



Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: Subjetivación, violencias y climas sociales escolares: un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Autores (en el caso de tesis y directores):

Pablo Francisco Di Leo

Ana Lía Kornblit, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2009

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





*Doctorado en Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires*

Mag. Pablo Francisco Di Leo

***Subjetivación, violencias y climas sociales escolares.
Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de
promoción de la salud en escuelas medias públicas de la
Ciudad Autónoma de Buenos Aires***

(Dos volúmenes)

Volumen 1

Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Directora: Dra. Ana Lía Kornblit

Buenos Aires

2008

Autor: Mag. Pablo Francisco Di Leo

Directora: Dra. Ana Lía Kornblit

Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Resumen

En nuestra tesis doctoral buscamos aportar al análisis en torno a los límites y potencialidades de las *políticas de subjetividad* y, dentro de las mismas, de la institucionalización del campo de la promoción de la salud, en escuelas medias públicas en el actual contexto de Argentina.¹ Con dicho fin, a partir de la sistematización de la bibliografía nacional e internacional sobre la temática, de un trabajo de campo desarrollado durante dos años y medio en dos escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires –utilizando técnicas de investigación social de tipo cualitativo–, y del diálogo con herramientas conceptuales provenientes de la teoría social contemporánea, nos centramos en la problemática de las violencias percibidas por sus agentes como categorías analizadoras de los principales tipos de climas sociales escolares en relación a los cuales los jóvenes construyen cotidianamente sus experiencias y subjetividades.

A partir del diálogo entre nuestro marco conceptual y el análisis de las prácticas y discursos de docentes, directivos y estudiantes en torno a las violencias, a sí mismos y a los otros en la institución escolar, identificamos la presencia, con

¹ El sociólogo Juan Carlos Tedesco (2008: 61), define las *políticas de subjetividad* –haciendo especial hincapié en las políticas educativas– como aquellas “destinadas a garantizar condiciones institucionales que permitan cumplir con el derecho a la subjetividad para todos”. En este marco, nosotros analizamos la potencialidad estratégica de las actividades de promoción de salud en instituciones escolares de nivel medio.

diversos grados de articulaciones y tensiones, de tres grandes *tipos de climas sociales escolares*:²

- a) *Desubjetivante*: la percepción y vinculación de los adultos hacia los jóvenes y adolescentes en el ámbito escolar se basa en la negación de sus capacidades de agencia y/o reflexividades. Asimismo, se negativizan sus prácticas, asociándolas fundamentalmente a las violencias, transgresiones y/o riesgos sociales. Las consecuencias de estos fenómenos en la práctica pedagógica –desgano, dificultades para controlar las propias reacciones y establecer una comunicación con estudiantes y pares– retroalimentan, en un círculo vicioso, los procesos de des-subjetivación, tanto de sí mismos –objetos de las circunstancias– como de los otros –estudiantes, familias–, que atraviesan en nuestro país las instituciones educativas desde hace varias décadas.
- b) *Integracionista-normativo*: los adultos parten de la identificación de una crisis profunda en la escuela pública generada por el debilitamiento de su capacidad de subjetivación –interiorización de normas y formación de sujetos autónomos y reflexivos–. Si bien en torno a las propuestas de superación de esta crisis se diferencian dos posiciones discursivas –*normativo-disciplinar* e *integracionista-vocacional*–, ambas se centran en el objetivo de integrar a los jóvenes/adolescentes a las instituciones educativas “a como dé lugar”, sin problematizar las relaciones de fuerzas, la reificación de imaginarios al interior de las instituciones escolares y su imposición a los sujetos –*heteronomía*–.
- c) *Ético-subjetivante*: en torno a experiencias de confianza, diálogo y/o despliegue de las reflexividades de jóvenes y adultos en las instituciones escolares se generan espacios de mediación de sus luchas por el reconocimiento y de construcción de identidades no sustanciales ni autocentradas. De esta manera, se habilitan nuevas posibilidades para procesos de subjetivación juvenil basados en la autonomía dialógica y en la expresión y transmisión de sus experiencias. Asimismo, en torno a este tipo de clima social, la escuela puede re-constituirse como espacio público: un espacio de ejercicio y despliegue de la libertad, de

² El concepto de *clima social escolar* comprende las vinculaciones entre las significaciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto institucional y las condiciones objetivas en las cuales estas interacciones se dan. Por ende, mediante dicha categoría se busca identificar las principales características y configuraciones que asume, en un determinado contexto histórico-social, la dialéctica entre los sujetos y las instituciones educativas (Kornblit *et al.*, 1988; Cornejo y Redondo, 2001; Onetto, 2004).

crítica, desnaturalización y/o transformación –no sólo desde los discursos sino también desde las prácticas cotidianas– de los valores y normas dominantes.

Por ende, si bien este último tipo de clima social escolar tiene actualmente un carácter fragmentado, desarticulado y subordinado con respecto a los otros dos, consideramos que su despliegue y consolidación debe constituirse en un núcleo estratégico para las políticas tendientes a la institucionalización de estrategias de promoción de la salud y, en general, a la relegitimación de las políticas e instituciones educativas en el actual contexto de nuestra sociedad democrática.

Author: Mag. Pablo Francisco Di Leo

Advisor: Dra. Ana Lía Kornblit

***Subjectivation, Violence and School Social Climates. Analysis on their
Relationship with Health Promotion Experiences in High Schools Located at
Buenos Aires City***

Thesis for a PHD degree in Social Sciences, School of Social Sciences, University of Buenos Aires.

Summary

The objective of this doctoral thesis is to make a contribution to the analysis on the limits and potential of subjectivity policies and - within these policies - of the institutionalization of the health promotion field in public high schools in Argentina's current situation.³ For this purpose, based on the systematization of national and international relevant literature, fieldwork developed in two years and a half in two public high schools located at Buenos Aires City – by using qualitative social research techniques- and a dialog with conceptual tools of contemporary social theory, we focused on the problem of violence perceived by its agents as categories analyzing the different types of school social climates in relation to which young people build their daily experiences and subjectivities.

