuela de modalidad comercial su presencia es menor, sobre todo en los últimos años. Es significativa la existencia de proyectos de realización de cortos en video, obras de teatro, una revista, y un mayor uso de la biblioteca; esto evidencia una preocupación por proporcionar una formación más amplia que la prevista curricularmente. Asimismo, se observa en las conversaciones con alumnos y padres la poca presencia de lecturas que no sean estrictamente escolares, periodísticas o de entretenimiento.

3. Leer y escribir: variaciones

Tomando como eje el relato de los alumnos, en este apartado se analizarán las relaciones que se establecen entre:

- las propiedades de los lectores, con sus competencias específicas, identificados por su posición social y sus disposiciones culturales y caracterizados por sus prácticas de lectura;
- la modalidad de la lectura, sea esta silenciosa u oral, comunitaria o solitaria, pública o privada, rudimentaria o virtuosa, etc.;
- el texto mismo y las puestas en impreso que lo dan a leer (los dispositivos escriturarios y formales –tipográficos en el caso de textos impresos–);
- los entornos virtuales y las nuevas referencias conceptuales en relación con la construcción de identidades en los jóvenes y un nuevo sentido de lo “comunitario”.

En tanto prácticas sociales, lectura y escritura aparecen siempre insertas en relación con otras personas, “(...) el dominio de la escritura es una condición social; cuando leemos o escribimos un texto participamos de una comunidad textual, de un grupo de lectores que también escriben y leen, que comparten una determinada manera de leer y entender un corpus de textos...”(Olson, 1994: 301). Adquiere relevancia desde esta

perspectiva el concepto de *comunidad de interpretación* dado que “cualquier lector pertenece a una comunidad de interpretación y se define en relación con las capacidades de lectura; entre los analfabetos y los lectores virtuosos hay todo un abanico de capacidades que debe reconstruirse para entender el punto de partida de una comunidad de lectura. Luego siguen las normas, reglas, convenciones y códigos de lectura propios de cada una de las comunidades de lectura.” (Chartier, 1999: 36-39).

Dado que la lectura y escritura serán analizadas como productos culturales, se tomará una definición de *cultura escrita* dinámica que permita dar cuenta del uso y apropiación que de la misma hacen diversos actores y medios. Según la define Olson, “la cultura escrita en Occidente no es sólo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos... es la competencia para explotar un conjunto determinado de recursos culturales. Es la evolución de esos recursos, en conjunción con el conocimiento y la habilidad para explotarlos con fines determinados lo que constituye la cultura escrita... también la de pensar sobre los textos de determinados modos” (Olson, 1994: 65-86).

Este desarrollo supone que el dominio de la cultura escrita necesariamente debe incorporar y explotar ciertos recursos culturales. Hoy parece inevitable pensar en las nuevas tecnologías: por un lado, porque inciden en las construcciones subjetivas de las personas cualquiera sea el uso y/o apropiación que se haga de las mismas y, por otro lado, porque despliegan otras prácticas y otros modos de vincularse con el espacio, añadiendo nuevos interrogantes acerca de aquello que constituye un orden comunitario y de intercambio con los demás.

Como señala R. Sennett, en una ciudad es imposible no cruzarse con otros, y esos encuentros, deseados o no, sin pasado y casi siempre sin futuro, suponen unas prácticas que poseen una tradición y que a lo largo de un proceso histórico ampliaron el repertorio de respuestas a partir de las cuales es posible vivir con otros. Como puede observarse en el siguiente fragmento, el espacio virtual genera un tipo de movimiento diferente donde el encuentro con otros no tiene un lugar geográfico específico.

“Entrevistador: ¿Cómo se vincula la gente dentro de los *blogs*? Me da la impresión de que hay algunas páginas que son muy visitadas y son páginas personales de alguien...”

Alumno de 4^o año de escuela comercial: Pero también depende; adentro de *fotologs* vos podés tener otras personas agregadas y entrás directamente al *fotolog* de él.

Entrevistador: Claro.

Alumno: Yo cuando me metía al mío tenía el de un amigo, me metía en el de mi amigo y después de ahí te ibas a otro, terminabas en cualquier lado, es una rueda.

Entrevistador: ¿Pero se arma como una especie de comunidad?

Alumno: Sí.

Entrevistador: ¿Te podés hacer amigos ahí?

Alumno: Sí.

Entrevistador: ¿Te has hecho algún amigo por internet?

Alumno: No.

Entrevistador: ¿Y de chatear con alguien aunque no lo hayas visto nunca?

Alumno: Sí.”

Una de las ideas clave en los sucesivos desarrollos teóricos de los últimos tiempos da cuenta de un fenómeno sorprendente: la computadora como un segundo yo. En consecuencia, habría que pensar ciertos cambios dentro del marco en el cual se configuran las nuevas formas de “identidades” en relación con la disputa entre dos estéticas.

Por otro lado, existe cierto paralelismo entre dos modos diferentes de pensar y estructurar la tarea o el trabajo que podría ser el correlato de la disputa entre dos estéticas: la primera, ligada a lo transparente, lineal, lógico, estructurado, preconcebido, es decir, una comprensión modernista del funcionamiento de las cosas; y la otra, opaca, vinculada a la aparición de la interfaz gráfica (íconos, escritorio, etc.), que establece formas lógicas diferentes y hasta opuestas a las tradicionalmente modernas.

La incorporación del término “bricolaje” intenta dar cuenta de esta dinámica a partir, entre otras cosas, de la comodidad que experimentan algunas personas, por ejemplo, al explorar la red, puesto que es un proceso que supone hacer conexiones, juntar elementos dispares, manipular objetos virtuales. “A cierto nivel, el ordenador es una herramienta. Nos ayuda a escribir, guardar registro de nuestros informes y nos comunica con otros. Más allá de esto, el ordenador nos ofrece nuevos modelos de mente o un medio nuevo en el que proyectar nuestras ideas y fantasías” (Turkley, 1997).

Esta posibilidad supone una nueva manera de vinculación no solo con los cánones de las instituciones en relación con la lectura y la escritura, sino también más allá de ellas: inaugura nuevas formas de habitar el mundo y, en consecuencia, posiciones subjetivas diversas que no siempre resultan aprehensibles para los adultos: vivir en mundos virtuales es uno de los ejemplos más potentes.⁴

Desde la perspectiva de la virtualidad se configuran nuevos tipos de comunidades, es decir, comunidades cuyos desarrollos tienen un “lugar” en el ciberespacio.⁵ Personas de todo el mundo pueden establecer relaciones de profunda intimidad sin comprometerse físicamente. Si la “civilidad” supone una compleja trama de habilidades indispensables para la vida urbana –y es sobre la base de su lenguaje que se pueden construir vínculos sociales–, la declinación del espacio público y la aparición de nuevos espacios modifican el desarrollo de la civilidad transformando incluso la categoría misma. La aparición de internet y de las experiencias que implican las redes ha sido desde hace un tiempo el eje de los desarrollos teóricos vinculados con la construcción de identidades. Sin embargo, estas nuevas experiencias solo pueden ser abordadas y llegar a comprenderse en un contexto cultural más amplio: la erosión de las fronteras entre lo real y lo virtual, lo animado y lo inanimado, el yo unitario y el yo múltiple.

⁴No es en detrimento del adulto que se señala tal dificultad, sino a favor del desconcierto que provocan las nuevas tecnologías.

⁵El término “ciberespacio” apareció en la ciencia ficción para describir mundos virtuales.

De todas maneras, no se considera de forma homogénea a la población juvenil de las escuelas en las que fue desarrollado el trabajo. “Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.” (Reguillo Cruz, 2001). La identidad como categoría ha estado sometida en los últimos tiempos a numerosas tensiones y se ha transformado en un concepto un tanto estrecho que no consigue dar cuenta de fenómenos sociales de alta complejidad. En otras palabras, ciertas categorías conceptuales ya no son útiles en su forma originaria y no reconstruida, puesto que no se trata de arrancar una página, sino de tachar un concepto pero para seguir leyéndolo.⁶

La esencialidad que recubre conceptos tales como infancia, juventud, identidad, alumno/a, docente, etc. facilita en ocasiones un juicio crítico que esconde el “deber ser” de tal o cual condición y, en ese sentido, suele ser disciplinadora de un modo negativo. Según Hall, el concepto de *identificación* a pesar de ser uno de “los menos comprendidos” y casi tan “tramposo” como el de *identidad* resulta de mayor utilidad en el intento de indagar tanto significados del repertorio discursivo como del psicoanalítico, “sin limitarse a ninguno de los dos”(Hall, 2003).

“(…) En el lenguaje del sentido común, la identificación se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento. En contraste con el ‘naturalismo’ de esta definición, el enfoque discursivo ve la identificación como una construcción, un proceso nunca terminado: siempre en ‘proceso’. No está determinado, en el sentido de que siempre es posible ‘ganarlo’ o ‘perderlo’, sostenerlo o abandonarlo. Aunque no carece de

⁶“(…) A diferencia de las formas de crítica que apuntan reemplazar conceptos inadecuados por otros ‘más verdaderos’ o que aspiran a la producción de conocimiento positivo, el enfoque reconstructivo somete a ‘borradura’ los conceptos clave”. (Hall y Du Gay, 2003).

condiciones determinadas de existencia, que incluyen los recursos materiales y simbólicos necesarios para sostenerla, la identificación es en definitiva condicional y se afianza en la contingencia.”

En esta clave habría que pensar qué sucede con los adolescentes y los jóvenes –no solo con ellos– cuando hablamos de sus identidades y de las formas en que estas se construyen. “Pensamos la identidad cuando no estamos seguros del lugar al que pertenecemos; es decir, cuando no estamos seguros de cómo situarnos en la evidente variedad de estilos y pautas de comportamiento y hacer que la gente que nos rodea acepte esa situación como correcta y apropiada, a fin de que ambas partes sepan cómo actuar en presencia de la otra. ‘Identidad’ es un nombre dado a la búsqueda de salida de esa incertidumbre. De allí que, si bien la palabra es de manera notoria un sustantivo, se comporte como un verbo, pero un verbo extraño, sin lugar a dudas: sólo aparece en futuro. Aunque objetivada con demasiada frecuencia como atributo de una entidad material, la identidad tiene el status ontológico de un proyecto y un postulado.” (Bauman, 2003).

Para eludir esta encrucijada, aparece la necesidad de pensar si ciertas categorías que se nos han vuelto naturales sirven para explicar los nuevos fenómenos. “En relación con los modos en que la sociedad occidental contemporánea ha construido la categoría joven, es importante enfatizar que los jóvenes, en tanto sujeto social, constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son el resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente.” (Reguillo Cruz, 2001).

3.1. Lectura

En el acto de lectura se actualiza lo que porta el texto en potencia; la comprensión surge de la compenetración del lector y el texto y se considera al texto un sistema abierto en tanto la variación en la interpretación

es lo esperado. Tal como se refirió anteriormente, en el análisis de un acto de lectura se incluyen tanto las propiedades de los lectores y la modalidad de lectura como el texto y los dispositivos escriturarios y formales que lo dan a leer.

En la lectura se ponen en juego conocimientos respecto del contenido, así como del conocimiento del espacio discursivo, en el que se incluyen los indicios presentes en el texto para poder interpretar las intenciones del autor. Si bien la variación en la interpretación es la respuesta esperada, no cualquier interpretación será validada a partir de los indicios textuales y contextuales. “Aprender a leer consiste en aprender a reconocer los aspectos representados gráficamente y a inferir aquellos aspectos del significado que no están en absoluto representados gráficamente...” (Olson, 1994: 300). De esta manera, este análisis adscribe a una definición de lectura opuesta a la idea de decodificación.

La lectura es una actividad intencionada, dado que distintos propósitos orientarán una particular modalidad y estrategia de lectura; la lectura implica entonces el poder hacer uso consciente de los conocimientos que permiten interpretar la “fuerza ilocucionaria”. En tanto la lectura no es una competencia general, puede decirse que leer es un verbo transitivo; la lectura se despliega en la interacción con un tipo particular de textos y con el conocimiento que se tiene respecto del contenido. “La competencia de lectura toma muchas formas. La lectura es útilmente considerada un verbo transitivo; al decir que alguien puede leer o no estamos obligados a decir lo que puede leer...” (Olson, 1994: 300).

Tal como se expresó anteriormente, la cultura escrita es una condición social: “(...) al leer y escribir textos se participa de una ‘comunidad textual’; un grupo de lectores (y autores y oyentes) que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos... Para ser letrado no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción.”. En esta indagación adquiere relevancia el concepto de lectura crítica, asumiendo que la misma es “(...) el reconocimiento de que un texto puede ser tomado en más de un modo,

derivando luego las implicaciones adecuadas para cada uno de esos modos, para verificar esas implicaciones con la evidencia disponible.” (Olson, 1994: 301).

