

La investigación marco

La escuela es heredera de mandatos históricos, acuñados durante la Modernidad, de formar para la ciudadanía política. En el marco de los procesos contemporáneos – donde se reestructura el lugar del Estado, se profundiza la desigualdad, y se redefinen las identidades – se modifica aquella función tradicional socializadora de la escuela.

En este contexto, al tiempo que se establece la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley Nacional de Educación, 2007) -que implica el reconocimiento del derecho a la educación de todos por igual- persisten dinámicas de fragmentación que caracterizan al sistema educativo (Tiramonti, 2004), habilitando experiencias educativas heterogéneas, desiguales e injustas. Más allá de la existencia de un curriculum formal común, las diferencias que tienen lugar en la formación política escolar podrían constituir una dinámica más de fragmentación del mapa educativo de la Ciudad, que profundiza las desigualdades existentes.

Los distintos modos de formación política que se despliegan en las escuelas, a la vez que habilitan formas renovadas de tramitar lo político en el presente, estarían reforzando las desigualdades dentro del sistema educativo. A su vez, esta dinámica de fragmentación promueve desigualdades sociales que importan accesos y representaciones diferenciados respecto del patrimonio material y cultural común.

El objetivo de la investigación doctoral en curso es entonces analizar los diferentes modos de formación política que tienen lugar en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, considerándolos como una línea de fragmentación más del sistema educativo porteño.

Para su realización optó por una metodología cualitativa y 4 escuelas fueron seleccionadas. Frente a la fragmentación del mapa educativo de la Ciudad de Buenos Aires, en términos que muestran diferencias culturales entre escuelas que se sobrepunen a las socioeconómicas y que presentan marcadas distancias incluso entre escuelas que atienden a población que puede ser identificada como de un mismo nivel socioeconómico, decidimos concentrarnos en escuelas de un determinado sector: el medio.

Sabiendo que no incluir los extremos de la escala social en el análisis deja afuera otras posibles formas de politización, se decidió concentrar el análisis en los sectores medios para abordar con mayor profundidad su heterogeneidad. En este

sentido, se considera que la amplia heterogeneidad de sectores que integran las clases medias en la actualidad – y las posibles combinaciones de distintos sectores dentro de los sectores medios en las escuelas- constituyen un escenario rico para estudiar las distintas líneas de fragmentación del mapa educativo en términos de la formación política que tiene lugar en cada uno de estos fragmentos.

Así, un primer criterio de selección se refiere a la matrícula escolar. En este sentido, se consideraron escuelas con presencia significativa de alumnos de familias de sectores medios. Dos de ellas presentan una presencia significativa de sectores medios – medios y una cierta tendencia a la homogeneidad (Escuelas A y C). Esta tendencia a la homogeneidad de los estudiantes se ve reforzada en el caso de la escuela A por la procedencia de mismo barrio de la mayoría de los estudiantes; y en la escuela C por la existencia de un criterio de selección de la matrícula con un examen de ingreso en lenguas extranjeras. En un segundo grupo, la amplia heterogeneidad de los sectores medios se despliega más profundamente (Escuelas B y D). En ellas, la mayoría de los alumnos pertenecen a los sectores medios (sectores medios-medios y medios- bajos), también hay una cierta presencia de alumnos de sectores más bajos. Ello redundará en una mayor heterogeneidad. Este criterio de selección responde al interés de esta investigación de ver los modos que asume lo político – en su dimensión de la aparición y modos de resolución de los conflictos, de la materialidad dialógica que suponen, de la experiencia, de la posibilidad de transformación creadora y de construir con otros- en la escuela. Partimos de la hipótesis que las escuelas, según presenten composiciones más homogéneas o más heterogéneas de la matrícula, mostrarán diferencias significativas en torno tramitación que lo político, que es construcción de consensos sin suprimir el disenso por medio de la resignificación creativas. Estas variantes mostrarán tensiones y variaciones en relación con este clivaje.

En segundo lugar, se priorizó un criterio que atendiera al momento fundacional de las escuelas, considerando que la impronta que le imprime el proyecto político que enmarca la creación de las escuelas tiene implicancias sobre el mandato y las dinámicas de formación política que se despliegan en ellas. Se creyó apropiado indagar las variaciones que tienen lugar en la formación política desarrollada en escuelas centenarias creadas en el marco del proyecto civilizador de la Modernidad - como las escuelas B y C- y en aquellas otras que se denominaron EMEM (Escuelas Municipales de Enseñanza Media), creadas a comienzos de los años `90 en la Ciudad. Las EMEM se fundaron bajo el paraguas de un proyecto político que se proponía cubrir las necesidades de escuelas secundarias en zonas que no tenían esta oferta y

que portaba un mandato de inclusión de otros sectores antes excluidos del nivel secundario. A su vez, proponían un espíritu renovador de la cultura autoritaria y expulsiva de la tradicional escuela media, para lo cual se designaron equipos directivos por fuera de los cánones tradicionales de selección docente. Partimos de la hipótesis de que escuelas creadas en momentos históricos distintos inscriptas en proyectos políticos diferentes serán portadoras de mandatos de formación política que supondrán variantes en términos de las dimensiones mencionadas.