Based on the dialog between our conceptual framework and the analysis of practices and discourses of teachers, principals and students about violence, themselves and others at school, we have identified the presence of three large types of *school social climates* with several degrees of articulations and tensions:⁴

³ Sociologist Juan Carlos Tedesco (2008: 61) defines *subjectivity policies* - by focusing particularly on educational policies – as those “used to ensure institutional conditions that make it possible to allow the exercise of the right to subjectivity for everybody.” Within this framework, we analyzed the strategic potential of health promotion activities at high schools.

⁴ The concept of *school social climate* encompasses the relation between what subjects understand about the interpersonal relationships established by them within an institutional context and the objective conditions in which such interaction occurs. Thus, under this category we seek to identify the main characteristics and configurations of the dialectics between the subjects and educational institutions in a certain historical and social context (Kornblit et al., 1988; Cornejo y Redondo, 2001; Onetto, 2004).

- a) *Desubjectivating*: adults' perception of, and relationship with, young people and adolescents at school are based on the negation of the management and/or reflexivity capacities of the latter. Their practices are also negated and associated mainly with violence, transgression and/or social risks. The consequences of these phenomena in pedagogical practice – lack of interest, difficulties in controlling one's own reactions and communicating with students and fellows – create a feedback loop among the desubjectivating processes that have been part of local teaching institutions for many decades now, both as regards themselves – as an object of the circumstances- and the others – students, families.
- b) *Integrationist-Normative*: adults start from the identification of a deep crisis in public schools that is due to the weakening of their subjectivation capacity – familiarization with rules and formation of autonomous and reflexive subjects-. Although the discursive positions of the proposals for overcoming the crisis differ –*normative-disciplinary* and *integrationist-vocational*-, both are aimed at integrating young people/adolescents into teaching institutions “however possible” without problematizing relationships of strength, reification of imaginaries inside teaching institutions and their imposition on subjects – heteronomy.
- c) *Ethical-Subjectivating*: around experiences of trust, dialog and/or display of reflexivity of young people and adults in teaching institutions, mediation spaces are created for them to struggle to be recognized and to build non substantial and non self-centered identities. Accordingly, new possibilities arise for youth subjectivation processes based on dialogic autonomy and the expression and transmission of their experiences. In addition, within the context of this type of social climate, the school can be reconstituted as a public space: a space for the exercise and display of the freedom, criticism, denaturation and/or transformation – in both discourses and daily practices- of prevailing values and rules.

Therefore, although the latter school social climate is currently fragmented, disarticulated and subordinated compared to the other two types, we believe that it must be displayed and consolidated in an strategic core for policies tending to institutionalize health promotion strategies and, in general, to re-legitimate educational policies and teaching institutions within the current situation of our democratic society.

ÍNDICE

Parte 1. Despliegue analítico del problema de investigación: construcción de la experiencia social, escuela, violencias y políticas de subjetividad

Capítulo 1. Presentación del problema, construcción del objeto de investigación y organización de la tesis.....	15
Introducción.....	15
1.1. Presentación del problema de investigación	17
1.1.1. Promoción de salud, escuela y subjetividades juveniles	17
1.1.2. Violencias, climas sociales escolares y trabajos de subjetivación	21
1.2. Construcción del objeto de investigación.....	24
1.2.1. Objetivos	24
1.2.2. Estrategia metodológica.....	25
1.3. Organización de la tesis.....	26
Capítulo 2. Sociología de la experiencia escolar: marco histórico-social y teórico del problema de investigación.....	29
Introducción.....	29
2.1. La experiencia de la modernidad: todo lo sólido se desvanece en el aire	29
2.1.1. Las transformaciones de la modernidad.....	29
2.1.2. Las paradojas del individualismo institucional	32
2.2. Hacia una sociología de la experiencia.....	37
2.2.1. Del dualismo reduccionista a la dialéctica de la experiencia social	37
2.2.2. La privación de la experiencia en la modernidad	47
2.3. Instituciones educativas y jóvenes: crónica de un desencuentro anunciado	49
2.3.1. La constitución del programa institucional escolar	49
2.3.2. La condición juvenil: entre la integración y la negación.....	53
2.3.3. Las transformaciones de la experiencia escolar.....	57
Recapitulando	65
Capítulo 3. Violencias y escuela: conformación analítica y política de un campo problemático.....	67
Introducción.....	67

3.1. Las violencias escolares como problema académico.....	68
3.1.1. Dimensiones socio-estructurales	68
3.1.2. Dimensiones institucionales.....	73
3.1.3. Aproximaciones a experiencias escolares fragmentadas.....	83
3.2. Las violencias escolares como problema político-institucional.....	87
3.2.1. Marcos normativos.....	87
3.2.2. Intervenciones en torno a las violencias y la convivencia escolar.....	92
Recapitulando	105

Capítulo 4. La promoción de la salud como política de subjetividad: constitución,

límites y potencialidades de su institucionalización en las escuelas 107

Introducción.....	107
4.1. Constitución del campo de la promoción de la salud.....	108
4.1.1. La salud como un derecho social	108
4.1.2. La salud como problema comunitario	112
4.1.3. La individualización de la salud	117
4.1.4. Tensiones entre teorías y prácticas en promoción de la salud	120
4.2. La promoción de la salud en la escuela.....	124
4.2.1. Crónica de una larga fase experimental-inicial.....	124
4.2.2. Poniendo el foco en la dialéctica entre sujetos e instituciones.....	130
Recapitulando	140

Parte 2. Despliegue analítico del objeto de investigación: subjetivación, violencias y climas sociales escolares

Capítulo 5. Estrategia metodológica y analítica en la construcción del objeto

de investigación: trabajo de campo, experiencias y discursos 145

Introducción.....	145
5.1. Marco epistemológico y estrategia metodológica	146
5.2. Trabajo de campo y construcción de los datos.....	150
5.2.1. La entrada al campo	150
5.2.2. Actividades de investigación.....	155
5.3. Del análisis de los datos a la presentación de los resultados	169
5.3.1. Procesamiento del corpus y codificación.....	169
5.3.2. Formulación y articulación de categorías emergentes	170
5.3.3. Presentación de los resultados.....	172