Una consideración particular merece la caracterización de la totalidad de la experiencia de la lectura. La misma está dada por diferentes aspectos, que podrían presentarse siguiendo lo planteado por Petit (1999) del siguiente modo:

- Tener acceso al saber: la lectura es en sí misma un medio para tener acceso al saber, a los conocimientos formalizados, y por eso mismo puede modificar las líneas del “destino” escolar, profesional y social. Coexisten en este registro aprendizajes estrictamente funcionales (inducidos por la demanda escolar, el ejercicio de un oficio, etc.) con aprendizajes en los que interviene una curiosidad personal, en los que se perfila un cuestionamiento propio, alcanzar la dignidad, la libertad (puede ser un medio para no sentirse tonto, para no estar al margen de su tiempo, para iniciar la conversación e incluso seducir).
- Apropiarse de la lengua: la lectura es también una vía privilegiada para acceder a un uso más desenvuelto de la lengua, esa lengua que puede llegar a constituir una importante barrera social. Esto va más allá de la continuación del programa escolar; arriesgarse a tomar la palabra, a tomar la pluma son gestos propios de una ciudadanía activa.
- Construirse uno mismo: la lectura aporta a la elaboración de una representación más rica de sí, más compleja, abierta, en evolución y no excluyente. En la literatura se encuentran palabras de otros que permiten que se exprese lo más íntimo de uno, obras que enseñan mucho de uno mismo, de otras vidas, otros lugares, otras épocas.
- Acceder a otro lugar y a otro tiempo: en la apropiación de la lengua está la posibilidad de pertenencia. Los libros, especialmente los de ficción, abren las puertas de otro espacio, de otro modo de pertenecer al mundo. A partir de la lectura se accede a una geografía, una historia, un paisaje diferente del propio. Se abre paso también a otro tiempo, en el que la capacidad de ensoñación tiene libre curso y permite pensar otras formas de lo posible, así como la

elaboración de un tiempo para sí mismo, de disponibilidad, de ocio y de reflexión en el que se puede evitar la precipitación, un tiempo para el ensueño, lo imaginario.

- Formar parte de círculos de pertenencia más amplios: la lectura invita a otras formas de vínculo social. Leer es tener un encuentro con la experiencia de hombres y mujeres de diferentes partes y tiempos. Al leer sentimos surgir la propia subjetividad más íntima y la humanidad compartida. Los textos que circulan representan la apertura hacia círculos de pertenencia más amplios, más allá del parentesco, de la localidad y de la etnicidad. Lo que distingue las categorías sociales es también el horizonte, el espacio de referencia de quienes las conforman. Esa apertura hacia otro –consecuencia de la lectura– adopta también concretamente la forma de nuevas sociabilidades, nuevas conversaciones alrededor de los libros y por esas redes de sociabilidades circulan ideas y sensibilidades.

3.2. Escritura

Aprender a escribir implica hacer uso deliberado de habilidades, procedimientos y recursos que se han desarrollado históricamente y que permiten –haciendo uso de recursos lingüísticos– abordar los problemas con los que se enfrenta el escritor al producir diversos tipos de texto. En consonancia con lo expresado acerca de la definición que se adopta en este trabajo de *cultura escrita*, escribir consiste en utilizar concientemente las herramientas del lenguaje para que los textos digan lo que su autor pretende significar e indiquen explícitamente de qué modo pretende ser interpretado ejerciendo control sobre la fuerza ilocucionaria. Por ende, desde esta perspectiva no se concibe la escritura como mera transcripción del habla.

Olson presenta la historia de la cultura escrita como el descubrimiento y el control de la fuerza ilocucionaria: “(...) la escritura representa fácilmente el acto locucionario (lo dicho), dejando subespecificada la fuerza ilocucionaria (cómo pretende el hablante/autor que sea interpretado lo dicho, la misma no está lexicalizada). Recuperar esa

fuerza es un problema fundamental de la lectura y especificarla es un problema central de la escritura." (Olson, 1994: 117) Así, aprender a leer es aprender a hacer frente a lo no expresado.

Estudios acerca de la actividad que desarrollan los escritores expertos concluyen que los procesos que el escritor utiliza al componer un texto hacen posible o facilitan el aprendizaje, el desarrollo del conocimiento sobre nosotros mismos y sobre la realidad. De allí el carácter epistémico de la escritura. Los autores Scardamalia y Bereiter (1992) han explicado que, al escribir, los lectores "expertos" articulan sus conocimientos acerca del discurso (espacio discursivo) y sus conocimientos acerca del contenido (espacio del contenido). Pero los escritores "inexpertos" suelen hacer afirmaciones sobre un tema teniendo dificultades en indicar cómo debe el lector interpretar esos enunciados. El dominio de la escritura consiste en hacer consciente, deliberado y sistemático el control de la fuerza ilocucionaria. Esto adquiere particular importancia en la escritura para el estudio o el aprendizaje, en la que el lugar del contenido, acerca de lo que se escribe, es central.

Estas cuestiones abonan a una concepción de la escritura en tanto actividad intelectual que permite a quien la desarrolla eficazmente utilizarla como instrumento de reflexión sobre el mundo y el propio pensamiento. Siguiendo la definición planteada por Teberosky y Tolchinsky (1995: 30), la escritura es una actividad intelectual que se desarrolla con diversos fines: "(...) para registrar, para comunicarse, para controlar o influir sobre la conducta de los otros, que posibilita la producción y no sólo la reproducción, que supone un efecto de distanciamiento tanto como una intención estética." Las funciones de registro, regulación o control social de la conducta y de la comunicación son funciones hacia afuera de la escritura, funciones respecto del mundo. Las siguientes funciones (de objetivación, productiva y estética) son funciones hacia adentro: el escribir y lo escrito mejoran y el productor de dichas escrituras se ve afectado por sus propios productos.

"Entrevistador: ¿Se te ocurrió alguna vez escribir alguna canción o alguna poesía?"

Alumno de 4^{to} año de escuela comercial: Sí.

Entrevistador: ¿Este año también?

Alumno: No, el año pasado, también con la misma chica.

Entrevistador: ¿O sea que el amor te despierta algo? ¿Te despierta el deseo de escribir?

Alumno: Sí, puede ser, o de expresarse de otra manera.

Entrevistador: ¿Expresar algo por la palabra escrita?

Alumno: O mismo hablando también, que antes no se decía 'te quiero' ni a palos y ahora dicen 'te amo', lo mismo me pasa a mí, me como cada gaste también, el chico difícil, el duro, ahora el boludón.

Entrevistador: Bueno, ¿canciones y poesías alguna vez escribiste?

Alumno: Sí.

Entrevistador: ¿Cuándo escribís esas cosas? ¿El diario lo llevabas en un cuaderno?

Alumno: El diario íntimo sí, todas las noches escribía con lo que me había pasado durante el día (que no salga el nombre porque me cagás la vida).

Entrevistador: Antes me hablabas de escribir poco o de leer poco, pero resulta que...

Alumno: Algunas cosas escribo, sí.

Entrevistador: Un diario íntimo es un acto de escritura poderoso, además de que requiere cierta constancia.

Alumno: Sí, todas las noches escribía."

La escritura funciona como anclaje de lo afectivo y como recuperación de ciertos géneros, aparentemente derrotados. Poesías, diarios íntimos y cartas dan cuenta de un espacio interior en donde ciertos afectos encuentran palabras visitadas y revisitadas, no solo por el actor, sino también por otros actores, es decir, "colegas generacionales".

"Entrevistador: Bueno, y escribir... ¿escribís vos?

Alumno de 4^{to} año de escuela bachiller de clase media: Eh, sí, me gusta escribir más que nada poemas.

Entrevistador: ¿Poemas?

Alumno: Sí.

Entrevistador: Ajá... contame...

Alumno: Y ese tipo de cosas, pero digamos... me gusta pero como que no tengo la capacidad para... como algo que me gusta pero no sé cómo ordenarme, no sé... aparte no soy una persona que tenga demasiada imaginación, digamos que me cuesta como encontrar el punto fuerte, digamos el núcleo como para narrar algo."

En estos sentidos que se vienen observando, puede considerarse que las prácticas de lectura y escritura configuran y construyen un orden comunitario, promoviendo además innumerables identificaciones: formar parte de una comunidad de lectores, en términos virtuales o reales, es un territorio apropiado para que tales identificaciones tengan lugar. Las diversas formas de acercamiento que establecen los jóvenes con la lectura y la escritura en muchos casos se vinculan con la necesidad del relato en primera persona, con la búsqueda de un "podría ser yo" que construye y habilita la reflexión acerca de la propia historia.

En el apartado siguiente, se realizará una aproximación a las percepciones de los alumnos sobre la lectura y la escritura en el marco de lo escolar, las formas de vinculación, las distancias y las intersecciones entre las prácticas que se desarrollan dentro y fuera de la escuela.

4. Leer y escribir en la escuela

Para analizar las prácticas de lectura y escritura en la escuela, se indagarán en una primera aproximación las ideas que los alumnos entrevistados construyen en torno a las formas en que se abordan estas prácticas, principalmente en la clase de Lengua y Literatura, sin desestimar otras actividades extracurriculares o no que se desarrollan en el marco de la escuela. Es decir, proyectos donde las prácticas de lectura y escritura están comprometidas, pero cuyo objetivo

no es exclusivamente ese: teatro, revistas, cine, aun cuando el foco no estará puesto en esta instancia en dichas acciones.

Se considera aquí que la enseñanza de la literatura aborda contenidos en los que intervienen el componente artístico y el universo estético de las prácticas de lectura y escritura. Ya no se trata sólo de transmitir aspectos ligados a prácticas instrumentales del dominio de la lengua, sino además de provocar, de generar o poner en contacto a los alumnos con niveles complejos y sutiles del idioma y a la vez promover el desarrollo de la subjetividad de los jóvenes. ¿Qué tipo de experiencia transitan los alumnos en una clase de Literatura? ¿Puede una clase de Literatura conformarse en lo que Dewey designa como una experiencia estética?

La experiencia constituye el concepto central de la pedagogía deweyniana. En su obra *Art as experience* (1934), John Dewey construye a partir de la tradición empirista anglosajona una nueva estética. Desde su perspectiva, el arte no constituye el objeto fundamental de la estética, sino que esta proviene del hombre, cuya armonía interior depende del ambiente y se realiza a través de la experiencia. Todo acto práctico implica caracterizaciones estéticas intrínsecas: al realizarlo, el sujeto participa de la experiencia, la cual, si se cumple con pasión, produce un placer estético propio y específico. El elemento estético está contenido en el disfrute de una percepción receptiva. La estética deweyniana aparece como una estética de la recepción y una estética del contexto. Cuando entre el sujeto y el ambiente se produce una interacción positiva, surgen las condiciones para una experiencia estética; en cambio, cuando prevalecen el cansancio, lo mecánico y la apatía, es sencillamente una experiencia ordinaria (Gennari, 1997).

Para Dewey, la educación estética es imaginación consciente, “ni siquiera un objeto útil puede producirse sin utilización de la imaginación”. La forma estética está vinculada con la creatividad y no con el tecnicismo. Por esto, la experiencia estética no se confunde con la técnica que utiliza el artista ni con las que utiliza el destinatario que disfruta de la obra de arte. Todo conocimiento auténtico depende de la autocreación del sujeto originada por su propia creatividad. Existe en Dewey un profundo respeto por la educación estética considerada

como un componente inseparable del hombre íntegro, de un hombre racional que no ha perdido la perspectiva de lo imaginario. Las relaciones entre sujeto, naturaleza y experiencia constituyen los pilares de la estética deweyniana; cuando la educación procede con “métodos estrictamente literales que excluyen la imaginación”, entonces la inteligencia creativa se debilita y el sujeto no controla la calidad de sus experiencias. Para Dewey, la experiencia se traduce en creatividad y allí se realiza el conocimiento.

Por lo tanto, se intentará reflejar a partir de aquello que enuncian qué percepciones tienen los alumnos sobre la lectura y la escritura en el marco de lo escolar. En este sentido, el foco estará puesto en el tipo de lecturas que la escuela propone: es decir, por un lado, qué se lee, de qué modos, qué géneros y con qué frecuencia, y, por otro lado, qué se escribe y cómo se escribe. Asimismo, se analizarán los modos en que se evalúan y corrigen las producciones asociadas a esas prácticas.

4.1. Lectura

Para el análisis presentado en este apartado, se consideraron las experiencias que los alumnos describen en las clases de Lengua y Literatura y, a partir de esto, el vínculo que establecen con los formatos de lectura y escritura que se proponen en el ámbito escolar. A partir de la encuesta realizada, un primer interrogante que resulta relevante es el que hace referencia al gusto por la lectura. Esta pregunta encierra en sí misma una lectura y/o interpretación que puede conducir a ideas sobre el gusto de los jóvenes por la lectura que no necesariamente se vinculan con el espacio institucional y con lo que este propone. Frente a la pregunta acerca del gusto por la lectura realizada en la encuesta, se percibe que en las escuelas de nivel socioeconómico alto y medio el porcentaje mayor de respuestas se concentra en las opciones donde los alumnos afirman que les gusta leer mucho o bastante. Esta última opción resulta significativa si se observa comparativamente que la mayor concentración de respuestas para las escuelas de sectores medios bajos y bajos se encuentran en la opción sobre “me gusta más o menos”.

Esta distribución adquiere ribetes particulares si se la observa según un corte de género; del total de casos que afirmaron tener cierta afinidad por la lectura el mayor porcentaje son mujeres, mientras que del total de alumnos que afirmaron que la lectura les gusta poco o directamente no les gusta, el mayor porcentaje son varones.

No se puede afirmar, a partir de estos datos, que las mujeres sean más lectoras que los varones, aun cuando investigaciones recientes señalen que tal tendencia existe. Por ejemplo, Michèle Petit (1999) señala que en medios populares de muchos países, “existe una idea de que leer es algo que feminiza al lector” y que la lectura literaria “parece ser casi siempre una cuestión de chicas”. Asimismo, señala como dato sorprendente que más allá del medio social la lectura, y sobre todo la lectura literaria, es cada vez más una cuestión de mujeres.