Criterios de selección		2. Momento de creación	
		Comienzos década de 1990	Fines Siglo XIX – Comienzos Siglo XX
1. Matrícula de sectores medios	Mayor Homogeneidad	ESCUELA A	ESCUELA C
	Mayor Heterogeneidad	ESCUELA D	ESCUELA B

En cada escuela se realizaron entrevistas individuales a alumnos, directivos y docentes, un focus group de alumnos por escuela, y observaciones de clase, patios y actos escolares. El trabajo de campo se realizó en 2010 y 2011 y en este momento se está trabajando en el análisis del corpus de datos relevado.

En diálogo con el trabajo de campo realizado y a partir de algunas lecturas teóricas, fue posible identificar cuatro dimensiones que –entrelazadas- caracterizan a lo político y que constituyen ejes de análisis potentes para indagar qué formas y tensiones asume la formación política de los estudiantes secundarios en las escuelas consideradas.

Una de las categorías centrales que atraviesa las distintas perspectivas teóricas que analizan estas temáticas es la del *conflicto*¹. La dimensión conflictiva de lo político será tomada en cuenta desde las alternativas en conflicto que se plantean, como posibilidad de disentir, como desacuerdo que no busca el consenso neutralizador de la disidencia ni resuelve el desacuerdo sino que permite tramitar la diferencia para la construcción de lo social. El conflicto se distingue del consenso que oculta, neutraliza o disuelve las diferencias. La política es la posibilidad de disentir, y en ese desacuerdo, construir con otros lo común. La dimensión conflictiva de la

¹ Las otras tres dimensiones que iluminan lo político a considerar en esta investigación serán: su *materialidad dialógica* (Rancière, 1996); su dimensión relativa a la *experiencia*, a la *práctica* y a la *construcción*, y –por último- aquella referida a su potencial de *transformación creativa*.

política también permite distinguirla de discursos técnicos – que descartan las alternativas, la especulación y la negociación frente a las distintas problemáticas – y de la moralidad como narrativa maestra, que traduce el conflicto en términos de “buenos” y “malos”, torna absoluta toda diferencia y reabre el conflicto en términos de “nosotros, los buenos” y “ellos, los malos” (Mouffe, 2005).

El concepto de conflicto permite pensar en la posibilidad de que el todo no sea exactamente igual a la suma aritmética de sus partes, la posibilidad de separar los hechos del derecho, y de introducir en esa distorsión *“una parte para los que no tienen parte”* (Ranciere, 1996), que permita poner en juego en ese litigio algo del orden de la igualdad y de la justicia. El desacuerdo frente a lo establecido habilita la formulación de preguntas políticas y de respuestas políticas.

A su vez, el conflicto -tal como lo hemos considerado- supone una posibilidad de acuerdo en el disenso y juega un rol integrativo. En la democracia actual, cumple un rol estratégico cuando junto a la existencia de proyectos alternativos se comparte una lealtad común hacia los principios democráticos al tiempo y, al mismo tiempo, se disiente acerca de su interpretación (Mouffe, 2005). El consenso es tan necesario como el disenso. Es necesario el consenso en las instituciones democráticas y en los valores ético políticos, pero siempre habrá desacuerdo con sobre valores y el modo en que ellos deberán ser implementados.

Modos de tramitar el conflicto en las escuelas

En este trabajo nos proponemos, entonces, presentar un primer análisis acerca de los modos de procesar el desacuerdo en las escuelas como parte de la formación política de los jóvenes. Para esto realizaremos, en una primera parte del trabajo (A), una caracterización acerca de los temas en torno de los cuales se despliegan los conflictos que acontecen en el cotidiano de cada una de las 4 escuelas. Para esto consideraremos los objetos en torno de los cuales se desarrollan los conflictos y las razones de su visibilidad/invisibilidad, los modos en que se tramitan, los actores que hacen experiencia de él, los vínculos y subjetividades que se despliegan, y los ámbitos en los que se inscriben y los efectos que provocan. A partir de esto, en una segunda parte (B), buscaremos analizar (1) qué formas asumen las posibilidades de disentir en cada escuela; (2) hasta qué punto el conflicto se constituye en escenario polémico, tendiendo en cuanto la presencia de alternativas disidentes como su rol integrador; y (3) si es posible habilitar desde el conflicto algo del orden de la construcción con otros, que permita construir ciertos consensos que trabajen en la resignificación de sentidos previos.