Capítulo 6. Experiencias de los agentes escolares y climas sociales dominantes:	
<i>entre la desubjetivación y la integración normativa.....</i>	173
Introducción.....	173
6.1. Categorías en torno a las violencias escolares	174
6.2. Categorías en torno a la crisis de la escuela pública.....	187
6.3. Articulando las categorías.....	197
Capítulo 7. Experiencias escolares de los jóvenes: entre las luchas	
<i>por el reconocimiento y la desinstitucionalización.....</i>	203
Introducción.....	203
7.1. Categorías en torno a las violencias entre jóvenes	204
7.2. Categorías en torno a las violencias de docentes y directivos	212
7.3. Categorías en torno a la escuela	220
7.4. Articulando las categorías.....	226
Capítulo 8. Experiencias de confianza, diálogo y transformación:	
<i>la escuela como espacio público</i>	233
Introducción.....	233
8.1. Categorías en torno en torno a la confianza.....	234
8.2. Categorías en torno a espacios de diálogo y transformación.....	245
8.4. Articulando las categorías.....	259
Capítulo 9. A modo de cierre y apertura: construcción de experiencias,	
<i>tipos de clima social y políticas de subjetividad en escuelas públicas.....</i>	265
Introducción.....	265
9.1. Clima social escolar desubjetivante.....	267
9.2. Clima social escolar integracionista-normativo.....	269
9.3. Clima social escolar ético-subjetivante	270
Recapitulando	274
Referencias bibliográficas.....	279
Lista de siglas.....	303

Parte 1

***Despliegue analítico del problema de investigación:
construcción de la experiencia social, escuela, violencias y
políticas de subjetividad***

Capítulo 1

Presentación del problema, construcción del objeto de investigación y organización de la tesis

La fuerza de lo preconstruido radica en el hecho de que, por estar inscrito tanto en las cosas como en los cerebros, se presenta bajo las apariencias de la evidencia, que pasa inadvertida por su carácter manifiesto. La ruptura es una *conversión de la mirada*: conversión del pensamiento, revolución de la mirada, ruptura con lo preconstruido y con todo aquello que, en el orden de lo social y en el universo científico lo sustenta.

Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant: *Respuestas. Una invitación a la sociología reflexiva*

Introducción

Desde hace varios años venimos trabajando con nuestro equipo de investigación del Área de Salud del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA), en el análisis de las características, límites y condiciones de posibilidad de estrategias de *promoción de salud* (PS) en instituciones educativas, en torno a diversas problemáticas: salud sexual, consumos de drogas, VIH/sida, etc. (Kornblit y Mendes Diz, 2004; Kornblit, Mendes Diz y Di Leo, 2004; 2005; Kornblit *et al.*, 2004; 2005; 2006a; 2006b; Mendes Diz *et al.*, 2007). Fue así como, al iniciar mi investigación doctoral –como becario en un proyecto UBACyT en que abordábamos estas temáticas, dirigido por Ana Lía Kornblit–, participamos en actividades de PS planificadas y llevadas adelante con docentes, directivos y estudiantes de dos escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Asimismo, como explicamos con más detalle en el capítulo 5, al iniciar el segundo año de nuestro trabajo de campo, en ambas instituciones los sujetos participantes en las actividades de PS decidieron abordar como problemática central las violencias escolares. De esta manera, a partir del encuentro entre nuestras inquietudes como investigadores sociales y las reflexividades y prácticas de los sujetos, comenzamos a desplegar analíticamente –tanto en la construcción de nuestro marco teórico y estado del arte como en el desarrollo de estrategias

metodológicas en el trabajo de campo— el problema y el objeto de la presente investigación. En este camino, como iremos desarrollando a lo largo de la tesis, encontramos que un punto de confluencia entre ambos campos problemáticos —PS y violencias escolares— se dirigía hacia el análisis de las actuales condiciones de los procesos de subjetivación en las instituciones educativas, en la línea de las propuestas de la sociología de la experiencia escolar de François Dubet y Danilo Martuccelli (Dubet, 1994; 2006; Dubet y Martuccelli, 1998; 2000).

En este sentido, consideramos productivas las propuestas teórico-políticas del sociólogo y actual Ministro de Educación, Juan Carlos Tedesco, en torno a la centralidad estratégica de las *políticas de subjetividad*, “destinadas a garantizar condiciones institucionales que permitan cumplir con el derecho a la subjetividad para todos” (Tedesco, 2008: 61). Según el autor, y como desarrollamos en el capítulo 2, en el marco de las transformaciones de la segunda modernidad y, específicamente, en el actual contexto de las sociedades latinoamericanas, adquiere un lugar estratégico para la consolidación de las democracias el *derecho a la subjetividad*:

Todos tenemos derecho a ser sujetos y a que se nos permita desarrollar nuestra subjetividad, nuestra capacidad de elegir, nuestra capacidad de optar, nuestra capacidad de construir nuestra identidad. En América Latina, estamos viviendo situaciones donde la ruptura de la cohesión social está asociada a la desigualdad, la exclusión y la marginalidad. La exclusión no es sólo un fenómeno del mercado de trabajo. La exclusión implica la ausencia de posibilidades de definir un proyecto de vida. Ésta es la principal consecuencia subjetiva que tiene hoy en día la exclusión social (Tedesco, 2008: 59).

Asimismo, Tedesco coloca a la escuela pública como una de las principales instituciones destinadas a participar en las políticas estatales de subjetividad. En este sentido, considera que, en el actual contexto, cierto nivel de aislamiento de las experiencias escolares con respecto a las demás experiencias sociales puede ser educativamente relevante. En condiciones sociales de creciente desigualdad, individualismo y violencias, la escuela puede constituirse en un espacio contracultural, no sólo desde sus dimensiones curriculares sino, fundamentalmente, desde el nivel ético, en torno a la transmisión de los valores de solidaridad, reconocimiento del otro, responsabilidad, justicia y diálogo (Tedesco, 2008).