Cabe preguntarse frente a estos datos qué significa leer para los alumnos y qué condicionamientos sociales organizan esa representación al momento de declarar su adhesión o sus gustos lectores. Siguiendo a Lahire, se señala que “no todas las maneras posibles de lectura se declaran con la misma facilidad... El material impreso más declarable es, en primer lugar, el más legítimo, en tanto las novelas sentimentales, policíacas o de ciencia ficción, los cómics y los libros prácticos tienen tendencia a desaparecer porque los objetos menos legítimos son olvidados o subestimados. Los diferentes géneros del material impreso también se declaran de manera desigual.” (Lahire, 2004).

De todos modos, el hecho de no declarar ciertas lecturas no significa que se oculten o no sean consideradas como legítimas, una operación que en muchos casos ni siquiera está contemplada. En algunos jóvenes, el deseo y el gusto puestos en juego poco o nada tienen que ver con la valoración social que “sus propias lecturas” tienen para ellos. Es decir, no necesariamente son lectores que no declaran sus lecturas, sino que, por el contrario, la lectura no ocupa un lugar relevante en sus vidas.

En oposición a estas respuestas, sucede algo paradójico que brinda pistas acerca del valor subjetivo que la lectura y escritura tienen, y esta idea de “lo que se declara o no” puede percibirse en el relato de muchos alumnos como aquello que es valorado en tanto lectura, sean o no lectores.

Gráfico 1. Mayor o menor gusto por la lectura por nivel socioeconómico. Estudiantes, junio de 2006. Porcentajes.

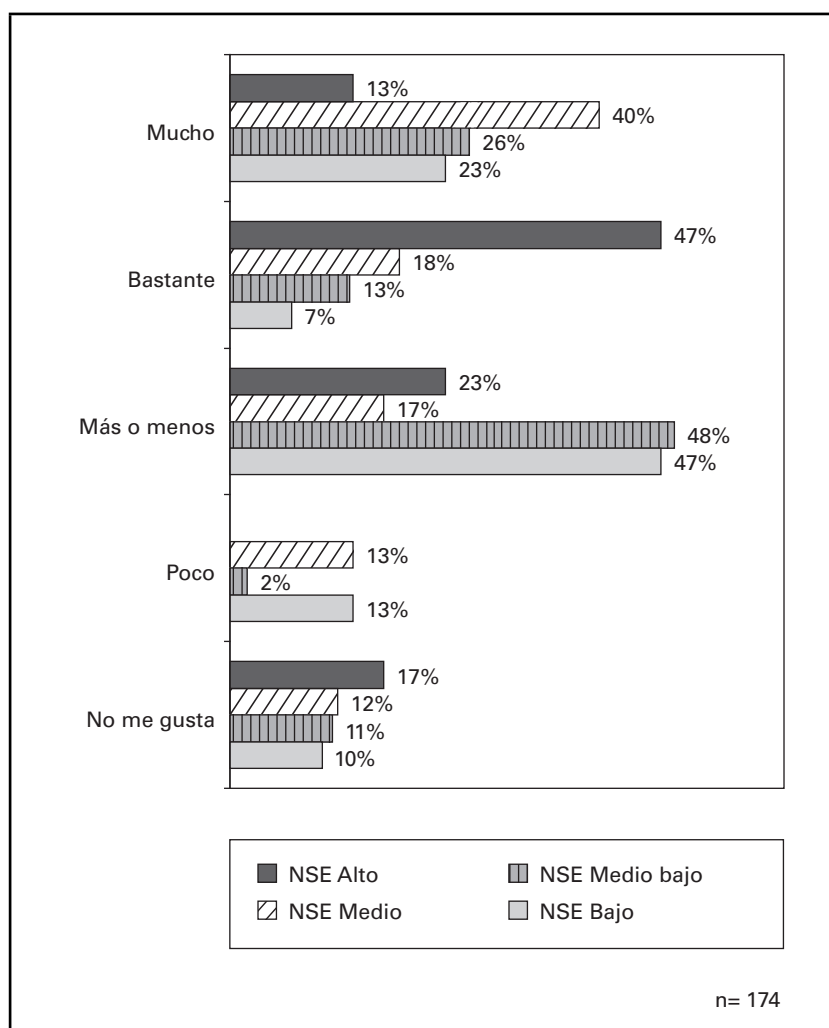
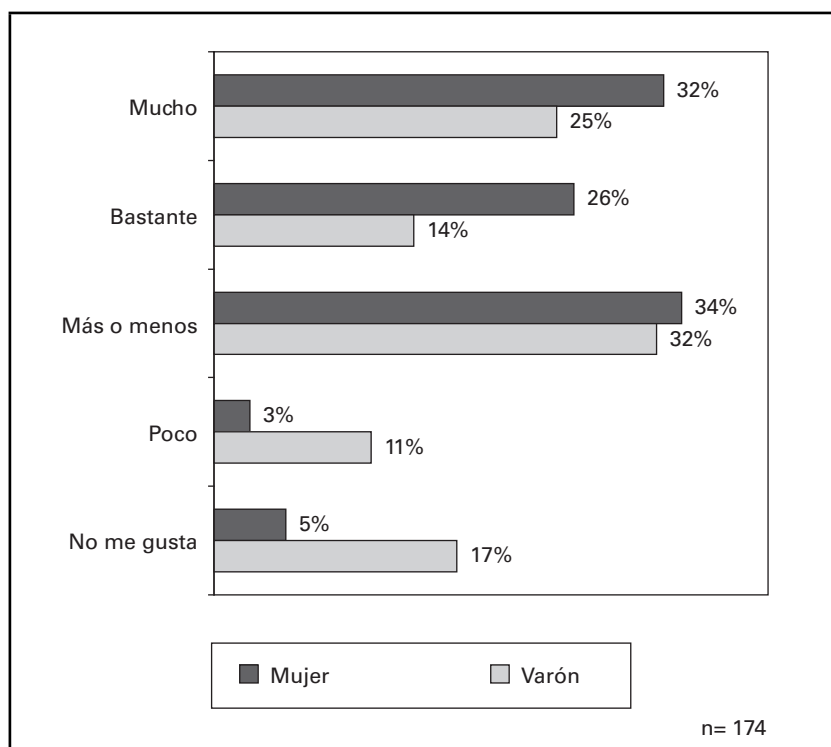


Gráfico 2. Mayor o menor gusto por la lectura según sexo. Estudiantes, junio de 2006. Porcentajes.



“Entrevistador: Hay muchas cosas que por ahí uno lee y no las tiene registradas como lectura, ¿viste?”

Alumno de 4^{to} año de escuela técnica de clase media baja: Sí, yo llamo *leer* a agarrar un libro y leerlo entero; cosas así sueltas, sí, leí un montón.”

Frente a esta respuesta, es posible conjeturar que existe una representación de la lectura como aquello que implica un compromiso y un esfuerzo diferentes a los que suelen poner en práctica para abordar otras lecturas no declarables. Por cierto, no se declaran “un montón de cosas sueltas” que sí se leyeron. Es decir, leer es leer libros.

Este espacio entre lo declarable y lo no declarable como lectura forma parte de una cadena de significados y sentidos que la tradición construida socialmente establece sobre aquello que se considera cultura letrada. Espacio que abre aún más, por otra parte, la brecha entre los distintos sectores sociales. Por lo tanto, no es posible avanzar sin establecer unas distinciones mínimas en torno a qué significan estas prácticas según el sector social al que pertenecen los alumnos.

En este sentido, establecer algún tipo de precisión entre el afuera y el adentro de la escuela no es una tarea sencilla, ya que los límites se han vuelto imprecisos en los últimos años. Los bienes simbólicos y materiales con los que llegan hoy los chicos –en otras palabras, eso que “traen” y los constituye y configura– modifican a su vez las formas de lo escolar y lo que la institución espera de ellos. Ya se han señalado anteriormente algunos comentarios de docentes de escuelas que atienden a población de bajos recursos.

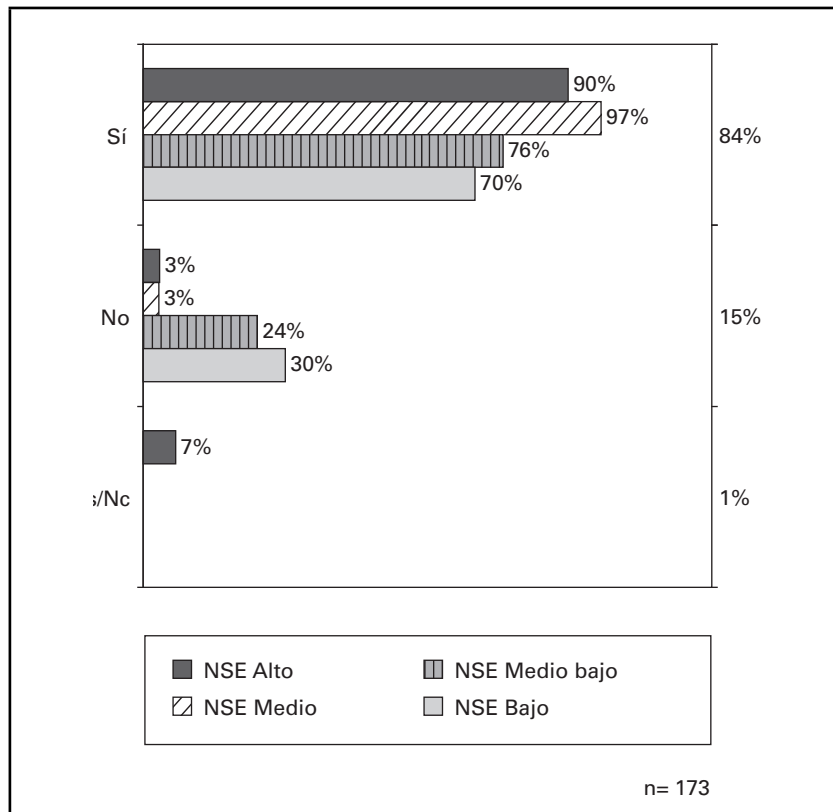
Un ítem paradigmático en función de lo señalado es la percepción, representación y usos que los alumnos hacen de la biblioteca personal y de la biblioteca pública, sea esta escolar o barrial. Las consultas de los alumnos dentro del ámbito escolar no siempre están vinculadas a las consultas específicas sobre las materias. La biblioteca se constituye también como un espacio de tranquilidad, un lugar donde hacer la tarea y donde suelen hacerse las fotocopias.⁷ Asimismo, es el lugar que provee el libro con el que se trabaja en clase.

Sin embargo, las bibliotecas públicas, escolares o no, y las personales o familiares no pueden equipararse puesto que las percepciones en relación con este espacio no son equivalentes en todos los sectores sociales, aun cuando la mayoría de los jóvenes encuestados afirma tener biblioteca en la casa.

Estos datos resultan sorprendentes a la luz de lo que habitualmente se espera frente a la supuesta ausencia de biblioteca en los hogares de los sectores más empobrecidos. Por otra parte, a qué se llama “biblioteca” adquiere un sentido diverso sobre la base de aquello que nos representamos como tal.

⁷ En las instituciones de sectores bajos o medio bajos, la biblioteca es fundamentalmente proveedora de libros de texto o manuales y fotocopias para la tarea.

Gráfico 3. Tenencia o no de biblioteca en el hogar por nivel socioeconómico. Estudiantes, junio de 2006. Porcentajes.



Se declara aquello que se valora socialmente y los alumnos lo saben, es decir, aun no teniendo biblioteca o teniendo “un estante con algunos libros” la idea de biblioteca como un bien simbólicamente valorado está presente en las respuestas y sobre todo en el sentido y pertinencia metodológica de la pregunta sobre este elemento.

Los alumnos de las escuelas de sectores bajos no compran libros o compran muy pocos en relación con lo que declaran los alumnos de

escuelas de sectores medios y altos. Justamente son los alumnos de sectores bajos los que con mayor frecuencia consultan o solicitan libros en la biblioteca de la escuela o en la del barrio. Buscan por su cuenta el libro o fotocopian libros y carpetas de compañeros y, sobre todo, extraen información desde sitios de internet. En oposición a esto, los alumnos de sectores altos, consultan en la biblioteca personal. Prácticamente no consultan en la biblioteca de la escuela ni en la del barrio y tampoco bajan información en sitios de internet de ayuda al estudiante. Sin embargo, la mayoría de los alumnos, sin distinción de sector social, navega en internet en busca de información que no necesariamente está vinculada a requerimientos escolares. Evidentemente, la valoración y el uso del libro en la escuela tanto de propiedad privada como pública están presentes. Si bien la mayoría navega en internet, es difícil medir los usos que se hacen de esta actividad solo a partir del discurso de los alumnos, ya que es difícil pensar que no usen ningún tipo de datos para consultas, ampliación de información, uso de diccionarios *on line*, etc.

En el siguiente apartado se presentarán algunas de las numerosas intersecciones que se producen entre lo que sucede dentro y fuera de la escuela, considerando el “afuera” como un espacio que aporta elementos diversos y no siempre exclusivos de un sector social a la configuración de la experiencia escolar. Este “afuera” se organiza a partir de los relatos de los alumnos e incluye las cuestiones que ellos identifican como externas a lo escolar, cuestión que sin dudas registra cierta complejidad que permite abordar este “espacio intermedio” como el espacio-grieta donde reconocer las intersecciones entre lo escolar y lo no escolar.

A partir del relato de tres alumnos de tres escuelas diferentes se posibilita una aproximación a las formas de uso de la biblioteca escolar:

Fragmento 1:

“Entrevistador: Me decías que vas cuando estás a los apurones o cuando estás necesitando algún material que no tenés, ¿y qué tipo de materiales en general consultás?”

Alumno de 5^{to} año de escuela técnica de clase media: A veces... bueno, la última vez fue por una biografía de una persona.