A. *Los conflictos en la cotidianeidad escolar*

En relación a las cuestiones conflictivas en la *escuela A* podríamos señalar que *casi* todo es potencialmente conflictivo en esta escuela, ya que *casi* todo es materia de toma de posición, de emergencia de posturas alternativas, que dan lugar a múltiples espacios de diálogo entre diferentes actores (alumno y directivo, alumnos y directivo, entre directivos, entre alumnos, directivos y docentes, nuevamente entre alumnos y directivos, y demás) y de negociación. Enfatizamos este “*casi*”, ya que si bien existe un clima de apertura para hacer que el conflicto aparezca, se ponga en escena y se tramite que da la sensación de que todo es susceptible de ser negociado, existe un límite demarcado por la conducción de la escuela. Si bien hasta las normas son discutibles, conversables – de hecho emanaron de un proceso participativo en el que los estudiantes tuvieron su lugar- hay un límite. Por un lado, la agresión física o verbal a otro y la salida sin autorización de la escuela. Frente a estas transgresiones hay sanción. También hay decisiones de orden pedagógico en las que los alumnos no son consultados, como por ejemplo, el establecimiento de un régimen de semipresencialidad para los alumnos de quinto año.

Uno de los conflictos que estaba en plena ebullición durante el trabajo de campo se relacionaba con la distribución de las aulas. El primer día de clases los chicos de cuarto año hicieron una sentada en el patio de la escuela, reclamando el aula que teóricamente les corresponde por estar en cuarto año. En esta escuela, cuarto y quinto año están en las aulas de arriba, que son más grandes y más lindas. Además de permitirles disponer de un patio para ellos, simboliza también el estar en los años superiores. Las aulas de abajo son para los cursos más chicos, y son también menos espaciosas. En el 2010, el tercer año turno mañana era muy numeroso por lo que la dirección dispuso que se ubicaran arriba. Esto provocó el reclamo de los de cuarto y la organización de esta forma de manifestación. La directora se acercó a hablar con ellos. Por medio del diálogo, y la negociación acordaron que el primer semestre cuarto año le dejaría el aula a tercero arriba y, a cambio, podrían tomar mate en clase, que es un privilegio de quinto año. Ahora, el plazo se extendió un mes más y se reabrió la negociación. Los estudiantes entienden que los de tercero no entran en el aula de abajo pero reclaman su derecho de tener el aula que siempre le corresponde a cuarto. El diálogo permitió otra vez que los de cuarto accedieran a otro privilegio de los de quinto, que es tener carteleras propias. En este proceso de negociación, intervinieron no solo los directivos y los alumnos de los cursos involucrados, sino también delegados de los otros cursos que trabajaron el tema en sus cursos y luego en el Consejo de Convivencia, tutores, preceptores, el asesor pedagógico, entre otros.

Este es un simple ejemplo de la expresión del reclamo en la escuela, de la conversación sostenida en el tiempo y de la idea de ensayo que encuentra soluciones acordadas y participativas en la escuela. Pareciera como si toda ocasión problemática fuera una buena razón para ejercitar la deliberación y la participación, para ponerse en el lugar de los otros y para buscar soluciones consensuadas.

En general, los conflictos que tienen lugar en la escuela son de orden escolar. Tal como puede ser esta cuestión de las aulas, estuvo el disenso en torno a la forma de los actos escolares (que se trabajará una sección aparte en la tesis doctoral), la cuestión de los discursos de fin de año, el contenido de la bandera que hace quinto año y cuelga en el centro del patio, entre otros. Ellos no trascienden el ámbito de la escuela, se originan por cuestiones que suceden allí y se tramitan y resuelven en ese espacio. Las causas nacionales o locales no tienen un gran eco en la escuela.

A diferencia de esto, la *escuela B* se encontraba atravesada por un conflicto de orden local devenido en nacional al momento de realizar el trabajo de campo. Como dijimos, la escuela estaba tomada por los alumnos en reclamo de mejores condiciones de infraestructura, no solo para ese colegio sino para todos los colegios de la Ciudad. Esto implicaba que los ámbitos de circulación escolar estaban restringidos, las clases estaban suspendidas y los alumnos se quedaban a dormir, de acuerdo a lo que disponía una asamblea de alumnos, para manifestar su desacuerdo con la inacción del gobierno frente a las pésimas condiciones edilicias en que se encontraba la escuela y reclamar una mejora como un piso básico a partir del cuál ejercer su derecho a la educación.

Como señalamos, existe una dimensión escolar interna de la toma y una dimensión externa, que por su puesto se tensionan y se traman entre sí. Luego de una multiplicidad de acciones de reclamo – que contaron con expresiones menos disruptivas como una sentada en la puerta de la escuela y una vuelta al parque en que se ubica la escuela con paraguas para simbolizar el agua que caía sobre las cabezas de los alumnos mientras estaban en clase, a otras más disruptivas como el corte de la avenida sobre la que se encuentra la escuela- los estudiantes optaron por tomar la escuela. Esta decisión fue tomada a partir de una votación estudiantil, organizada por los jóvenes del Centro de Estudiantes, y respetada y apoyada por los profesores y directivos de la escuela. Algunos directivos y docentes acompañaron a los estudiantes en las noches que se quedaron a dormir, por una cuestión de acuerdo con el legítimo reclamo y también por su sentido de responsabilidad de autoridades de la institución, en cuanto al cuidado de los chicos y de los bienes.