A partir de este recorrido, desde la presente tesis doctoral buscamos aportar al análisis en torno a los límites y potencialidades de las políticas de subjetividad y,

dentro de las mismas, de la institucionalización del campo de la PS, en escuelas medias públicas en el actual contexto de Argentina. En este sentido, nos centramos en la problemática de las violencias escolares como categorías analizadoras de los principales tipos de *clima social escolar* (CSE) en relación a los cuales los jóvenes construyen cotidianamente sus experiencias y subjetividades. En este primer capítulo, presentamos sintéticamente los ejes centrales de la problemática, los objetivos de investigación, la estrategia metodológica y la organización de la tesis.

En la primera sección, retomando el camino que seguimos para la formulación de nuestro problema de investigación, sintetizamos sus principales dimensiones en torno a dos grandes núcleos: a) las transformaciones en las vinculaciones entre de las juventudes y las instituciones –específicamente las educativas y de salud– en el actual contexto de nuestras sociedades y el lugar estratégico de la investigación y políticas en torno a la subjetividad –centrándonos en las de PS– para el abordaje de dichas vinculaciones; b) las relaciones entre las violencias y los CSE como analizadores de las condiciones en las que los jóvenes desarrollan sus procesos de subjetivación en las instituciones educativas. En la segunda sección reseñamos los objetivos de la investigación y describimos brevemente nuestra estrategia metodológica. Finalmente, en la última sección, sintetizamos la manera en que hemos organizado la presentación de los resultados, indicando el contenido de cada uno de los capítulos de la tesis.

1.1. Presentación del problema de investigación¹

1.1.1. Promoción de salud, escuela y subjetividades juveniles

Si bien las propuestas y experiencias en torno a la las acciones de PS en instituciones educativas se han multiplicado durante los últimos veinticinco años, la escasa reflexión teórica en torno a las mismas ha dificultado la construcción de sólidos puentes entre prácticas y políticas (Watson y Platt, 2000; Ayres, 2002; 2003). Asimismo, para construir dichas vinculaciones se debe partir de un trabajo de *ruptura epistemológica* con las verdades científicas heredadas como dogmas en el campo de la PS. Con dicho objetivo ello, debemos recuperar la dialéctica entre: a)

¹ Si bien aquí enunciamos sus dimensiones principales, el despliegue de nuestro problema de investigación se presenta en los capítulos 2, 3 y 4.

los marcos teórico-epistemológicos, b) las condiciones estructurales histórico-sociales y c) los horizontes construidos por los sujetos (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1999; Zemelman, 1994).

Como desarrollamos en el capítulo 4, la mayoría de las investigaciones y acciones en el campo de la prevención de enfermedades y la PS se centran en la transmisión de información como generadora de cambios en las actitudes y prácticas de los sujetos. Asimismo, apelar a profesionales externos al sistema educativo – médicos, psicólogos– es el recurso encontrado por muchos docentes que no se sienten capacitados para encarar con los adolescentes los temas relativos a la sexualidad. Sin embargo, este recurso ha sido cuestionado, en la medida en que se trata en general de exposiciones que fomentan la pasividad en la escucha, sin desarrollar un compromiso con el tema por parte ni de los docentes ni de los estudiantes (Kornblit *et al.*, 2005; 2006a).

Por otro lado, en el campo de la PS se sigue recurriendo a conceptos como “factor”, “grupo” y “comportamiento de riesgo”, utilizados especialmente en estrategias de investigación e intervención en prevención de VIH/sida e infecciones de transmisión sexual (ITS). Sin embargo, como se ha demostrado en numerosos estudios, estas categorías generan mayores consecuencias negativas, en términos técnicos, sociales y políticos, que beneficios. Los prejuicios contra los denominados “grupos de riesgo”, la despreocupación de los que no encuadran en ellos y la culpabilización de los individuos que se infectan por, supuestamente, “adoptar comportamientos de riesgo” son algunos ejemplos de los efectos negativos generados por el uso de estos conceptos. Asimismo, al aplicárselos habitualmente a los jóvenes, contribuyen a los procesos sociales a la *negativización* de este grupo etario (Ayres, 2003; Chaves, 2005; 2006; Kornblit *et al.*, 2006b).

A nuestro entender, como analizamos en el capítulo 4, la escasa correspondencia que tienen muchas de dichas acciones con las problemáticas que pretenden afrontar se debe fundamentalmente a la creciente distancia entre: a) por un lado, los saberes y prácticas disciplinarias y moralizadoras hegemónicas en las instituciones de salud y educativas; y, b) por el otro, la pluralidad de estilos de vida, modalidades de socialización y de construcción identitaria de los jóvenes. Por ello, las respuestas institucionales dominantes, más que abrir espacios de encuentro con los mismos, las clausuran (Mendes Diz, Di Leo y Camarotti, 2004; Kornblit, 2007).

Este desencuentro adquiere una mayor gravedad en el contexto actual de la escuela pública: a pesar de su crisis, sigue siendo uno de los ámbitos estratégicos para incidir desde el Estado en los procesos de construcción identitaria de los sujetos, su integración social y constitución como ciudadanos, ya que no deja de ser la única institución estatal en la cual muchos jóvenes pasan diariamente, un tiempo considerable. Sin embargo, desde el emergente campo de la PS en nuestro país, si bien existen propuestas y experiencias aisladas en ámbitos educativos, aún no se ha buscado indagar e intervenir de manera sistemática sobre sus condiciones institucionales y el tipo de subjetividades que se (re)producen en las mismas (Di Leo, 2007a). En este sentido, en los campos de la salud y la educación actualmente se presentan dos tipos de discursos dominantes en torno a las juventudes:

- a) Por un lado, continuando con el mandato moralizador de constituirse como individuos desde las instituciones modernas, están los que postulan que los jóvenes deben incorporarse a las mismas “a como dé lugar”. De esta manera, no se problematizan las relaciones de fuerza y los imaginarios efectivos que reproducen las desigualdades y situaciones de vulnerabilidad socio-política –de las que son las principales víctimas– (Reguillo, 2004; 2008; Chaves, 2005; 2006).
- b) Otro conjunto de discursos se desliza hacia una conceptualización del sujeto joven centrada en el placer, en el *nomadismo* (como un valor epocal) y en prácticas que no parecerían tener otra razón de ser que la “perpetuación indefinida de un goce sin tiempo y sin espacio”. Esta visión genera una sobreatención en el carácter grupal de las construcciones identitarias, en detrimento de las dimensiones sociales, institucionales e individuales de las mismas. De esta manera, se invisibiliza su participación conflictiva en los diversos campos sociales, negándoles su capacidad de agencia reflexiva (Reguillo, 2004; 2008; Chaves, 2005; 2006).