Entrevistador: ¿Para qué materia? ¿Te acordás?

Alumno: Para Literatura; había pedido justamente la biografía de Borges, uno así famoso y bueno, la verdad que me había olvidado, fui rápido.

Entrevistador: ¿Fuiste a la biblioteca y estaba?

Alumno: Estaba, justo era un día bueno que estaba y que me pudo facilitar.

Entrevistador: ¿Y cómo buscaste el libro o lo pediste? ¿Le dijiste a la bibliotecaria 'necesito una biografía de Borges'?

Alumno: Eh... no, le dije 'necesito para un coso, necesito sacar una biografía'."

Fragmento 2:

Entrevistador: Y, al margen de que la búsqueda en internet es más rápida, ¿por qué otro motivo te parece que no vas a la biblioteca?

Alumno de 4^{to} año de escuela comercial: Lo encuentro aburrido, no tiene sentido."

Fragmento 3:

Entrevistador: Hoy estuve en la biblioteca. ¿La usás?

Alumno de 4^{to} año de escuela bachiller privada: No. No sé, tiene muchas cosas pero no me llama mucho la atención ir a la biblioteca. En realidad, a mí me gusta tener los libros que sean míos, comprarme el libro y tenerlo, por eso también lo escribo el libro; en el libro de la biblioteca no podés hacer eso porque te matan si les escribís el libro con lapicera. A mí me gusta subrayarlo y escribirlo con tinta."

La imagen de uso representada en estos fragmentos varía a partir de la posición que cada uno de los alumnos ocupa subjetivamente en relación con la lectura y con la búsqueda de información y conocimiento, habilitando para cada uno formas diferentes de apropiación significativa de la biblioteca y del libro como objeto.

Entrevistador: Antes me decías que en tu casa hay una biblioteca chiquita que te estás armando vos y hay libros. Además, fuera de tu biblioteca que te armás con lo que a vos te gusta...

Alumno de 4^{to} año de escuela bachiller de clase baja: Sí, sí, mi hermano trae muchos libros, le gusta. Él piensa seguir Abogacía.

Entrevistador: ¿Qué edad tiene tu hermano?

Alumno: Él tiene 25 y trae bastantes libros gruesos, grandote tipo *Biblia*. Unos que titula *El juez* y otro de cruzadas, *El rey Arturo*. Él me regaló *Alejandro Magno*, me dijo: 'leelo que te va a gustar'.

Entrevistador: Ah, mirá vos, históricos...

Alumno: Él ya lo leyó, le encanta la lectura, tiene una biblioteca grandecita."

El deslizamiento de sentido desde el "coso" que me provee la biblioteca, el sin sentido y el aburrimiento hasta el sentido de propiedad y apropiación del libro dibujan un extraño recorrido de los afectos asociados al libro como objeto y a la biblioteca como espacio en el que ciertos saberes o conocimientos específicos puedan ser obtenidos. A pesar de esta presencia discursiva, el aspecto práctico suele ser relevante, yendo incluso más allá del sector social del que provienen los jóvenes entrevistados.

Lo que debería tenerse en cuenta, a fin de evitar ciertos prejuicios, es que la educación formal es en muchos casos la única ocasión de contacto con los libros que tienen muchos alumnos, especialmente los alumnos de sectores sociales bajos, y en este sentido la escuela es valorada como ese lugar de encuentro que va más allá del sentido puramente práctico.

Considerando esta lógica y el sentido práctico con el cual son representadas la lectura y la biblioteca como uno de los espacios escolares para que este encuentro ocurra, no sorprende que las respuestas adquieran sentido en la utilidad y en la practicidad.

Esta vinculación se encuentra también en los relatos de los alumnos y docentes que refieren los beneficios de la lectura y la escritura en función de la confección del *currículum vitae* –para conseguir empleo o para la obtención de una beca para cursar estudios de grado o de postgrado en el exterior– y a efectos de mejorar la ortografía, la sintaxis y la gramática. No dejan de ser formas diferenciadas de pensar y representar el sentido práctico de ciertos aprendizajes y habilidades.

A pesar de estas observaciones, la encuesta revela que el modo en que los jóvenes acceden a los libros que leen está vinculado, en la mayoría de los casos, a personas relacionadas con la escuela, aun cuando no se trate estrictamente de la escuela.

tamente de docentes o bibliotecarios. Dicha vinculación no es exclusiva de un sector social determinado, sino que se verifica en todos los sectores sociales, especialmente en los considerados sectores medios. Los “iniciadores” suelen ser los propios compañeros o bien ciertos profesores que proveen o recomiendan libros y lecturas, mientras que solo siete casos sobre el total afirmaron haber recibido una recomendación de bibliotecarios.

“Entrevistador: ¿Actualmente, para vos, es importante saber leer y escribir?

Alumno de 4^{to} año de escuela bachiller de clase baja: Sí, es fundamental, para mí es fundamental. Si hablo con la profesora de Lengua y...

Entrevistador: ¿Quién es tu profesora de Lengua?

Alumno: S., y le digo que me oriente a ver con qué libro puedo empezar a leer. Me dijo García Márquez, que es muy buen autor y ya me leí dos libros de García Márquez y alguno de Julio Verne.”

Asimismo, las fronteras visibles o invisibles que se establecen en relación con el acceso a los libros no siempre pueden ser descriptas a partir de la narración de experiencias personales. Se pueden encontrar situaciones de humillación y recuerdos de fracaso que condicionan el relato. “Muchas personas se sienten incompetentes o avergonzadas delante de un libro; tienen la impresión de que ese privilegio pertenece a otros, a los que tienen recursos.” (Petit, 2001: 24-25).

“Entrevistador: ¿La escuela secundaria te ayudó a aprender algo sobre la lectura y escritura?

Alumno de 4^{to} año de escuela comercial: No, creo que no, lo que yo me acuerdo no. Una profesora sola en 3^{ro}, el año pasado no, el anterior, porque repetí, sí, le gustaba, le daba mucha importancia a la lectura y a la escritura.

Entrevistador: ¿Y leía ella en voz alta?

Alumno: Sí, leía ella y leíamos todos.

Entrevistador: ¿Y ahí qué pasaba cuando ella leía y leían todos?

Alumno: El problema era animarse a leer enfrente de todos porque era la burla de todo el mundo.

Entrevistador: ¿Por qué pensás que la gente se burla de los que leen?

Alumno: Porque es así, no sé, pero todos se burlaban de todos porque no había nadie que se salve, uno por la voz o porque se trababa o por cualquier cosa pero ninguno se salvaba.

Entrevistador: O sea, leer en voz alta.

Alumno: Leer en voz alta, pasar al pizarrón o lo que sea, siempre va a ser así.

Entrevistador: ¿Y la profesora leía en voz alta?

Alumno: Sí, y también la profesora se comía lo suyo.

Entrevistador: ¿Se reían?

Alumno: A veces se reían, a veces no.

Entrevistador: ¿Y vos sentías que a ella le gustaba lo que daba?

Alumno: Sí.

Entrevistador: ¿Y cuando vos sentís que a un profesor le gusta lo que está dando...?

Alumno: Lo hace mejor.

Entrevistador: ¿Los chicos se enganchan más?

Alumno: Además de que se enganchan más, es más fácil para que uno lo entienda porque, no sé, no sé si les gusta lo que hacen o no, pero lo dan como si estuvieran aburridos de siempre dar lo mismo y te sacan las ganas a vos también y se paran enfrente del pizarrón y no les prestás ni atención."

En este punto, es relevante la mirada que los alumnos tienen respecto a la situación de enseñanza de la lectura (y la escritura), donde la transmisión de contenidos como forma privilegiada del formato escolar aparece vinculada a la relación que el docente establece con su propia práctica. La idea de "engancharse" a partir del gusto que perciben en la docente que realiza su trabajo es una referencia en este sentido, así como también la "habilidad" del docente en el manejo de la cultura letrada.⁸

⁸ Para este punto ver Kantor (2000: 54 y sgtes.).

“Entrevistador: ¿Qué libros usan?

Alumno de 4^{to} año de escuela bachiller de clase baja: Los de García Márquez y algunas fotocopias con cuentos cortitos. Los estudiamos, extraemos, los separamos en parte, su contenido extraemos y conocemos bien el libro en todas sus ramas, ¿no?

Entrevistador: ¿Y eso a vos te resulta interesante?

Alumno: Sí, a veces un poco aburrido, pero, es, es lindo cuando ella lo cuenta, o sea, ella es de Lengua, ¿no? Y sabe leer bastante bien. La admiro porque cuando me lee un libro lo lee con total perfección.”

La mirada desde la cual los jóvenes arman su relato está fuertemente vinculada a uno de los caminos que en los últimos años ha separado a los críticos de la cultura escrita. Los alumnos consideran relevantes aquellas cosas que identifican como funcionales para el desempeño de ciertas actividades y de su vida cotidiana. La idea de enseñanza aparece fuertemente vinculada a la transmisión de contenidos específicos y al dominio de ciertas habilidades. Del mismo modo, la diferencia entre “ser un buen profesor” y no serlo está muy relacionada con lo que el docente expresa de su propio interés en la materia.

“Entrevistador: ¿La escuela secundaria te ayudó a aprender algo sobre la lectura y la escritura?

Alumna de 4^{to} año de escuela comercial: Sí, porque lo fui mejorando un montón, en 1^{ro} tenía muchas más faltas de las que tengo ahora y con la práctica, leer más, escribir mucho más, el agilizar la escritura con los dictados y todo eso me ayudó un montón.

Entrevistador: ¿Y te parece que falta algo todavía? ¿Podría hacer más?

Alumno: No, yo creo que está bien, estaría muy bueno que sigan implementando eso de tomar apuntes porque eso es lo que más nos va a servir cuando terminemos la secundaria.”

La valoración de ciertos saberes y conocimientos adquiridos suele estar relacionada con aquello que se evalúa como correcto por la institución o, dentro de los márgenes del aula, aquello que el docente señala como correcto.

Lo que aparece con mayor visibilidad es la valoración asociada a cuestiones formales; en otras palabras, aspectos relacionados con la ortografía y con la gramática." (...) Les doy 40 palabras... las tomo sueltas. Pero no saben escribir. Ven mucha televisión, van al *cyber*."

El relato de los alumnos responde a este esquema de evaluación.

“Entrevistador: ¿Y a vos personalmente te gusta escribir más allá de lo que te pidan para el colegio?

Alumna de 4^{to} año de escuela bachiller privada: Sí, me gusta escribir mucho lo que pienso; cuando escribo una historia que me gusta o algo de eso acá en el colegio siempre me saco mala nota, entonces es re decepcionante, pero me gusta.

Entrevistador: ¿Qué, cuando vos entregas algo que escribís? ¿En qué materia tenés posibilidades de entregar algo que vos escribiste por puro placer?

Alumna: En Lengua e Inglés, ahí te hacen inventar historias.

Entrevistador: ¿Y por qué te va mal? ¿Qué te dicen cuando te corrigen?

Alumna: No sé, pero siempre me saco un seis o algo así, no sé si es la gramática o la estructura.

Entrevistador: ¿No te explican mucho?

Alumna: No, no queda claro por qué bajan nota.

Entrevistador: ¿Y a vos nunca se te dio por preguntarles?

Alumna: Es que yo no voy a preguntar porque me contestan cualquier cosa, entonces ya ni voy.

Entrevistador: ¿Qué es lo que te dicen?

Alumna: No sé, siento que no es claro lo que me dicen, ya ni me acuerdo por qué, últimamente ni fui a preguntarles.

Entrevistador: ¿Como un argumento que a vos no te termina convenciendo?

Alumna: Claro. No es que acá está mal y te bajo puntos por tal cosa, no es así.”

Las formas que adquieren estas prácticas en la escuela permiten dar cuenta de que “aunque un individuo tenga la competencia requerida para participar en ciertas comunidades letradas o textuales, debemos también reconocer el hecho de que cualquier sociedad está organizada alrededor de un corpus de creencias, a veces expresadas en formas textuales, cuyo acceso es una fuente de poder y prestigio” (Olson, 1994: 302).

“Alumno de 4^{to} año de escuela bachiller privada: Problemáticas Contemporáneas, y está muy buena la materia.

Entrevistador: ¿Quién la da?

Alumno: La da la profesora de Historia, y después es como que hay un montón de exámenes y eso creo que lo voy a dar porque te re ayuda si te querés ir para el *currículum*, es como que la escuela te ofrece todo, vos lo podés tomar o no. Mis primos iban al (menciona escuela privada de elite) y son re partidarios de ese colegio, y son las personas más competitivas que conozco. Están todas las materias como divididas en sets, si ponele Matemática está dividida en distintos sets, y varias materias también.

Entrevistador: ¿Y qué implican esos sets?

Alumno: Son nivel de capacidad.

Entrevistador: O sea que dentro de una misma división...

Alumno: Y muchas materias están divididas entre los buenos, los normales y los no tan buenos. En Matemática acá también hay sets, pero me parece que está bien, porque si a mí me ponen en el nivel más alto y me hacen pelota. Pero después, por ejemplo, hay un montón de actividades extracurriculares, como era lo de Naciones Unidas, nosotros tenemos nuestro modelo de las Naciones Unidas, que yo lo hice el año pasado y está buenísimo. Y esas, por ejemplo, son cosas que te las podrían no ofrecer, y a los profesores no les pagan por eso y lo hacen, porque además nos llevamos bárbaro con nuestros profesores.”

Como se pudo observar, el acceso y la participación en estos dominios definen una forma particular de cultura escrita; las instituciones educativas, como producto de la modernidad, se han interesado especialmente por esa cultura.