Durante las semanas en que se desarrolló el reclamo, se fueron produciendo asambleas, reuniones, discusiones, votaciones y nuevos posicionamientos y cambios. El principal punto de conflicto se generó ante la llegada de un plan de obras por parte del gobierno de la Ciudad. Este hecho resultó en un parteaguas de la protesta, que se acopló y puso de manifiesto las diferencias internas entre los actores de la escuela. Frente a esto, los directivos de la escuela y los profesores – aquellos que apoyaban la causa juvenil- se opusieron a continuar con la protesta en esos términos. Es por ello que desplegaron todas sus estrategias públicamente (un grupo de profesores parados en el escenario del salón de actos en plena asamblea estudiantil con la coordinadora de ciencias sociales, en representación del resto y con micrófono en mano, animándolos a que desistan y explicando sus razones para que lo hagan), y también sus estrategias más veladas. En este último sentido, se sirvieron de las diferentes posturas entre la lista mayoritaria y la minoritaria del Centro de Estudiantes, donde la primera proponía continuar con la toma y la segunda no. Las herramientas de los directivos fueron dos y se jugaban en la autorización de quién de las dos listas pasaba por los cursos para realizar la votación. Esto influía en los resultados porque quienes pasaban por los cursos para realizarla podían decir unas palabras respecto de su postura. La votación no era secreta y se realizaba levantando la mano. Ante esto, los profesores presentes también opinaban sobre las opciones de los estudiantes y el resultado final. La regulación de los directivos pasaba entonces, por un lado, por determinar cuál de las dos listas pasaba por los cursos a realizar la votación, y por el otro, por la posibilidad de sancionar con ausentes a quienes no fueran autorizados y pasaran de todos modos. Esto generó ruidos, discusiones, votaciones impugnadas, estados de ánimos alterados. Los estudiantes resolvieron finalmente en asamblea y por votación sostener la toma en solidaridad con los otros colegios que aún no tenían plan de obras.

La dimensión externa del conflicto, si es que resulta posible analizarla aparte, pasaba por la mencionada solidaridad con los demás colegios que estaban en condiciones similares a la escuela B, por la pertenencia del Centro de Estudiantes en la CUES (Coordinadora Unificada de Centros de Estudiantes) y la alineación de las decisiones, por la participación junto a otros en las manifestaciones de protesta frente al gobierno de la Ciudad, y las acciones de respuesta del gobierno de la Ciudad y la palabra de la presidenta apoyando las tomas de las escuelas, por la lectura y presentación del conflicto por parte de los medios de comunicación y la mirada social frente al mismo. Todas estas cuestiones atravesaron y dieron forma al conflicto que se desarrollaba en esta escuela. La entrada del conflicto en la agenda pública movió el

tablero sobre el cual se desarrollaba el conflicto dentro de la escuela. El temor a “la politización” de lo político ganaba los discursos mediáticos, del gobierno porteño y de gran parte de la sociedad. La legitimidad de los motivos del reclamo resultaba empañada o impugnada por la posibilidad de vinculación de los estudiantes a los partidos políticos, aquellos mismos que se suponen que agregan y canalizan las demandas sociales en el juego democrático. Se expresaba así la desconfianza impolítica (Rosanvallon, 2007) que estructura nuestras democracias, y el temor de que esta acción estudiantil “ciudadana” se viera empañada por la presencia de la política entendido en términos de partidos.

Otros conflictos también se hacían presentes en este espacio escolar, desacuerdos más invisibles en la cotidianeidad que se tornan visibles en situaciones puntuales. El conflicto entre las subjetividades juveniles que asisten ahora a la escuela y los formatos escolares tradicionales aparecen en múltiples ocasiones en la escuela. En una observación de la clase de Educación Cívica, donde previamente la profesora ya me había advertido que “no saben nada, no entienden, no se puede avanzar, les falta base de la primaria”, entre otras, la docente le pidió a un alumno que leyera en voz alta una pregunta de una guía que había dado para completar. El estudiante se rehusó, y ante la insistencia dijo: “No sé leer.” La profesora insistió. Ante la negativa del joven, lo retó por su falta de predisposición y participación en clase y pasó a otro tema. Este alumno, luego me enteraría por sus dichos en el focus group, se había incorporado recientemente a la escuela, y trabajaba de albañil para ayudar en su casa. No indagué si sabía leer o no, no sabemos si no sabía leer o si no sabía leer de corrido, o si le avergonzaba su forma de leer en público, sí pudimos observar que la profesora nunca consideró estas posibilidades. Desde la matriz moderna, el alumno que no acata una orden del profesor en clase es simplemente un transgresor de la norma. El desacuerdo que provoca este desacople (Lewkowicz, 2004) entre las subjetividades docentes formadas en la modernidad y el alumno que llega hoy a las escuelas se hace visible en situaciones como esta. En otros momentos, porta el rostro de la violencia, cuando la desconfianza en las posibilidades de los estudiantes de aprender por parte de los profesores se expresa tan claramente que deja poco margen para otro modo de expresión. Un intercambio en el focus group pone palabras a lo anterior: - *“En nuestro curso da un tema y en el de al lado 3”*- *“Mi curso no es un lujo pero tampoco somos una basura como nos dicen todos los profesores”*- *“Claro que vengan y te digan este curso no tiene futuro, este curso es una cagada, si tanto te molesta este curso, sabés qué podés hacer...renunciá, somos así”*- *“O hacé algo para cambiarlo, porque si vos decís esto, bueno, hacé algo para cambiarlo. Al fin y al cabo*

... sos un profesor y lo bueno que vos estás formando pibes.”“Lo lógico es que tenés autoridad, ¿entendés? Poder decir ‘Chicos no hagan esto’, y no ‘ay, no puedo hacer más’. No.”