Asimismo, la ausencia de análisis y políticas en torno a los procesos de subjetivación juvenil es especialmente grave en el actual contexto de nuestras sociedades latinoamericanas, en el que adquiere, como indicamos arriba, un lugar estratégico para la consolidación/expansión de las democracias el *derecho a la subjetividad*. Paradójicamente, también es posible vincular esta crisis de cohesión social con nuevas potencialidades para la construcción de las subjetividades y expansión de sus derechos. En este contexto de expansión del individualismo

institucional, muchos sujetos construyen *sentidos* que ya no se encuentran en las instituciones sociales y políticas. Por ende, se amplían las posibilidades de emergencia de sujetos reflexivos, capaces de luchar contra aquello que los aliena y les impide actuar libremente en la construcción de sí mismo. De esta manera, estas transformaciones pueden fomentar el surgimiento de nuevas exigencias y esperanzas capaces de darle nuevos sentidos a la vida política y a las instituciones sociales (Beck, 1999; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Tedesco, 2008).

Sin embargo, aquí se presenta una nueva paradoja: mientras se expanden las necesidades y demandas por la constitución de las subjetividades, simultáneamente se deterioran las condiciones institucionales que la posibilitarían (Dubet y Martuccelli, 2000; Dubet, 2006). Asimismo, en los sectores sociales excluidos, el declive de las instituciones se expresa en el deterioro en la satisfacción de los derechos y necesidades de educación, salud, protección social, etc. En este contexto, como reseñamos más arriba, Tedesco (2008) plantea la centralidad estratégica de las *políticas de subjetividad* en las instituciones educativas.

La escuela pública, a pesar de ser objeto de políticas, condiciones y demandas sociales fragmentadas y/o contradictorias, sigue siendo –y en el caso del nivel medio, en forma creciente– la única institución estatal con la cual gran cantidad de jóvenes y adolescentes mantienen algún tipo de vinculación. Este hecho la convierte en un espacio estratégico para abordar, desde la investigación y las políticas públicas, los complejos procesos de construcción identitaria de los sujetos, su integración social y constitución como ciudadanos (Tedesco, 2008). Sin embargo, en el contexto de profundas transformaciones sociales que vivió nuestro país en las últimas décadas, la expansión de la cobertura de la escuela media no se dio en forma homogénea, sino que estuvo asociada a un proceso de fragmentación. La demanda de masificación del sistema educativo se tradujo, en muchas ocasiones, en una inclusión de los jóvenes en fragmentos diferentes del sistema, traduciendo, a través de diversas mediaciones, la desigualdad social en las instituciones escolares (Oberman, 2003; Tiramonti, 2006).

Si bien son numerosos los estudios que abordan dicho proceso de fragmentación del sistema en relación a las condiciones socioeconómicas de los agentes e instituciones y a la calidad educativa (en términos de rendimiento académico y retención escolar), en nuestro país son escasos los trabajos que tienen

en cuenta sus vinculaciones con el *clima social escolar* (CSE). Dicho concepto comprende las vinculaciones entre las significaciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto institucional y las condiciones objetivas en las cuales estas interacciones se dan. Por ende, mediante dicha categoría se busca identificar las principales características y configuraciones que asume, en un determinado contexto histórico-social, la dialéctica entre los sujetos y las instituciones educativas. El CSE no es sólo una dimensión secundaria que afecta externamente a los procesos de aprendizaje y de formación identitaria de los jóvenes sino que es, en sí misma, constitutiva de éstos (Kornblit *et al.*, 1988; CERE, 1993; Cornejo y Redondo, 2001; Onetto, 2004).

1.1.2. Violencias, climas sociales escolares y trabajos de subjetivación

Como indicamos arriba, partir de estudios cualitativos y cuantitativos desarrollados recientemente por nuestro equipo de investigación en escuelas medias públicas y, fundamentalmente, a partir del trabajo de campo de nuestra tesis doctoral encontramos que uno de los fenómenos institucionales percibidos por sus agentes como un problema central y creciente es la *violencia* (Kornblit *et al.*, 2005; Kornblit, Mendes Diz y Adaszko, 2006; Di Leo, 2007b. Ver capítulos 3, 6 y 7).

En este sentido, tanto de los resultados de investigaciones sobre el tema desarrolladas en el país y en otros países de la región, como de nuestras indagaciones, surge que el CSE funciona como un prisma que refracta de maneras particulares hacia el interior de la institución, las “violencias provenientes del exterior”. Las características de las relaciones interpersonales, el contexto en el que estas se desarrollan y las percepciones de los sujetos sobre las mismas tienen una alta influencia en las posibilidades de las instituciones educativas para prevenir y/o resolver las situaciones de violencia en su ámbito (Abramovay *et al.*, 2006; Míguez, 2007; Míguez y Noel, 2006; Míguez y Tisnes, 2008; Noel, 2007; 2008; Di Leo, 2007b; Kornblit *et al.*, 2007b; Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008).

Asimismo, los significados atribuidos a la violencia en la escuela por sus agentes marcan un amplio abanico que va desde los actos directos de agresión física y/o verbal –que son los primeros que generan la alarma institucional– hasta diversas formas cotidianas de agresión atribuidas a las relaciones interpersonales –

discriminación, falta de respeto, abuso o crisis de autoridad, falta de contención, entre otras– (Abramovay *et al.*, 2006; Kaplan, 2006; Míguez, 2007; Míguez y Noel, 2006; Míguez y Tisnes, 2008; Noel, 2007; 2008; Di Leo, 2007b).