Hacia el final, se expondrá una serie de ideas acerca de cómo ese aspecto privilegiado de nuestra cultura, que constituía y configuraba comunidades de lectura y escritura, aparece en la actualidad tensionado por otras formas de configuración comunitaria con características que les son propias.

4.2. Escritura

Para abordar este apartado, resulta nuevamente relevante tener en cuenta la pregunta realizada a los alumnos a partir de la encuesta respecto al gusto por la escritura. Los números sufren variaciones según modalidad y sector social, como se verá más adelante. La franja de escuelas de sectores altos y medios señala en mayor medida que les gusta escribir, mientras que este número decrece en las escuelas de sectores medio y bajo. Dentro de las modalidades, se observa un menor interés por la escritura en la modalidad técnica.

Si observamos las respuestas según el sexo (Gráfico 4), un número pequeño de alumnas respondieron que no les gusta o les gusta poco escribir, mientras que un número importante de varones respondieron que no les gustaba o les gustaba poco escribir.

La vinculación entre el gusto y las prácticas que efectivamente se realizan en las escuelas adquiere características antagónicas en muchos relatos, tal como podemos observar en el siguiente fragmento:

“Entrevistador: ¿Qué te gustaría aprender en Lengua y Literatura, por ejemplo?”

Alumno de 4^{to} año de escuela comercial: Nada, nada, porque también odio las oraciones, también odio los verbos, odio todo.”

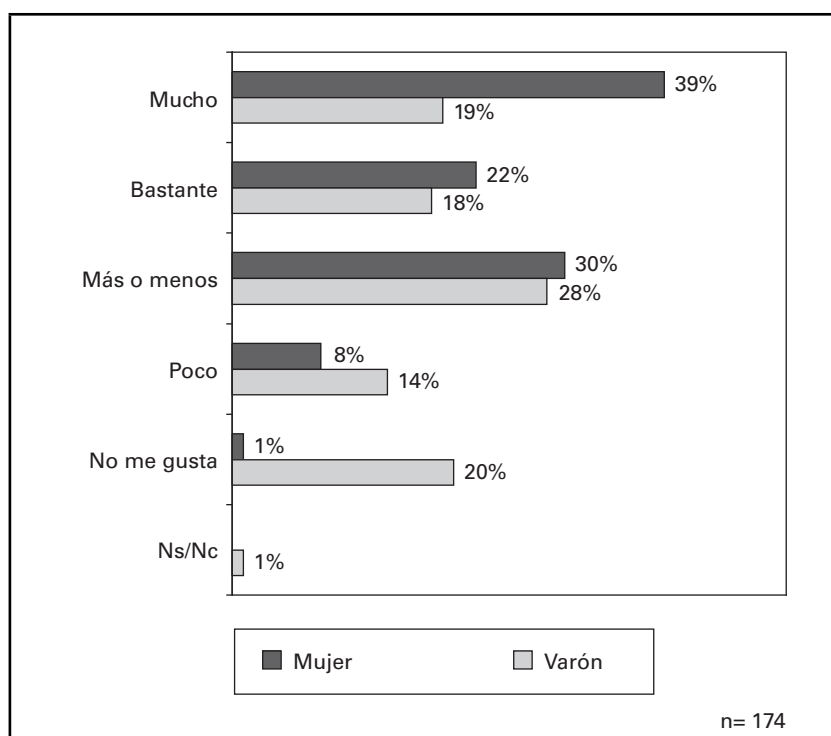
En el mismo sentido, y como para reafirmar su disposición, agrega:

“Entrevistador: ¿Qué tipo de actividades hacen en Lengua y Literatura?”

Alumno: Nos da cuestionarios, poesías que tenemos que trabajar con eso.

Entrevistador: ¿Estas poesías cómo te las dan? ¿También en fotocopia?

Gráfico 4. Gusto por la escritura según sexo. Estudiantes, junio de 2006. Porcentajes.



Alumno: No, las dictan.

Entrevistador: Se las dictan, ahí tenés que escribir la poesía.

Alumno: Sí, tendría que escribir.

Entrevistador: ¿Y no la escribís?

Alumno: No.

Entrevistador: ¿Y te acordás alguna poesía, algún título, algún nombre, algún autor?

Alumno: No.

Entrevistador: ¿Y las leíste?

Alumno: No.

Entrevistador: ¿Por qué no?

Alumno: No me llama la atención.

Entrevistador: ¿Pero lo intentaste?

Alumno: No, tampoco, estudio directamente el cuestionario que hay que responder, que hay que darlo oralmente.”

Siguiendo a Olson, quien señala que más allá del limitado valor teórico que tiene contrastar la oralidad con la cultura escrita, es posible identificar algunos criterios para el uso del término, “(...) La cultura escrita es, desde luego la competencia con la escritura; diferentes escrituras establecen diferentes competencias. La cultura escrita está orientada funcionalmente; uno puede ser competente en el uso de una escritura para algunos propósitos pero no para otros.” (Olson, 1994: 301). Tal vez sea en este sentido desde donde habría que preguntarse qué representaciones arman los jóvenes entrevistados cuando responden a la pregunta de si les gusta o no escribir y cómo interviene la escuela en la formación de esos sentidos.

Las investigaciones desarrolladas en este campo no desconocen que la cultura escrita es una condición social, como ya se ha señalado. Sin embargo, la afirmación “odio las oraciones, también odio los verbos, odio todo” no excluye necesariamente al que enuncia de una comunidad textual. Es decir, que esa declaración no debería interpretarse ni como autoexclusión ni en sentido literal, sino que, probablemente y de modo conjetural, como una metáfora de los afectos puestos en juego con relación a las materias y también en función del género.

De algún modo, esta afirmación del odio se ve contrarrestada cuando el mismo entrevistado confiesa llevar un diario personal.

“Entrevistador: ¿Mandaste alguna vez una carta que no sea un *mail*?”

Alumno: No, que hice cartas y se las di en mano sí.

Entrevistador: Escribiste una carta y la diste en mano.

Alumno: No, muchas.

Entrevistador: ¿Esas cartas eran de qué tipo?

Alumno: Para una novia, amiga, una carta a mi vieja cuando me fui de vacaciones solo, que estaba mal ella que no quería que me vaya

y le hice una carta, todavía la tiene, y nada más, a nadie más, más que nada a novias.

Entrevistador: ¿Y esas cartas que mandás las firmás o usás seudónimo?

Alumno: No, firmo.

Entrevistador: Firmás.

Alumno: A veces pongo 'bb', depende para quién también.

Entrevistador: ¿A tu novia le escribiste cartas?

Alumno: Sí.

Entrevistador: ¿Pidiéndole disculpas?

Alumno: También, de todo un poco, siempre hay que pedir disculpas.

Entrevistador: ¿Vos escribís algún diario íntimo?

Alumno: No, escribí, escribí un mes un diario íntimo.

Entrevistador: ¿En un cuaderno?

Alumno: Sí.

Entrevistador: ¿Lo conservás?

Alumno: Sí... no, lo regalé, perdón, lo regalé a la persona que se lo había escrito."

Escribir, en ciertos casos, parece estar ligado a un objetivo preciso y personal, algo del orden de la intimidad encuentra un lugar en ese territorio, como si lo esencial de una práctica estuviera lejos de lo que la escuela propone como experiencia, a pesar de que esto es registrado en muchos casos por los propios docentes.

"Docente, de escuela técnica de clase baja: Les gusta escribir sobre algunos temas, como el patriotismo o la amistad. Les interesa cuando les pido que escriban una reflexión o una carta. Ahí se explayan y dan rienda suelta, me han asombrado."

En otros términos, el significado de la experiencia de escritura adquiere un valor no declarado, o declarado con cierto pudor, cuando afirma o reafirma cierta interioridad, cierto compromiso afectivo.

Entrevistador: ¿Y qué hacés con los poemas que escribís, son para alguien o...?

Alumno de 4º año de escuela bachiller: Me los quedo para mí o se los doy a algunas chicas.

Entrevistador: ¿Y a las chicas les gustan?

Alumno: A algunas sí, a otras más o menos.

Entrevistador: Bueno, ¿y eso, en general, te sentás a escribir por algún...?

Alumno: A veces es espontáneo y a veces no.

Entrevistador: A ver, ¿cómo es?

Alumno: Digamos que a veces es algo que ocurre, digamos, así de la nada y a veces es algo que digo 'bueno, me siento a escribir'.

Entrevistador: Y cuando... ¿y los resultados de las dos opciones?

Alumno: Son los mismos, digamos.

Entrevistador: ¿Son los mismos?

Alumno: No tienen demasiados atenuantes."

Este vínculo personal que se establece con la escritura también puede encontrarse, fundamentalmente, en las escuelas de nivel socioeconómico bajo, en las referencias respecto a la mirada de los otros sobre la propia práctica en tanto apropiación de la "técnica" en la escritura y a la belleza que puede percibirse a partir del manejo de la misma.

Entrevistador: Claro. Y volviendo a lo de escribir, ¿escribís algo, tenés un diario o una agenda?

Alumna de 4º año de escuela bachiller de clase baja: Diario íntimo escribía cuando era chica, ahora ya no.

Entrevistador: ¿Te da ganas a veces de escribir lo que te pasa?

Alumna: Escribo cartas y me re emociono.

Entrevistador: ¿Sí?

Alumna: Aparte, hay muchos que dicen que tengo linda letra, entonces... Se las hago a mis amigos; lo que más hago son cartas y yo antes escribía canciones ahora ya no. Cartas siempre escribo, me gusta...

Entrevistador: ¿Y qué escribís, sobre lo que sentís?

Alumna: Claro, así, a mis amigos les escribo, qué sé yo....

Entrevistador: ¿Y eso te gusta?

Alumna: Sí, aparte yo empiezo a escribir y cuando te emocionás... sí, soy de escribir."

Las prácticas de escritura y los modos de abordarlas varían por escuela, modalidad y sector social, y sus características, sin bien no son desarrolladas en esta parte del informe, son atravesadas por el tipo de prácticas que se promueve desde la institución. A continuación, se abordarán algunos de los datos relevados en la encuesta acerca del trabajo vinculado a la escritura que se desarrolla en las escuelas.

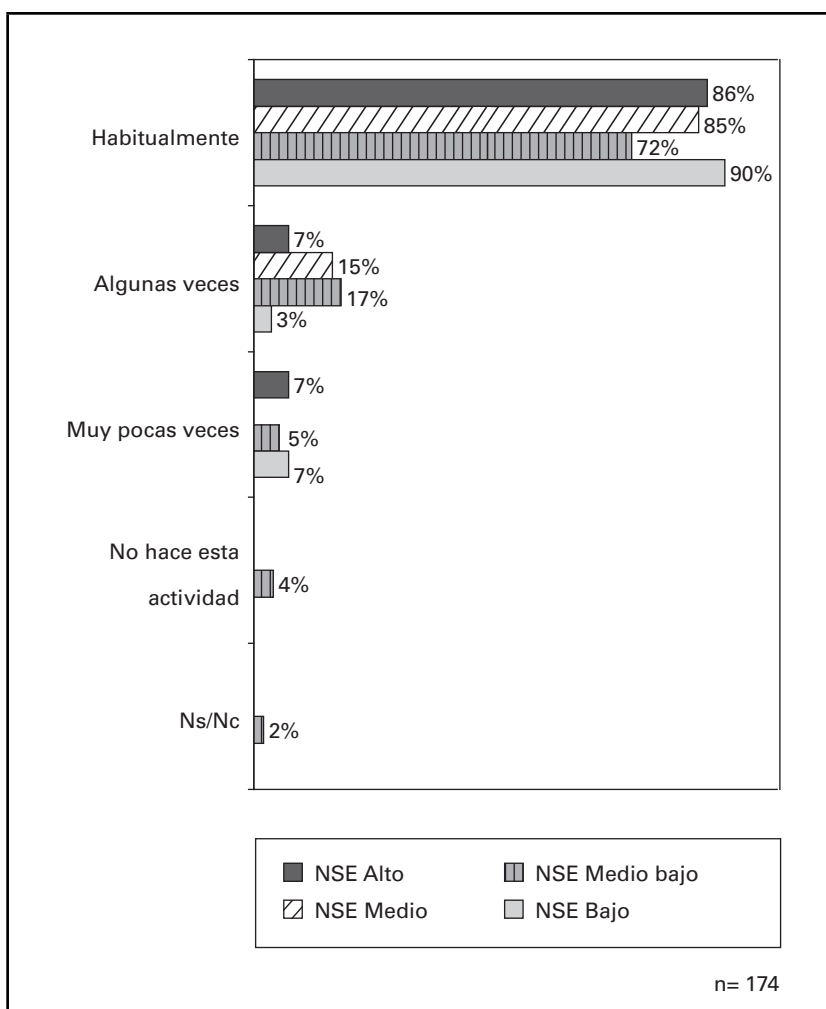
Tomar apuntes parece ser, en función de los datos relevados en la encuesta, uno de los usos más habituales de la escritura en la escuela, a excepción de los alumnos del bachiller privado, donde la mayor frecuencia de respuesta se distribuye de un modo equivalente entre las opciones "habitualmente" y "frecuentemente". De todos modos, la práctica de tomar apuntes parece ser uno de los usos más frecuentes que hacen de la escritura en la escuela. El valor y la utilidad asignados a esa práctica tienen su correlato en una idea de futuro: mejorar la escritura como ese aspecto funcional valorado por los examinadores y por el propio alumno para la vida cotidiana y el trabajo.