Por su parte, en la *escuela C* pareciera no estar este conflicto entre el formato escolar tradicional, expresado en la mirada de los docentes, y las subjetividades juveniles que se hacen presentes en la escuela con la llegada de jóvenes distintos de los supuestos por aquél. La persistencia de este formato en la escuela C, su prestigio en aquella clave, y el aval de los padres al mismo, se acoplan con la asistencia a la escuela de un conjunto de estudiantes con características homogéneas, que comparten no solamente una pertenencia socioeconómica similar sino también una alta valorización del conocimiento y de la cultura que transmite la escuela y que transmitió históricamente.

Los conflictos que es posible identificar aquí son de tres tipos. Uno de ellos está relacionado con aquello que podríamos identificar como vinculado al cuidado de ese contenido a transmitir por la escuela. Por ejemplo, los alumnos reclamaron frente a la directora por docentes que no hacen un uso estricto de las construcciones sintácticas o gramaticales; los padres cuestionaron –en la década de los ‘90- que la bibliografía utilizada en el área de ciencias sociales tenía una orientación peronista. Hay una preocupación por conservar el paquete cultural que la Modernidad le propuso a la escuela que transmitiera.

Otro conflicto que surge y se trama con el anterior se despliega en torno a la participación estudiantil en la escuela y la búsqueda de regularlo por parte de las autoridades y los padres. El aprendizaje del ejercicio democrático se circunscribe a los espacios de clase, donde se transmiten las normas de la convivencia organizada, los modos de organización de los poderes del Estado y demás contenidos formales vinculados a la vida democrática pautada por la Constitución Nacional. A su vez, las clases son el lugar para la discusión argumentada sobre esos contenidos, la reflexión y el intercambio sobre aquello que pautan los docentes y para la movilización del pensamiento y la crítica razonada. Por fuera de estos canales, que desbordan la situación de clase, la participación está siempre puesta bajo la lupa de las autoridades de la escuela.

Si bien hay un Centro de Estudiantes, como mandan las buenas prácticas democráticas acerca de la presencia de instituciones para canalizar formalmente la participación estudiantil, el mismo es supervisado, regulado y – en ocasiones- acotado, suspendido, recortado. Cuando la iniciativa estudiantil desborda lo esperado, cuando

genera conflicto con el lugar central que se le asigna a lo académico en esta institución, es obstaculizado y degradado en términos de su sentido. Las asambleas devienen en “*asambleísmo*”, la intención de expresar pensamientos políticos se transforman en “*querer agarrar el micrófono*”², entre otras. A los estudiantes, en términos concretos, no se les permiten realizar actividades relativas a la participación estudiantil en horas de clase. Esta decisión permite a los directivos, en acuerdo con los padres, sostener esa alianza que dio origen al mandato escolar de valorizar el conocimiento – definido de un modo particular por la Modernidad- frente a las experiencias de participación estudiantil que desde aquella perspectiva resultan una pérdida de tiempo (y un potencial desafío al formato escolar moderno donde los canales de participación se encuentran establecidos, manteniendo la distancia entre los portadores del saber y los que aprenden). Recuperamos los dichos de la directora, “*La escuela sigue siendo disciplinadora, alfabetizadora y normalizadora. (...) Si comparamos el paradigma de la modernidad y el nuevo, no se si no te quedas con el viejo, porque valoriza el conocimiento.*”³

Durante el trabajo de campo, este conflicto emergió con visibilidad en el acto escolar del 1 de Mayo, cuando la vicedirectora impidió que el presidente del Centro completara su discurso. Visiblemente furiosa, reprendió al alumno y re- encausó la celebración. La directora directamente no había bajado a patio, y observaba todo desde su ventana. La previa del conflicto se había desarrollado durante los días anteriores y estalló ese día cuando les impidieron realizar lo que tenían planeado. Según nos contaron en un pasillo los estudiantes, la vicedirectora les dijo que para traer invitados ella necesitaba tener con antelación sus curriculum, y además les dijo que no se podía realizar en la modalidad prevista por los chicos, que era un intercambio en las aulas con los invitados en una charla con estudiantes de distintos años mezclados. A su vez, les solicitó el discurso para escrutarlo y eventualmente aprobarlo o no. En un principio, supuse que la interrupción del acto y el enojo de la vicedirectora tenían relación con el contenido del discurso – que tenía algunas reivindicaciones de la violencia en ciertos casos- , pero después entendería que lo que habían querido evitar y no habían podido era que los estudiantes hicieran un comentario sobre una cuestión estudiantil vinculada a los precios de la cantina. Luego comprendí cuando, al preguntarle a la directora sutilmente acerca de esta situación, me explicó: “*Nada es inmune a la institución. Las instituciones se degradan porque la gente no tiene conciencia de que sus actos influyen. La nueva vicedirectora, que sale*

² Entrevista realizada a la directora de la Escuela C.