Sin embargo, como señala Bernard Charlot (2006), es preciso deconstruir la pseudo-evidencia del concepto. Cuando nos encontramos ante un problema social de definición, tenemos que preguntarnos quién está proponiendo qué definición, en cuál contexto, con qué objetivo e implicaciones personales y sociales. Como indica Bourdieu (1990), el poder de nominación se encuentra en el centro de las disputas por el poder simbólico. En este sentido, el debate que viene dándose desde hace más de diez años en todo el mundo acerca de lo que merece ser llamado violencia escolar constituye una lucha simbólica. En nuestras sociedades dicha categoría se encuentra asociada a los comportamientos o palabras inaceptables, insoportables, contrarias a la civilización, la humanidad, la modernidad. Por ello, cada agente busca introducir en la lista de las violencias lo que vive como inaceptable en el comportamiento de los hombres, los alumnos, los profesores, la escuela y las demás instituciones sociales.

Como definición provisoria, que iremos complejizando a lo largo de nuestra tesis, podemos decir que los diversos sentidos y/o dimensiones de las *violencias escolares* –(re)producidos y/o disputados desde los discursos tanto del sentido común como académicos y político-institucionales–, pueden ser abordados como múltiples expresiones de la crisis actual en los lazos sociales y una precariedad en las mediaciones discursivas y simbólicas de los sujetos para reconocerse en relación a los otros, manifestando la necesidad primaria de los mismos de afirmar sus propias identidades en contraposición a las de los demás. Por ende, la reproducción de subjetividades violentas en las instituciones educativas propicia un tipo de integración social producto de los procesos de *descivilización*, basados en el enfrentamiento y la discriminación y no en el proceso de reconocimiento de los otros, imprescindible para la consolidación de una sociedad democrática (Tenti Fantani, 1999; Arendt, 2003; Imberti, 2003; Onetto, 2004; Boggino, 2005; Charlot, 2006).

La escuela media es una de las instituciones fundamentales para la transmisión de los *capitales sociales, culturales y simbólicos* necesarios para la incorporación de los *habitus* correspondientes a los distintos *campos del espacio social* y la construcción de identidades a partir de las relaciones de conflicto y

reconocimiento con los otros agentes (Bourdieu, 1990). Por ende, si las violencias se institucionalizan y naturalizan en el CSE, es más probable que reproduzca y/o potencie en los sujetos un *individualismo negativo* y no cumpla con su función de transmisora y/o potenciadora de sus *dimensiones genéricas* (discursivas, institucionales, estéticas), imprescindibles para la constitución de sujetos reflexivos en el actual contexto de las sociedades democráticas.

En este sentido, si bien, coincidiendo con Charlot (2006), debemos ejercer una permanente vigilancia epistemológica para no asumir apresuradamente una definición de la categoría de violencia escolar proveniente del sentido común general o del sentido común científico, consideramos que la misma tiene una gran potencialidad heurística tanto para las ciencias sociales de la educación como para el campo de la PS en ámbitos educativos. Por ende, en nuestro trabajo de investigación no partimos de una definición de dicha categoría que cierre de antemano su carácter polisémico, sino que abordamos los múltiples significados atribuidos a la misma por los agentes escolares como analizadores de sus concepciones en torno a sí mismos, los otros y las condiciones institucionales en las que constituyen y/o reproducen sus vínculos y subjetividades.

Retomando las dimensiones analíticas reseñadas aquí, a partir de nuestro trabajo de investigación doctoral buscamos aportar herramientas analíticas desde el campo de las ciencias sociales para responder a las siguientes preguntas-problema:

- ¿En qué condiciones construyen actualmente los jóvenes sus experiencias sociales y subjetividades en las instituciones educativas de nivel medio?
- ¿Cuáles son y qué características tienen los principales tipos de CSE presentes en escuelas medias públicas de la CABA?
- ¿Cuáles son los principales sentidos y prácticas desplegados por los agentes escolares en torno a las violencias, sí mismos, los otros y la convivencia en el contexto escolar y qué vinculaciones tienen los mismos con los procesos de subjetivación juvenil y los principales tipos de clima social presentes en las escuelas medias públicas de la CABA?
- ¿Cuáles son los principales sentidos, límites y potencialidades de las políticas de subjetividad y, dentro de las mismas, de las estrategias de PS desarrolladas en escuelas medias públicas, en el actual contexto de nuestra sociedad?

1.2. Construcción del objeto de investigación

1.2.1. Objetivos

Objetivo general

Analizar las condiciones en las que se construyen actualmente las experiencias y subjetividades de los jóvenes en escuelas medias públicas de la CABA, identificando los principales tipos de CSE presentes en las mismas, indagando en torno a sus vinculaciones con los sentidos y prácticas desplegados por los sujetos en torno a las violencias, sí mismos, los otros y la convivencia en el contexto escolar y explorando los sentidos, límites y potencialidades de las políticas de subjetividad y, dentro de las mismas, de las estrategias de PS, en instituciones educativas en nuestro actual contexto social.

Objetivos específicos

- 1) Elaborar un marco histórico y conceptual en torno a los procesos de subjetivación y construcción de la experiencia social de los sujetos en el actual contexto de nuestras sociedades, haciendo hincapié en las particularidades de dichos procesos en las experiencias juveniles en escuelas medias en Argentina.
- 2) Sistematizar la bibliografía y documentación existente en torno a las principales características y determinantes de las violencias escolares, haciendo hincapié en sus vinculaciones con las transformaciones actuales en las experiencias escolares en países de la región y especialmente en Argentina.
- 3) Sistematizar la bibliografía y documentación nacional e internacional existente en torno al campo de la promoción de la salud, haciendo hincapié en las principales concepciones de subjetividad presentes en el mismo y sus efectos en las condiciones de institucionalización del modelo en el campo educativo.
- 4) Analizar los principales sentidos y prácticas desplegados por docentes, directivos y estudiantes de dos escuelas medias públicas de la CABA en torno a las violencias, sí mismos, los otros y la convivencia en el contexto escolar.
- 5) A partir del objetivo específico 4, identificar y caracterizar los principales tipos de CSE presentes en ambas instituciones educativas y sus vinculaciones con los procesos de subjetivación juvenil.

- 6) Analizar los principales sentidos, límites y potencialidades de las políticas de subjetividad y, dentro de las mismas, de las estrategias de PS, desarrolladas en escuelas medias públicas en el actual contexto de nuestra sociedad.