Si bien algunos investigadores distinguen la escolarización de la alfabetización, "sobre la base de que algunos efectos de la primera están más relacionados con el discurso (por ejemplo, procesar una oración como una premisa en un ejercicio de inferencia) que con la escritura. Otros autores, incluyendo a Goody, han sostenido que lo que importa es el discurso letrado; que sea oral o escrito reviste menor importancia." (Olson, 1994: 64).

En contraposición a esta postura, Olson plantea que no es posible separar la cultura escrita en Occidente de la escolarización. "La cultura escrita en Occidente no es sólo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos. Todos los autores concuerdan en este punto. La cultura escrita no es sólo un conjunto básico de habilidades mentales aisladas de todo lo demás. Es la competencia para explotar un conjunto determinado de recursos culturales. Es la evolución de esos recursos, en conjunción con el conocimiento y la habilidad para explotarlos con fines determinados, lo que constituye la cultura escrita. Pero esto significa que no podemos aprehender todas las implicaciones de la cultura escrita a través de una inves-

tigación que simplemente compara a lectores con no lectores. Necesitamos una noción de cultura escrita más rica y diversificada.” (Olson, 1994: 65).

Gráfico 5. Frecuencia con la que los alumnos copian del pizarrón por nivel socioeconómico. Estudiantes, junio de 2006. Porcentajes.



Este fragmento de entrevista a una alumna puede resultar ilustrativo de lo que hasta aquí se viene planteando en relación con la escritura. Escribir es escribir bien o mejorar ciertos aspectos en los que se reconoce algún tipo de debilidad. En este sentido, la institución alienta, aun sin premeditación, una idea acerca de la escritura que los jóvenes suscriben en sus respuestas.

“Entrevistador: ¿La escuela secundaria te ayudó a aprender algo sobre la lectura y la escritura?”

Alumna de 4^o año de escuela comercial: Sí, porque lo fui mejorando un montón, en 1^o tenía muchas más faltas de las que tengo ahora y con la práctica, leer más, escribir mucho más, el agilizar la escritura con los dictados y todo eso me ayudó un montón.

Entrevistador: ¿Y te parece que falta algo todavía? ¿Podría hacer más?

Alumna: No, yo creo que está bien, estaría muy bueno que sigan implementando eso de tomar apuntes porque eso es lo que más nos va a servir cuando terminemos la secundaria.”

Tomar apuntes y copiar del pizarrón es algo que la mayoría de los alumnos hace y las escuelas, al parecer, promueven. Esta actividad es compartida por casi todos los alumnos de todas las escuelas y va más allá del tipo de gestión y modalidad de cada institución.

En el gráfico que se presenta a continuación puede observarse, por ejemplo, que habitualmente la mayoría de los alumnos copia del pizarrón a la carpeta y que las variaciones entre los que sí copian y aquellos que no lo hacen no son significativas en relación con el sector social que atiende cada institución. Por supuesto, este trabajo no se concentra en qué copian, sino en el acto de copiar y, en este sentido, la mayoría trabaja de esta manera.

La mayor parte de los investigadores han señalado que no hay representación sin intención ni interpretación y también han advertido sobre las dificultades que suscita conservar en la escritura la fuerza ilocucionaria del que enuncia. Esta operación no es sencilla y lograrlo llevó siglos de debates. De las lecturas herejes de las *Sagradas Escrituras* hasta la conformación de una comunidad de interpretación, pasaron siglos y aún hoy siguen los debates en torno al

papel que la escritura desempeña en la evolución de determinadas actividades culturales.

Es posible que los alumnos escriban más de lo que los adultos sospechan, pero también es posible que muchos de los soportes donde esa actividad se desarrolla no sean valorados con los parámetros habituales de la cultura letrada. En este sentido, la escuela intenta que los alumnos escriban, pero no siempre lo propuesto está diseccionado hacia los intereses que los alumnos tienen y/o valoran.

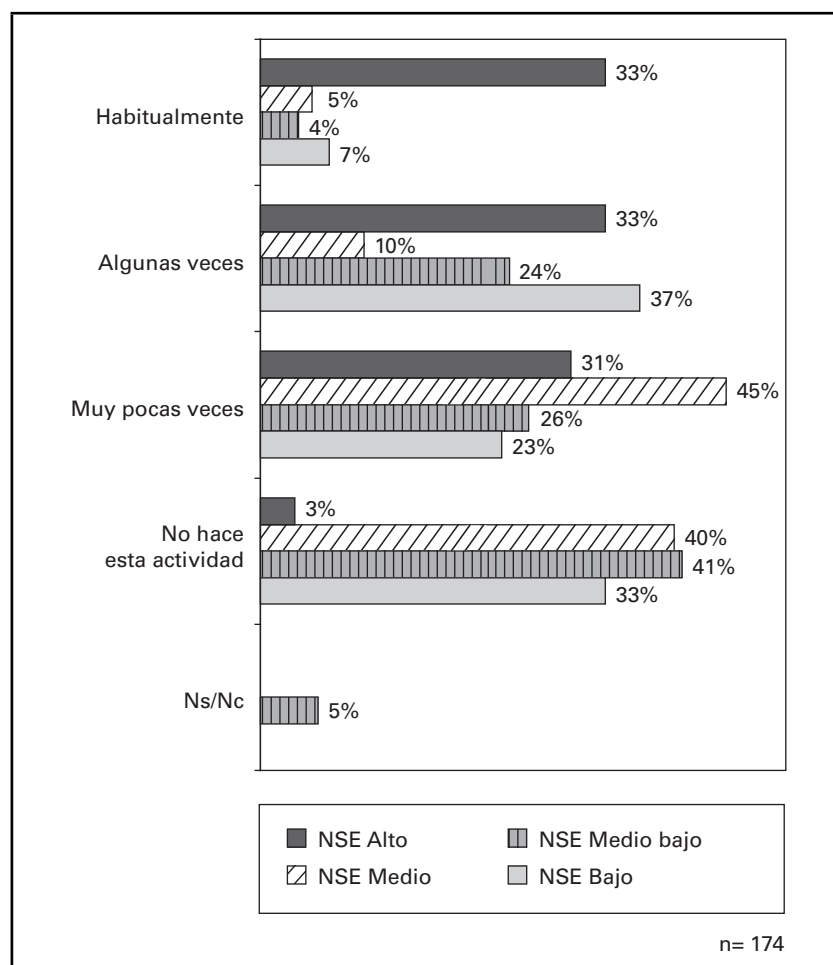
Se ha señalado anteriormente que la escritura compromete algo de la interioridad y que más allá de declararlo o no, muchos jóvenes escriben sobre aquello que les pasa. Eso que les pasa podría pensarse como aquello que es experimentado subjetivamente, y la subjetividad tiene una propiedad reflexiva, implica también “el intento de construir una perspectiva en primera persona para los estados mentales de uno mismo y los de los otros” (Olson, 1994: 65).

En este punto, conviene detenerse y revisar algunos de los datos que provee la encuesta. En la escuela que atiende a sectores altos, habitualmente los alumnos escriben textos de los cuales ellos mismos son los autores. En contraposición, los sectores bajos y medios señalan lo contrario. Si la atención se concentra solo en los ítems “algunas veces” y “muy pocas veces”, la variación es considerable, pero aun así, los alumnos de las escuelas más pobres conservan una diferencia negativa.

No es sencillo ensayar una respuesta o argumento que justifique estos datos, por el momento solo se dirá que, si bien el valor funcional de la escritura es algo compartido por todas las instituciones, es factible que el contexto de cada una de las escuelas intervenga para que esto suceda. Ir más allá del contexto en cuanto a la oferta no es algo que pueda corroborarse, pero no se puede desconocer eso que los docentes señalan de sus alumnos con relación a las carencias con las que llegan a la escuela secundaria.

Por otro lado, tomando en cuenta la variable sector social se observa que es en el sector más bajo donde habitualmente se entregan trabajos de investigación escritos y que el menor número de casos se ubica en la escuela de sector alto. Para los sectores medio y medio bajo, los números varían según la modalidad de cada institución.

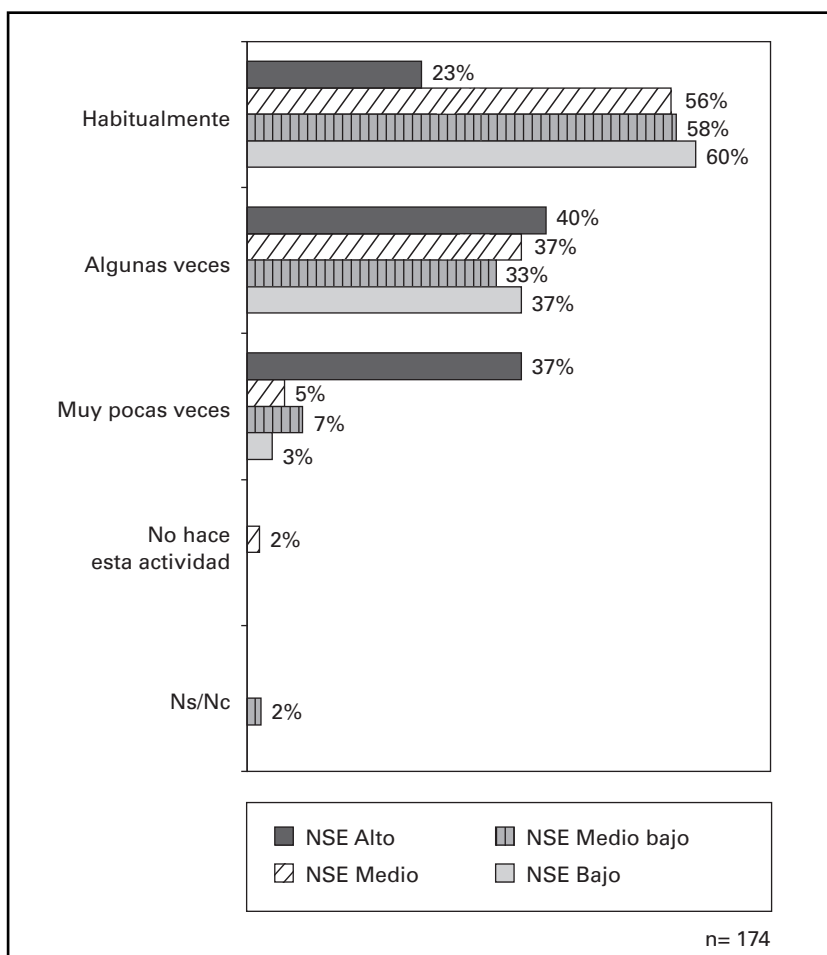
Gráfico 6. Frecuencia de escritura de textos (poesías, cuentos, relatos, frases, textos de información) por parte de los alumnos por nivel socio-económico. Estudiantes, junio de 2006. Porcentajes.



Sin embargo, es en las entrevistas donde se detecta la existencia de miradas y respuestas disruptoras que, a pesar de no despegarse del valor asignado a la escritura por la institución, presentan ciertas limita-

ciones que son experimentadas como personales y asignadas a dificultades propias, como la imposibilidad de tomar apuntes.

Gráfico 7. Frecuencia con que realiza trabajos de investigación y los entrega por escrito por nivel socioeconómico. Estudiantes, junio de 2006. Porcentajes.



“Entrevistador: Recién me decías que tomás nota en clase pero que en general tiene que ver más con el dictado o con copiar del pizarrón. Si el profesor no dice ‘copien’ o ‘les voy a dictar’, sino que les está contando algo, ¿tomás alguna nota?”

Alumno de 4^{to} año de escuela comercial: Apuntes no.

Entrevistador: No tomás apuntes.

Alumno: Muy pocas veces; hay una sola profesora que ella dice ‘yo no copio, tomen apuntes’, pero tampoco porque no sé.

Entrevistador: No sabés tomar apuntes.

Alumno: No.

Entrevistador: ¿Cuál es la dificultad con la que te encontrás?

Alumno: Primero porque nunca me puse bien para hacerlo, si me pongo por ahí sí, pero pocas veces lo quise intentar y me dificultaba, primero que era una materia nueva y no entendía.”

La posibilidad de desarrollar estas prácticas se vincula también a las diversas formas que los alumnos tienen de acceder al material con el que realizan las tareas que propone la escuela. En este sentido, anteriormente se hizo mención al uso de la biblioteca, pero también surge significativamente el uso de internet para la realización de estas actividades.

“Entrevistador: ¿Alguna vez presentaste en alguna materia un trabajo sacado directamente de internet en el cual vos no hayas hecho absolutamente nada?”

Alumno de 4^{to} año de escuela técnica de clase media baja: Sí.

Entrevistador: ¿Y los profesores se dieron cuenta de que ese trabajo estaba bajado directamente?

Alumno: No sé si dieron cuenta o no, pero me lo corrigió, me dijo ‘tomá, ya está’.

Entrevistador: No pasó nada.

Alumno: No, pero por ahí se dio cuenta, estaba copiado de años anteriores.

Entrevistador: Pero no te dijeron nada.

Alumno: No.

Entrevistador: Por ahí no se avivó.

Alumno: Pero por ahí también se avivan y está en la comodidad de ellos."

Las ideas sobre la "crisis" de la lectura y la escritura en los jóvenes en muchos casos se construyen desde la vinculación e influencia de las nuevas tecnologías; en este sentido, una docente mencionó:

Docente de escuela técnica de clase media baja: Ay... no saben escribir, no saben. Yo no les permito usar la computadora, les tengo prohibido. No saben escribir su lengua y cuando usan la computadora no leen, no pueden sacar lo principal, entonces para que solo impriman... así no trabajan. Tal vez puedan utilizarlo para tomar información, pero no para imprimir directamente. Por ejemplo, les hice una pregunta sobre el origen del castellano, entonces la computadora puede ser un medio de información para responder esa pregunta. Pero si me traen siete, ocho páginas sin leer... O puede ser que traigan 35 páginas sin leer nada.