³ Entrevista realizada a la directora de la Escuela C.

*de concurso, sabe y aplica la norma. La vice no sabía qué iban a hacer los chicos del Centro, se le iba de control a ella. El tema es que los chicos querían hacer asambleismo. Yo a ese acto no bajé porque ellos querían hacer asambleismo por el tema de la cantina. No tenía contenido, el contenido no condecía el PEI. El contenido lo pone el adulto*⁴. Los directivos son los encargados de custodiar la institución, de evitar que se degrade con asuntos estudiantiles, de poner contenido frente al asambleismo, de controlar a los chicos, de ser fieles al PEI. Desde esta mirada clásica de la participación estudiantil bajo un formato escolar tradicionalmente autoritario, la directora concluyó: *“Para ser dirigentes políticos, primero estudien. Aquí se viene a estudiar. No es personal, es una demanda de la comunidad.”*^{5 6}.

En la escuela D, el conflicto tal como lo hemos definido – como posibilidad de disentir, como escenario polémico que habilita distintas alternativas y cumple un rol integrador, que posibilita la construcción creativa con otros- no es fácil de identificar. En la escuela se registran escenas conflictivas, como el robo de celulares y la revisión de las mochilas de un curso a manos de otro curso, rivalidades entre chicas que “se miran mal”, agresiones de palabra y amenazas a profesores que los subestiman en sus posibilidades de aprender. Estas escenas – que en sí mismas no son ni dejan de ser políticas en su dimensión conflictiva- se pueden leer en el contexto de la cotidianeidad de esta escuela, más como violencia que como conflicto. Esto se debe a que aparecen despojadas de la posibilidad de armar alternativas de disenso, de integrar un escenario donde hay algo compartido y algo disentido, de ensayar alternativas con otros. Son situaciones violentas que irrumpen en la cotidianeidad escolar.

Sí es posible identificar algo del orden de lo conflictivo, que corre de modo subyacente a estos estallidos de violencia en la escuela, relacionado con el reclamo de los estudiantes de ser considerados por sus profesores como sujetos con posibilidades de aprender, de ser sancionados, de mejorar. Hay un pedido de implicación en la tarea de enseñar. Tal como ha sido expresado por los estudiantes, reclaman una mirada esperanzada y confiada en la posibilidad misma del acto educativo, en la transmisión del legado de una generación a otra. Los jóvenes se sienten invisibles ante la mirada de los profesores, que no sólo no se implican en la tarea de enseñanza sino que tampoco intervienen en su disciplinamiento y formación

⁴ Entrevista realizada a la directora de la Escuela C.

⁵ Entrevista realizada a la directora de la Escuela C.

⁶ Por último, está todo el conflicto vinculado a la cantina y a los precios elevados. La organización y protesta de los estudiantes, junto a la negociación, logró cambios. Este tema no se desarrolla aquí pero será ampliado en la investigación doctoral.

ética. Los relatos juveniles nos hablan de una especie de renuncia a la función docente y de su sensación de desprotección y desamparo. *“No, no hace nada. Es un desastre. La profesora falta, nunca hay autoridad en el colegio. Es un desastre. Yo hablo porque conozco. Nunca hay nadie, a comparación de otros colegios. No creo que vengan a robar adentro del colegio. Pero la verdad que tal vez puede pasar algo, y no hay ninguna autoridad. ¿Uno que hace?”*

El planteo de esta situación ha sido caracterizado por numerosos estudios, iniciados por Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea, que analizan el declive de la institución escolar que ha devenido “galpón”. Las subjetividades desacopladas dificultan la concreción de la transmisión. La pregunta sería entonces qué diferencia este conflicto entre la forma escolar tradicional y las subjetividades juveniles en esta escuela D de lo que acontece en la escuela B. Creemos que la respuesta pasa porque en la escuela B sigue habiendo un grupo de profesores que avala el formato escolar tradicional, que sigue enseñando para un alumno ideal. Si bien esto produce desacople, ruido, interferencia en la enseñanza, sigue habiendo una apuesta a educar, si se quiere, a transformar a ese otro en aquel que yo quiero. En esta escuela D, la figura del galpón se hace más nítida porque la forma escolar anterior se presenta en una forma hueca, desfondada, desvirtuada. Según los dichos de los chicos y a partir de las observaciones, los profesores que van, aquellos que van, no apuestan ni desde la forma escolar tradicional ni desde otras formas renovadas a la transmisión de conocimientos.

La figura de la directora – que trabaja en soledad- intenta saldar estos vacíos en algunas circunstancias, por medio de la charla, de la convocatoria a los padres, de la conversación con los alumnos, pero la situación resulta desbordante. Frente a esto, se opta por valorizar lo positivo, en términos morales (*“Son unos chicos buenísimos. Son divinos.”*), y minimizar los problemas. Esto no implica que la escuela, en la persona de la directora, no haya intentado encontrar soluciones a problemas y que efectivamente lo hayan logrado, ni que toda la experiencia escolar de los jóvenes tenga un tinte negativo, ni que todos los profesores sean similares. Estas reflexiones sí buscan, en cambio, poner en discusión un conflicto que es enunciado en la palabra de los jóvenes y está ausente desde la mirada de los adultos de la escuela como conflicto.