1.2.2. Estrategia metodológica²

De acuerdo a las preguntas-problema, los objetivos y al desarrollo del proceso de investigación, para la construcción de los datos utilizamos técnicas de investigación de tipo cualitativo, realizando, cuando consideramos pertinente, triangulaciones con datos construidos mediante técnicas de tipo cuantitativo. Entre las principales actividades desarrolladas en torno a cada objetivo específico podemos citar:

Objetivos específicos 1), 2) y 3):

- Relevamiento bibliográfico y consulta con expertos en torno a las dimensiones, variables y categorías analíticas de la investigación.
- Revisión y análisis de documentos, investigaciones y bibliografía relevados.
- Elaboración de mapas cognitivos con los principales desarrollos conceptuales y relaciones entre dimensiones, variables y categorías analizadas.

Objetivos específicos 4), 5) y 6):

- Realización de observaciones participantes y no participantes en dos escuelas medias públicas de la CABA, haciendo especial hincapié en las actividades curriculares y no curriculares, interacciones cotidianas entre sus agentes, prácticas en torno a las violencias, la convivencia escolar y experiencias de PS desarrolladas por estudiantes y docentes en las dos instituciones educativas.
- Realización de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes y directivos de las dos instituciones educativas indicadas, indagando sobre sus

² Para facilitar la lectura de la tesis, hemos optado por presentar en detalle nuestra estrategia metodológica – presupuestos epistemológicos, técnicas de investigación empleadas, características del trabajo de campo y procedimientos de análisis de los datos– en el capítulo 5, a continuación del despliegue analítico del problema de investigación –marco histórico-teórico y estado del arte– y antes de la presentación de nuestro análisis de los datos empíricos construidos.

experiencias y significaciones en torno a sí mismos, los otros y otras dimensiones de la cotidianidad escolar, poniendo como núcleo problemático-analizador los sentidos y prácticas desplegados en torno a las violencias y la convivencia.

- Realización de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes de las dos instituciones educativas indicadas, indagando sobre sus experiencias y significaciones en torno a sí mismos, los otros y otras dimensiones de la cotidianidad escolar, poniendo como núcleo problemático-analizador los sentidos y prácticas desplegados en torno a las violencias y la convivencia.
- Preparación y suministro de guías semiestructuradas para que estudiantes de las dos instituciones educativas indicadas escriban sus biografías escolares a partir de sus experiencias y significaciones personales en torno a sí mismos, los otros, las violencias y la convivencia en cotidianidad escuela.³
- Análisis del corpus de prácticas, discursos y narraciones surgidos de las observaciones, entrevistas, grupos focales y diarios personales, siguiendo los lineamientos generales de la *teoría fundamentada* y utilizando como herramienta informática auxiliar el programa *Atlas.ti 5.0* (Glaser y Strauss, 1967).

1.3. Organización de la tesis

La presente tesis está compuesta por dos partes, con nueve capítulos en total. En la primera parte, que consta de cuatro capítulos (incluyendo el presente), desarrollamos el despliegue analítico del problema de investigación –marco histórico-teórico y estado del arte–. En la segunda parte, constituida por cinco capítulos, comenzamos detallando nuestra estrategia metodológica –presupuestos epistemológicos, técnicas de investigación empleadas, características del trabajo de campo y procedimientos de análisis de los datos– y luego presentamos nuestro análisis y articulación de los datos empíricos construidos durante nuestra investigación. A continuación, sintetizamos los principales contenidos de cada uno de los nueve capítulos de la tesis:

³ Como se explica en el capítulo 5, la fijación del número final de entrevistas, grupos focales y diarios personales se realizó por el criterio de *saturación teórica*, siguiendo los lineamientos generales de la *teoría fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967; Jones, Manzelli y Pecheny, 2004; Soneira, 2007).

- *Capítulo 2:* reseñamos las principales transformaciones de la modernidad hasta el actual contexto de nuestras sociedades y sus vinculaciones con la dialéctica de los procesos de individuación. Asimismo, presentamos las principales herramientas teóricas con las que abordamos los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos, haciendo especial hincapié en el proceso de constitución del programa institucional escolar, sus articulaciones y tensiones con las experiencias de los jóvenes en el actual contexto de la sociedad argentina.
- *Capítulo 3:* retomando algunas herramientas conceptuales del capítulo anterior, sintetizamos el proceso de problematización y categorización de las violencias escolares desde el campo de las ciencias sociales a nivel mundial y, especialmente, en nuestro país. Asimismo, presentamos las principales estrategias político-institucionales que buscan enfrentar dicho problema, haciendo hincapié en las normativas e intervenciones estatales aplicadas en Argentina en las últimas décadas.
- *Capítulo 4:* sintetizamos los procesos socio-histórico-políticos y los principales agentes que participan en la constitución del campo de la promoción de la salud en instituciones educativas (PSIE). Con dicho objetivo, clasificamos y caracterizamos los principales tipos de experiencias de intervención e investigación presentes en el campo, sus límites y críticas fundamentales desde las ciencias sociales. Finalmente, abordamos los principales marcos teóricos y metodológicos que actualmente buscan contribuir a la expansión e institucionalización de la PSIE, haciendo hincapié en sus potencialidades para el análisis y formulación de políticas de subjetividad en el contexto actual de Argentina.
- *Capítulo 5:* presentamos el marco epistemológico y la estrategia metodológica empleada para la construcción de los datos empíricos de nuestra investigación. Asimismo, describimos cada uno de los pasos del trabajo de campo llevados adelante en las escuelas, presentando y justificando las técnicas de investigación utilizadas y reflexionando en torno a nuestra experiencia durante el desarrollo del mismo. Finalmente, presentamos la estrategia empleada en el proceso de análisis del corpus construido, reseñando las operaciones seguidas en cada uno de sus momentos.