Entrevistador: ¿Cómo escriben?

Docente: Pésimo... con faltas de ortografía. Yo les hago hacer dictados de palabras, que estudien 40 palabras. Dictado y lectura. No saben hablar, interpretar, escribir...ponen *rr* al comienzo de la palabra. Palabras de uso común... escriben división con *c*. Les doy 40 palabras... las tomo sueltas. Pero no saben escribir. Ven mucha televisión, van al *cyber*."

A pesar de ello, algunos alumnos presentan miradas contrapuestas.

Entrevistador: Bueno, nada más. Una cosa que me comentaban antes tus compañeras en relación con el leer y escribir: que desde que usan la computadora y escriben en el chat y eso hacen que escriban peor. ¿Vos creés que hay alguna relación? ¿Vos chateás?

Alumno de 4^{to} año de escuela bachiller de clase media: Sí, en el chateo escribo bastante abreviado pero después escribo bien, no me afecta la escritura.

Entrevistador: ¿Y creés que la forma, creés que esto que vos podés distinguir los distintos lenguajes tiene que ver con que vos leés?

Alumno: Puede ser, puede ser, no sé; mis compañeros escriben bastante con faltas de ortografía pero escriben bien, o sea, toda la palabra completa.

Entrevistador: O sea que son como dos cuestiones que van. ¿Y creés que el tema de chatear, bueno, vos justo podés conciliar las dos cosas, no te quita tiempo para leer?

Alumno: No.”

La utilización de internet para la búsqueda de materiales escolares puede pensarse a partir de los profundos cambios que las referencias conceptuales de la realidad han experimentado; mucho es lo que se ha escrito y reflexionado acerca de estos cambios desde diferentes campos del conocimiento, especialmente aquellos vinculados con el avance veloz, indudablemente, de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Los alumnos, más allá de diferencias sociales insoslayables, son considerados dinámicos y competentes en un gesto que colocaría a los adultos en las antípodas de ciertas habilidades vinculadas a la flexibilidad, tan promocionada, e inadecuadamente rígidos. En este contexto, la experiencia carecería de importancia. “La relación entre las generaciones se modifica así de manera previsible a partir de una interacción diferente con las cosas y los problemas” (Tully, 2005). Los jóvenes y los adultos parecerían procesar de formas diferentes los mismos acontecimientos, pero la forma de procesamiento depende también de la acumulación de experiencias; “(...) lo que caracteriza al tiempo presente es que toda autoridad se fundamenta en lo inexperimentable y nadie podría aceptar como válida una autoridad cuyo único título de legitimación fuese una experiencia. (El rechazo a las razones de la experiencia de parte de los movimientos juveniles es una prueba elocuente de ello.)” (Agamben, 2001).

“Entrevistador: ¿Les enseñaron a usar internet?

Alumno de 4^{to} año de escuela comercial: Un poco, pero tampoco es tan difícil, sabiendo usar los programas es casi todo lo mismo.

Entrevistador: Porque yo lo que observaba es que hay chicos que con distintos niveles de búsqueda...

Alumno: Sí.

Entrevistador: Podés concentrar la búsqueda hasta como al mínimo detalle, entonces parece que si tenés más conocimiento de cómo armar la búsqueda, encontrás más rápido y tenés que pensar menos cosas.

Alumno: Sí.

Entrevistador: ¿Acá eso te lo enseñan?

Alumno: No, también hay que ver si lo vio la profesora en su época también porque no era la misma tecnología, tampoco tienen veinte años de profesores de internet.

Entrevistador: El profesor de Informática.

Alumno: Profesora.

Entrevistador: ¿Es grande?

Alumno: No."

"**Entrevistador:** A mí lo que me interesaba preguntarte es esto que me contás que me parece muy interesante, es escribir, leer las respuestas siendo otra persona o siendo la misma persona pero con aspectos tuyos que en otras circunstancias no los podés..."

Alumno de 4º año de escuela bachiller: Sí, no.

Entrevistador: Poner en juego digo, ¿no?

Alumno: Sí, digo, de repente tirar, yo que sé, algunas frases, algunos gestos, digamos, que no lo haría, yo estoy con un amigo o con una chica, viste, de repente, bueno, lo trato de otra manera, la otra vez estaba chateando con un profesor y lo tuteé, o sea, a veces, viste, lo tuteo coso y acá nunca se me ocurrió, aunque me llevo muy bien con los profesores siempre, viste, lo llamo por usted, me arreglo así... ¿entendés?

Entrevistador: Pero ahí podrías decirle 'che'...

Alumno: Pero así, ahí sí, viste, 'che, loco, ¿qué tal?', cosas así, sí lo he hecho, y como es, viste, en otro... en esas circunstancias, no sea en el colegio, bueno, pasa."

La diversidad creciente de opciones de escritura, tanto en términos de soportes (lugares) como de registros, genera nuevas opciones de lectura que suponen a su vez nuevos posicionamientos subjetivos. Los jóvenes no solo se identifican con personajes literarios y no es, por cierto, solo la lectura de una novela, de un relato o de un cuento el lugar donde pueden hallar ese espacio para las fantasías e identidades prestadas. La imaginación habita y se alimenta en otros lugares, de otras cosas, cosas que no solo están escritas, que no tienen al menos la forma tradicional del libro.

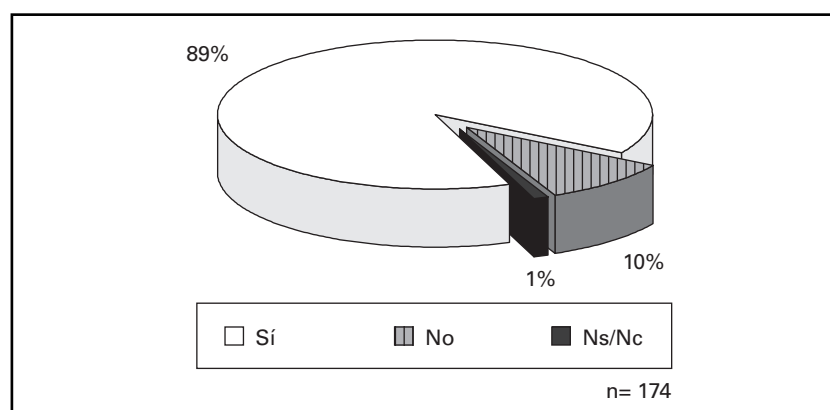
La relación entre un lector y un texto pone en juego mecanismos de identificación que el psicoanálisis aborda profusamente: "Morimos en nuestra identificación con el protagonista, pero le sobrevivimos y estamos dispuestos a morir otra vez, igualmente indemnes, con otro protagonista." (Freud, 1990).

Entrevistador: ¿Y en el chat te ponés algún *nick*?

Alumno de 4^o año de escuela comercial: 'Vivir cada día como el último'.

Entrevistador: ¿Este de dónde salió?

Gráfico 7. Opinión respecto a si la escuela secundaria ayuda a escribir mejor. Estudiantes, junio de 2006. Porcentajes.



Alumno: Ese me lo escribió un amigo en el celular, lo puso como fondo de pantalla.

Entrevistador: ¿Qué te mueve, qué pensás de esa frase?

Alumno: Me pareció interesante y está bueno porque, bah, tiene razón, si te lo ponés a pensar profundo tiene razón, hay que disfrutar, vos no sabés si mañana te despertás o no.

Entrevistador: ¿Y en caso de que te despiertes, por ejemplo?

Alumno: Otra vez lo mismo.”

La cultura letrada, hasta la masificación de las TIC, aparecía como el campo privilegiado para que la ficción en la que se hallaba una pluralidad de vidas tuviera lugar. La nueva variedad de espacios disponibles para la producción escrita ha generado una suerte de tensión al interior de un campo históricamente configurado.

Es indudable que cada uno de los alumnos experimenta diferentes maneras de vivir, de vincularse e involucrarse con las formas que pueden adquirir las prácticas de escritura en los diversos y desiguales contextos en donde cada uno transita.

Como puede observarse en el Gráfico 7, la mayoría de los alumnos encuestados adjudica a la escuela secundaria un papel importante a la hora de mejorar su propia escritura.

En este sentido y como se mencionó, la forma en que la escuela transmite los múltiples sentidos que se conjugan a la hora de escribir da cuenta de la predominancia de la técnica, del dominio de ciertas habilidades vinculadas a la gramática, la ortografía y la sintaxis.

5. Intersecciones

“Un vestido, un automóvil, un plato cocinado, un gesto, una película cinematográfica, una música, una imagen publicitaria, un mobiliario, un titular de diario, de ahí objetos en apariencia totalmente heteróclitos. ¿Qué pueden tener en común? Por lo menos esto: son todos signos. Cuando voy por la calle –o por la vida– y encuentro estos objetos, les aplico a todos, sin darme cuenta, una misma actividad, que es la de cierta lectura. El hombre moderno, el hombre de las ciudades, pasa su tiempo leyendo.”

Roland Barthes

El acceso a la educación media y el tránsito por la escuela primaria no aseguran para todos las posibilidades de leer y escribir de manera tal de desenvolverse plenamente en la vida social, cívica y profesional. A pesar de que se amplió el acceso a la escolaridad, no todos los que llegan a la escuela media o transitan por ella se constituyen en lectores y escritores plenos, en “miembros” de la cultura escrita. “El iletrismo es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer de la lectura. O sea, hay países que tienen analfabetos y países que tienen iletrados (porque a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno)...”(Ferreiro, 2001: 16).

Las posibilidades de formar parte de la cultura letrada, de ser usuario competente de la lengua escrita, dependen en gran medida de haber participado en experiencias en las que leer y escribir tienen sentido. Las prácticas de lectura y escritura no están distribuidas de manera equitativa en el conjunto de la población: las experiencias extraescolares de interacción con la lectura y escritura difieren en los distintos grupos sociales y esto se relaciona con la competencia en el uso de determinados recursos culturales, con el acceso y disponibilidad de bienes y servicios –tanto materiales como simbólicos–, y, asimismo, como los valores, instrumentos, medios, normas, reglas y convenciones de lectura y escritura.

Durante este trabajo, se logró observar la tarea de docentes que llevan adelante prácticas de enseñanza creativas y a la vez rigurosas en sus contenidos y que promueven prácticas de lectura en voz alta, en silencio, individuales y grupales. Nos encontramos con jóvenes que escriben, miran, escuchan, se identifican y dialogan no solo con los libros o con sus propios textos, sino también desde y en otros soportes, aun sin que esos soportes estén contemplados en el currículo escolar formal.

“Entrevistador: ¿Encontraste alguna vez cuando leíste algún personaje o algo con lo que vos te hayas sentido identificado?”

Alumno de 4^{to} año de escuela bachiller: ¿Algún personaje? En el que leí, el último, *El guerrero de la luz*, *El manual del guerrero de la luz*. Como es de autoayuda, eh, en varias, varias, varios puntos que te da me sentí identificado por varias de las cosas que ese personaje hace y cómo se supera y cometió errores y así también los soluciona, ¿no? Y me pasó lo mismo a mí, y bueno, ese es el libro con el que más me identifiqué. Y después los demás me gustaron pero son de, son cuentos, no me identificaron mucho. Los de autoayuda en su totalidad.

Entrevistador: No, no encontraste nada en los otros...

Alumno: Claro, el de autoayuda te da opciones como para ser... como para reorganizar tu vida.”

En ámbitos escolares atravesados por numerosas y diversas dificultades se observa, asimismo, la conformación de espacios sólidos para la tarea escolar, lo cual no quiere decir que se desconozcan las dificultades y déficit mencionados por directivos y docentes.

Cabría preguntarse si los docentes que llevan a cabo estas prácticas de enseñanza desconocen –o eluden– el contexto en el que trabajan o si a pesar de eso logran ir más allá del contexto como una forma de evitar las estigmatizaciones y promover cierto tipo de igualdad, ofertando más allá de las demandas de cada sector.

A partir del material recabado, podría afirmarse que muchas de las prácticas descriptas forman parte del “texto y contexto” de estas escuelas, propiciando y habilitando algo de la experiencia de modo tal que en la vida cotidiana de los alumnos irrumpen el cine, la poesía o el

cuento sin estar presentados con un fin práctico o instrumental, ni en la lectura ni en sus contenidos. Es decir, algo del orden del deseo vinculado al placer puede ser desplegado, no sin inconvenientes, dentro del espacio escolar más allá del contexto.

¿Es la mirada pedagógica la que elude el conflicto social? ¿Es el contenido, el arte, el que conduce hacia una mirada más “amorosa” de la escuela? ¿O acaso la dimensión utópica de la educación sesga el modo en que se la mira?

Se entiende que las prácticas cotidianas que se dan en el interior de las escuelas constituyen el núcleo central de la institución escolar; analizar esas prácticas sin desconocer el contexto hace posible un trabajo sobre el quiebre y la ruptura.

Uno de los núcleos duros con relación a cómo son atravesadas estas prácticas en función de la desigualdad puede ser reconocido en aquello que es ofertado por los docentes a partir de demandas específicas por parte de los alumnos. No siempre a los docentes les resulta sencillo ir más allá de estas demandas y, por lo tanto, se produce una reducción del campo de lo posible, es decir, de los repertorios que permitirían, hipotéticamente, generar una apertura hacia otros mundos que no trabajen de forma lineal el texto y su vinculación con el contexto escolar.