B. El disenso como posibilidad, la constitución de escenarios polémicos y la construcción creativa de lo común.

Luego de la descripción del conflicto en las escuelas nos disponemos a analizarlo en función de los tres ejes mencionados anteriormente, considerando que constituyen cuestiones nodales que integran la definición de aquello que entendemos por conflicto: (1) *el disenso como posibilidad*; (2) *la constitución de escenarios polémicos*; y (3) *la construcción creativa de lo común*.

En primer lugar, consideramos central analizar la *posibilidad de disentir* y las formas que esto asume en el marco escolar como una de las claves para interpretar la dimensión política en las escuelas secundarias. La posibilidad de disentir resulta constitutiva del conflicto, es lo que habilita que el conflicto aparezca, que se visibilice y se tramite, y que los actores entren en relación y se constituyan a partir del mismo. Un ensayo clásico sobre los modos de expresión de la acción colectiva es el de Albert Hirshman (1976), quién distinguió por lo menos tres formas de afrontar un conflicto en una institución: la protesta o toma de la palabra crítica (*voice*), la salida o defección (*exit*) y la indiferencia aprobadora (*loyalty*). Estas categorías nos ayudarán a pensar las expresiones de disenso que aparecen en torno al conflicto en las escuelas.

En la escuela A, la práctica del disenso es una experiencia cotidiana. El clima escolar favorece, alienta y forma a los alumnos para que sean capaces de disentir, de protestar, y de proponer alternativas diferentes a las pautadas por la institución. Su palabra es escuchada, procesada, puesta en diálogo con la de otros – pares, directivos- profesores- para llegar a conclusiones consensuadas. En este sentido, la opción de la *voz* –entre las tres alternativas planteadas por Hirshman- sería la forma que cobra la expresión del disenso en esta escuela⁷.

La escuela B también habilita y ejercita el disenso por parte de los alumnos, pero de un modo diferente. El disenso – frente a ciertos límites del formato escolar tradicional- se expresa bajo la forma de la *voz*, en términos de Hirshman, y de la toma de la palabra crítica, pero también en una combinación interesante con la de *salida*. Las tomas de las escuelas tuvieron mucho de palabras puestas en circulación, de discusión, y de protesta, en un marco de ejercicio democrático participativo; pero también se mostraron como desconocimiento o subversión de la ley, de una mirada diferente de los vínculos de autoridad, un intervalo de suspensión de la forma escolar tradicional. En este sentido, la toma puede ser vista como una posibilidad de disenso

⁷ Incluso una alumna entrevistada disentía con esta forma dialogada de resolver los conflictos, considerando que en algunas ocasiones había cierta “manipulación” de las negociaciones. Esta alumna fue sugerida por la directora para ser entrevistada y había sido elegida también para ser quién liderara el proyecto de armado del Centro de Estudiantes en la escuela.

que integra algo del orden de la *salida* en combinación con la toma de la *palabra crítica*.

En el caso de la escuela C las posibilidades de disenso se encuentran limitadas a los bordes que delimitan las clases. Todo intercambio de pensamiento y discusión en cuanto a los contenidos de las clases, bajo las formas correspondientes, se encuentran permitidas, pero no aquello que corre por fuera. Creemos que la actitud condescendiente con la propuesta pedagógica de la escuela, producto de la alianza con las familias, promueve la *lealtad* o *indiferencia aprobadora*, de la que habla Hirschman. Algunos conflictos se plantean a la hora de ejercer la participación estudiantil más allá de lo habilitado por los directivos y pautado por la forma escolar tradicional, frente a los cuales algunos estudiantes manifiestan su desacuerdo y protestan de modos diversos. Esta escuela se caracterizaría entonces por una mayoritaria indiferencia aprobadora junto a la experiencia de la palabra crítica por parte de algunos alumnos.

Por último, la escuela D plantea una particular combinación de *lealtad* y *salida*, y una voz que no logra articularse. En un contexto donde en la cotidianeidad escolar se respira un clima de *indiferencia (des)aprobadora* de lo que acontece, que se alterna con estallidos de violencia como episodios de *salida* o de escapes puntuales, subyace una *palabra crítica* que no logra articularse aún. Las posibilidades de disentir son bajas en esta escuela por falta de organización de los estudiantes, pero también por un desdibujamiento de la propuesta formadora. De este modo, el escenario del conflicto no se arma.

Desde una segunda categoría nos preguntamos acerca de la *constitución de escenarios polémicos* en las escuelas, que suponen la existencia de alternativas en conflicto y la constitución de un escenario donde se tramitan esos disensos. Hablamos de la presencia de algo disentido y de algo consentido, de la posibilidad de construir un consenso que contemple el disenso y de disentir teniendo algunos puntos en común. Nos referimos al rol integrativo del conflicto y de la negociación.