Lo que se puede detectar en relación con cada una de las escuelas, más allá de los sectores sociales, es la preeminencia de estrechas vinculaciones entre los intereses y las actividades de los alumnos dentro y fuera de la escuela. Podría afirmarse que se sostienen aspectos “endogámicos” en el interior que son definidos como “burbuja” en los sectores medio altos y como “encierro” en los sectores de clase baja. Desde el relato de dos docentes, que desarrollan sus actividades en escuelas de sectores sociales disímiles, se puede evidenciar lo mencionado:

“Docente de escuela bachiller de clase baja: Resulta difícil trabajar en un contexto en donde los alumnos casi no salen del barrio, no conocen el centro.”

“Docente de escuela bachiller privada: Bueno, planteamos como un eje, la revista como una entidad, lo que quieren contar, desde

qué lugar, el año pasado por ejemplo con la revista que se llamaba *L'Extremo*, ellos son los de 'L' (Lingüística), tenía un elefante con todos nosotros arriba, los chicos y yo y (la tutora del curso). En una situación así extrema de safari, ellos habían hecho un viaje a Sudáfrica y no sé qué había pasado con el elefante, tenía que ver con algo de eso, y después estaba la revista, estaba con ese tono de mirada con humor y de llevar al extremo las cosas para ver. Por ejemplo, una de las notas de la caricatura tenía que ver con cómo salieron los de rugby, las de hockey y los de volej, entonces decían 'de qué deporte eres y te diré en qué micro viajas', los micros de rugby son todos espectaculares, entonces el dibujo lo ponían tipo limusina con una limonada y qué sé yo. (...) las chicas querían por ejemplo tema modas, entonces empezaron no sé qué, si cambiáramos el uniforme cómo lo diseñaríamos, tomar distintos profesores y cómo plantear todo una moda, tal que se dice tipo cincuenta, hay una profesora que a veces viene de trabajar de kinesiología, algo así viene con el pantalón y el cosito, entonces hacer como, tenían como ganas de hablar con los profesores en distintos temas que fueron surgiendo porque unas la moda, otros querían hacer algo tipo 'Tu secreto.com', que es una página de internet que la gente manda secretos, de los profesores y de los alumnos..."

La información empírica recogida ha permitido reconocer –tanto por las características de los alumnos como por los estilos institucionales y los proyectos que implementan– modos de trabajo dispares. Se han encontrado prácticas de enseñanza y discursos docentes que dan cuenta de diferentes maneras de asumir o considerar el entorno social y cultural “no escolar” en el que habitan los alumnos.

La relación entre cultura/contenido escolar y cultura no escolar se presenta en estos casos como un binomio que merecería ser analizado detenidamente.

Esta mirada permite distinguir, por un lado, prácticas y discursos que presentan una línea de continuidad compacta entre la escuela y su contexto y, por otro, ciertas prácticas de enseñanza en las que el libro, los contenidos y las competencias lectoras se introducen casi como una novedad.

Pero si se considera el concepto de alfabetización en un sentido amplio, se podría asumir que estas continuidades y discontinuidades, en relación con las formas de trabajo escolar, también se encuentran fuertemente atravesadas por nuevas maneras de apropiación de la cultura letrada.

Estar alfabetizado es formar parte de la cultura letrada, poder circular en la diversidad de textos que caracteriza la cultura letrada, al menos como receptor de la misma. Desde esta concepción, el concepto de alfabetización designa un continuo que va desde la infancia a la edad adulta y, dentro de la edad adulta, un continuo de desafíos cada vez que el sujeto se enfrenta con un tipo de texto con el que no ha tenido experiencia previa. "Estar alfabetizado para seguir en el circuito escolar no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana. Las mejores encuestas europeas distinguen entre parámetros tales como: alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para libros informativos, alfabetizado para la literatura, etc. A esta lista es necesario agregar ahora alfabetizado para la computadora y para internet." (Chartier, 1996).

Este nuevo ítem implica incluir no solo a los jóvenes, sino también a los adultos que se encuentran en las escuelas.

Entrevistador: ¿Quién te recomienda? Porque ahí la cuestión es quién te orienta cuando buscás en internet. ¿Cómo sabés que lo que encontrás en internet es verdad o si es buena información?

Alumno de 4º año de escuela comercial: Eso no sé si lo lograrás saber o no, si buscás por ese medio sólo y lo encontrás y lo bajás para vos va a estar bien, si por ahí te ponés a controlar con otra cosa encontrás que está mal pero no lo vas a saber.

Entrevistador: ¿Te pasó de venir con información y que la profesora o el profesor te digan 'che, esto no es correcto'?

Alumno: Sí.

Entrevistador: Internet no es tan confiable.

Alumno: No, pero es lo más fácil y es lo que uno busca ahora, menos tiempo.

Entrevistador: Menos tiempo de búsqueda.

Alumno: Venir a encerrarse a una biblioteca a buscar en libros es mucho más difícil que sentarse en internet, apretar dos botones y bajarlo.”

“**Entrevistador:** ¿En la clase de Informática qué cosas te enseñan?

Alumna de 4^{to} año de escuela bachiller de clase baja: En estos momentos, a escribir rápido y a usar bien los dedos, qué dedo va en cada letra, y ahora nos están enseñando *word*, a usarlo bien, distintas formas de escritura, cómo colocar dibujos, de qué forma.”

La incorporación de las nuevas tecnologías en el espacio escolar y las intersecciones entre los usos escolares y las formas de apropiación que los jóvenes desarrollan por fuera de la escuela implican nuevas formas de vinculación no solo con los cánones de las instituciones en relación con la lectura y la escritura, sino también con nuevas formas de habitar el mundo y, en consecuencia, con posiciones subjetivas diversas no siempre aprehensibles para los adultos⁹: vivir en mundos virtuales es uno de los ejemplos más potentes. Un punto central es aquel que se vincula a la cultura de la simulación, lo cual afecta las ideas sobre la mente, el cuerpo, el yo y la máquina.

En el mundo virtual, entre tanto, alcanza con seleccionar una de estas opciones: *conectado, no disponible, vuelvo enseguida, ausente, al teléfono, salí a comer o no conectado*. Es decir, el ciberespacio ofrece al usuario una serie de alternativas que no tiene equivalencia con el encuentro cuerpo a cuerpo.

Si tradicionalmente uno de los objetivos fundamentales de la escuela fue generar ciudadanía, la complejidad que adquiere esta categoría en la actualidad obliga a repensar la función de la escuela como espacio público privilegiado para tal fin.

El lenguaje de la civilidad no es, por lo pronto, un lenguaje privado y por eso “el entorno urbano debe ser civil para que sus habitantes puedan aprender las difíciles destrezas de la civilidad”, como señala Bauman (2003: 104). El entorno virtual aporta unos modos diferentes de

⁹No es en detrimento del adulto que se señala aquí tal dificultad, sino a favor del desconcierto que provocan las nuevas tecnologías.

construir el lenguaje de la civilidad, entre otras cosas, porque el mundo real no permite precipitarse hacia una tecla de "escape" frente a una situación indeseada. "(...) En las comunidades ciberespaciales de tiempo real, vivimos en el umbral entre lo real y lo virtual, inseguros de nuestro equilibrio, inventándonos sobre la marcha." (Turkley, 1997).

Un fenómeno en consonancia con estos nuevos modos de ver y habitar mundos virtuales es la adjudicación a las personas de acciones propias de la computadora que se expresan en frases tales como: "me tildé", "me colgué", "cambiate el chip", "reseteate", "linkearse", etc. "Hemos buscado el ordenador subjetivo. Los ordenadores no sólo hacen cosas para nosotros, sino que hacen cosas con nosotros, incluyendo a nuestros modos de pensar sobre nosotros mismos y otras personas. Hace una década, estos efectos subjetivos de la presencia del ordenador eran secundarios en el sentido de que no eran los que se perseguían. Hoy en día, las cosas suelen ir a la inversa. La gente recurre explícitamente a los ordenadores para experiencias que esperan que cambien sus modos de pensar o que afecten a sus vidas sociales o emocionales. Cuando la gente explora los juegos de simulación y los mundos de fantasía o se conecta a una comunidad en la que tiene amigos y amantes virtuales, (...). La gente piensa en el ordenador como en una máquina íntima."

Tal vez, una de las novedosas destrezas que se desarrollan a partir del uso de las nuevas tecnologías, con su consecuente virtualidad y simulación, sea la posibilidad de escapar velozmente sin ser descubierto.

Si la disciplina se vincula, entre otras cosas, con la distribución de los individuos en el espacio, la pregunta acerca de cómo están distribuidos los individuos en estos nuevos espacios habilita ciertas ideas en torno a una problemática central de la institución escolar no solo en torno a lo disciplinario, sino en cómo se producen las desigualdades y cómo se incluye al sujeto en un sistema de disciplina. De acuerdo con las observaciones, es pertinente arriesgar que el arte en un sentido amplio brinda un terreno propicio para que esta inclusión tenga lugar.

Para terminar de manera provisoria, podría utilizarse a modo de metáfora una respuesta dada por un director de cine en una entrevista que permite pensar el lugar del docente, y del adulto en general, como

facilitador o no de la construcción de determinados recorridos en las jóvenes generaciones.

“(…) En Bazin, las demostraciones son impactantes. Hablando de Rossellini, por ejemplo, mediante una metáfora muestra de qué manera los planos se colocan los unos junto a los otros como piedras en un arroyo. Así, de igual manera que quien pasea saltará de piedra en piedra para llegar al lado opuesto del arroyo, el espectador saltará de un plano a otro hasta llegar a la palabra FIN. Haciéndolo de este modo, construirá un itinerario, es decir, el sentido del *film*. Simplemente habrá sido necesario que las piedras no estuvieran demasiado lejos entre sí para que el salto de una a otra resultara posible.” (Comolli, 2002: 173).

6. Bibliografía

- Agamben, Giorgio (2001) *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Barthes, Roland (1990) *La aventura semiológica*. Barcelona, Paidós.
- Barthes, Roland (1980) *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Buenos Aires, Paidós.
- Bauman, Zygmund (2003) “De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad”, en: Stuart Hall y Paul Du Gay (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bein, Roberto (2005) “Diversidad lingüística y desigualdad educativa”. Presentación al Seminario Internacional UNESCO/DI.
- Chartier, Anne-Marie y Jean Hebrard (2002) *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona, Gedisa.
- Chartier, Roger (1993) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza.
- Chartier, Roger (1996) “Del código a la pantalla: trayectorias de lo escrito”. En revista *Quimera*, N° 150, septiembre, Barcelona.
- Chartier, Roger (1999) *Cultura escrita, literatura e historia*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.

- Colomer, Teresa (2005) *Andar entre libros*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Comolli, Jean Louis (2002) *Filmar para ver. Escritos de teoría y crítica de cine. El lugar del espectador*. Buenos Aires, Simurg.
- Dewey, John (1934) *Art as experience*. Nueva York, Minton, Balch & Co.
- Ferreiro, Emilia (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Freud, Sigmund (1990) Conferencia dictada en 1915. *Revista Freudiana*.
- Gennari, Mario (1997) *La educación estética*. Barcelona, Paidós.
- Gombrich, Ernst (1982) *Arte e ilusión*. Barcelona, Gustavo Gilli.
- Gubern, Román (2003) *Del bisonte a la realidad virtual: la escena y el laberinto*. Barcelona, Anagrama.
- Hall, Stuart (2003) "Introducción: ¿Quién necesita 'identidad'?", en: Stuart Hall y Paul Du Gay (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Hall, Stuart y Paul Du Gay (comps.) (2003) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Kantor, Débora (coord.) (2000) *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos*. Informe final. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lahire, Bernard (comp.) (2004) *Sociología de la lectura*. Barcelona, Gedisa.
- Larrosa, Jorge (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.
- Lerner, Delia (2003) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Meek, Margaret (2004) *En torno a la cultura escrita*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Merlo Flores, Tatiana (2005) "Videojuegos y chicos en situación de calle: hambre de inclusión e identidad". En *Anales de la educación común*. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Olson, David (1994) *El mundo sobre el papel*. Barcelona, Gedisa.
- Petit, Michèle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michèle (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Prosser, Jon (ed.) (2004) *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researches*. Londres, Routledge Palmer.

Ranciere, Jacques (2003) *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.

Reguillo Cruz, Rossana (2001) *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Norma.

Rockwell, Elsie (2001) "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares". En *Educação e Pesquisa*, vol. 27, n° 1, San Pablo.

Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Más allá de la alfabetización, Infancia y Aprendizaje*, Número extraordinario dedicado a la alfabetización, n° 58, Barcelona.

Semprún, Jorge (1995) *La escritura o la vida*. Barcelona, Tusquets.

Snyder, Ilana (comp.) (2004) *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga, Aljibe.

Solé, Isabel y Nuria Castells (2005) "Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?". En *Lectura y vida*, año 25, n° 4, Buenos Aires.

Teberosky, Ana y Liliana Tolchinsky (1995) *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana.

Tully, Clauss (2005) Documento de circulación interna, Universidad Nacional de Quilmes.

Turkley, Sherry (1997) *La vida en pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona, Paidós.

Virilio, Paul (1989) *La máquina de visión*. Madrid, Cátedra.

Virilio, Paul (1996) *El arte del motor*. Buenos Aires, Manantial.

Virilio, Paul (1997) *La velocidad de liberación*. Buenos Aires, Manantial.

Películas:

Farocki, Harum (1988) *Imágenes del mundo y epitafios de la guerra*. 16 mm, color y b/n, 75 min.

Farocki, Harum (2000) *Imágenes de prisión*. Video, color y b/n, 60 min.