En la escuela A se da la presencia de ambas dimensiones, tanto la existencia de alternativas en pugna su integración en un escenario polémico. El ejercicio de toma de posición, de escucha de las opiniones y posturas encontradas, permite la discusión respetuosa y la negociación que habilita la trama de algo en común. La discusión da por sentado los valores sobre los que se asienta y las formas del intercambio.

A diferencia de esto, la escuela B muestra una marcada existencia de alternativas en conflicto canalizadas a través de discusiones, votaciones, asambleas, listas en pugna en el centro de estudiantes, cortes de calle, expresiones de protesta, etc. Sobre lo que cabe una pregunta más profunda es acerca del rol integrador del conflicto y de la posibilidad de disentir en un mismo escenario polémico. La toma de las escuelas corre el conflicto del escenario escolar, "lo saca de la cancha". Esta forma de plantear el conflicto en conflicto con la forma escolar es un tema de relevancia para señalar.

Por su parte, el conflicto en la escuela C muestra su rostro polémico al interior de las clases y su costado más consensual por fuera de ellas. La relación entre ambos términos es lo que queda débil, donde el conflicto solo muestra alternativas en desacuerdo para los pocos alumnos que pretenden participar políticamente y no para los muchos que acuerdan con el formato escolar y la propuesta pedagógica elegida por sus padres.

La escuela D presenta una forma particular de conflicto, como decíamos, donde las alternativas no se manifiestan claramente. Los estudiantes disienten y podrían llegar a organizarse en un reclamo que se proponga como parte en conflicto, pero los docentes y directivos también tendrían que hacer un movimiento para que se constituya el escenario. Hoy en día, pareciera que los jóvenes estuvieran más cerca de esto que su otra parte en conflicto. En este sentido, el escenario no se arma.

Por último, revisamos el eje que analiza la *dimensión constructiva y creativa del conflicto*, entendiendo por ella la posibilidad de construir con otros sin neutralizar los disensos, de negociar y ensayar creativamente la resignificación de lo dado.

En la escuela A la potencia creativa del conflicto se despliega en la mayor parte de las situaciones escolares. La escuela A es una escuela que se interroga, se discute a sí misma, que ensaya a partir de los problemas cotidianos y construye a partir de lo dado con el aporte de las partes en desacuerdo.

La escuela B también muestra aristas de la dimensión constructiva y creativa del conflicto, donde las tomas habilitaron nuevos canales de expresión allí donde no los había. La problematización de la cuestión de la infraestructura dio lugar a la problematización de la educación y del derecho de los jóvenes a recibirla en condiciones dignas. La posibilidad de pensar con jóvenes de otras escuelas formas de protesta que les hiciera un nuevo lugar en el mapa político de la ciudad también remite a eso.

En el caso de la escuela C, el conflicto muestra poca potencia creadora ya que la forma escolar tradicional cuenta con muchos apoyos en aquella institución. La participación política estudiantil queda constreñida a los canales tradicionales y autorizados por la institución. La persistencia de la tradición es fuerte y la capacidad constructiva de lo común por medio del conflicto y su potencia para renovar los significados anteriores en más tenue.

En la escuela D el señalado desacople entre la propuesta escolar y los jóvenes, junto a la ausencia de un reconocimiento de este conflicto y de la búsqueda y ensayo de alternativas que permitan hacer frente a la situación, no permite identificar la potencia creativa de construir con otros en esta escuela.

Hasta aquí la presentación de un primer análisis acerca de algunas de las formas que asume el conflicto como dimensión de lo político en las escuelas. Queda pendiente aún un mayor trabajo de reflexión acerca de la relación entre los criterios de selección (mayor homogeneidad o heterogeneidad, y el momento fundacional) de las escuelas y las cuestiones que se presentan como conflictivas y los modos de tramitarlas en cada una de ellas. En este sentido, nos proponemos analizar hasta qué punto las escuelas más heterogéneas y las escuelas creadas a comienzos de los '90 reflejan conflictos que importen más discusiones sobre la vida en común, si hay diferencias en torno a los modos de ver lo colectivo y la esfera pública, entre otros. A su vez, nos proponemos analizar su incidencia en cuanto a las relaciones de poder que tienen lugar en las instituciones y que enmarcan los conflictos. En estas líneas continuaremos trabajando.

Bibliografía

Hirshman, A. (1976), *Salida, voz y lealtad*, México: FCE.

Kruger, M. (2010), *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea.*, La Plata: UNLP, Observatorio de Jóvenes.

Lefort, C. (1992), *El arte de escribir y lo político*. Barcelona: Herder Editorial.

Lewkowicz, I. (2004), "Escuela y ciudadanía", en: *Pedagogía del Aburrido*, Buenos Aires: Paidós.

Mouffe, C. (2005), *Política y pasiones: las apuestas de la democracia*. En: Arfuch, L (comp.), *Pensar este tiempo*. Buenos Aires: Paidós.

Rancière, J. (1996), *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rosanvallon, P. (2007), *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.