- *Capítulo 6*: siguiendo los lineamientos generales de la teoría fundamentada, presentamos y desplegamos analíticamente las categorías emergentes construidas a partir del análisis de los discursos y prácticas de los agentes escolares en torno a las categorías centrales: a) *violencias escolares*, b) *crisis de la escuela pública*. Asimismo, dialogando con algunas herramientas conceptuales, proponemos un modelo para articular las categorías y, a partir del mismo, caracterizamos los dos tipos de climas sociales dominantes en las dos instituciones educativas: a) *desubjetivante*, b) *integracionista-normativo*.
- *Capítulo 7*: presentamos y desplegamos las categorías emergentes surgidas de nuestro análisis de las prácticas, discursos y narraciones de los jóvenes, en torno a tres categorías centrales: a) *violencias entre jóvenes*, b) *violencias de docentes/directivos* y c) *escuela*. Asimismo, dialogando con algunas herramientas conceptuales, proponemos un modelo para vincular las categorías y, a partir del mismo, presentamos algunas reflexiones en torno a las características y articulaciones de las tres lógicas de la acción –a) *integración*, b) *estrategia* y c) *subjetivación*– en la construcción de la experiencia escolar juvenil.
- *Capítulo 8*: desplegamos analíticamente las categorías emergentes que construimos a partir del análisis de las prácticas, discursos y narraciones de los sujetos –especialmente de los jóvenes participantes en experiencias de PS–, en torno a dos categorías centrales: a) *confianza* y b) *espacios de diálogo y transformación*. Asimismo, dialogando con algunas herramientas conceptuales, proponemos un modelo para articular las categorías y, a partir del mismo, presentamos las características centrales del tipo de CSE *ético-subjetivante*.
- *Capítulo 9*: a modo de cierre y apertura, sintetizamos las principales características de cada uno de los tres tipos de CSE identificados –a) *desubjetivante*, b) *integracionista-normativo* y c) *ético-subjetivante*–, en torno a las cuatro categorías que ocuparon un lugar central en nuestro proceso de despliegue analítico –*violencias, escuela, autoridad y subjetividad*–, haciendo especial hincapié en la última como articuladora de las demás. Finalmente, en relación al tipo de CSE *ético-subjetivante*, proponemos algunas reflexiones sobre posibles sentidos y horizontes de las políticas de subjetividad –y, dentro de las mismas, de las estrategias de PS– en escuelas medias públicas en el actual contexto de nuestras sociedades democráticas.

Capítulo 2

Sociología de la experiencia escolar: marco histórico-social y teórico del problema de investigación

Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen a ellos mismos.

François Dubet y Danilo Martuccelli: *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*

Introducción

En el presente capítulo, iniciando nuestro trabajo de despliegue del problema y construcción del objeto de investigación, desarrollamos nuestra propuesta de marco histórico y teórico-epistemológico a partir de tres momentos interconectados: a) en la primera sección abordamos las principales transformaciones de la modernidad hasta el actual contexto de nuestras sociedades y sus vinculaciones con la dialéctica del individuo; b) en la segunda parte presentamos las herramientas teórico-epistemológicas desde las que abordaremos los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos; c) finalmente, en la última sección, siguiendo con el trabajo de ruptura-construcción de nuestro objeto de investigación, nos centraremos en el proceso de constitución del programa institucional escolar, sus articulaciones y tensiones con las experiencias de los jóvenes en la actual situación de las sociedades latinoamericanas.

2.1. La experiencia de la modernidad: todo lo sólido se desvanece en el aire¹

2.1.1. Las transformaciones de la modernidad

Como sintetiza el sociólogo inglés Anthony Giddens (1990; 1991; 1994), la categoría de *modernidad*, en un sentido amplio, se refiere a las instituciones y formas de conducta establecidas primero en la Europa post-feudal y que luego,

¹ Título tomado del libro de Marshall Berman (1988).

principalmente durante el siglo XX, tuvieron un impacto a nivel mundial. Dicho fenómeno se fue constituyendo a partir de cuatro procesos simultáneos y entrelazados:

- *Industrialización*: relaciones sociales implicadas en la expansión del uso del poder material y de las maquinarias en los procesos de producción.
- *Capitalismo*: sistema de producción de mercancías, incluyendo tanto a los productos mercantiles como sus articulaciones con la fuerza de trabajo.
- *Vigilancia*: control sobre las poblaciones, incluyendo las formas visibles de control (en el sentido de Foucault) o el uso de la información para coordinar actividades sociales. La expansión de las instituciones de vigilancia están en la base del crecimiento masivo del poder organizacional en la vida social moderna. En este sentido, los Estados-nacionales ocuparon un rol fundamental en la profundización y expansión de los dos procesos anteriores. Una sociedad capitalista es una sociedad sólo porque es un Estado-nación.
- *Organización*: lo que distingue a las organizaciones modernas de las tradicionales no es tanto su tamaño o su carácter burocrático, sino el *monitoreo reflexivo concentrado*, que los procesos anteriores permiten y potencian.

Según los análisis de Giddens (1990; 1991; 1994) y Ulrich Beck (Beck, 1998; Beck y Beck-Gernsheim, 2003), la llegada de la denominada *segunda modernidad*, *modernidad tardía* o *modernidad reflexiva* –fase iniciada en Europa occidental luego la segunda posguerra mundial y consolidada desde fines del siglo pasado–, significa una radicalización de las transformaciones modernas en torno a dos procesos de cambio interrelacionados:

- a) *Globalización*: el capitalismo durante décadas mostró una fuerte tendencia a la globalización. Sin embargo, durante los últimos cuarenta años el patrón del expansionismo comenzó a alterarse. Se hizo mucho más descentrado y abarcativo. Se dirige a una interdependencia mucho mayor.
- b) *Cambio intencional*: las acciones cotidianas de un individuo tienen hoy en día consecuencias globales. Por ejemplo, mi decisión de adquirir una determinada prenda de vestir, o una clase de comida, tiene múltiples implicaciones globales.

Asimismo, en esta etapa adquiere una nueva dimensión la noción de *riesgo*, tan importante para los emprendimientos de la modernidad, desarrollándose entre dos escenarios:

- *Parte de un cálculo*: un componente estadístico de las operaciones de las compañías de seguros; la precisión de estos cálculos de riesgo parece señalar el éxito en el control del futuro.
- *Expresión de nuevas formas de incalculabilidad*: consecuencia de la invasión y saqueo de la naturaleza por el proceso de socialización humana y disolución de la tradición. En el mundo social, donde la reflexividad institucional se ha convertido en un elemento central, la complejidad de los escenarios es aún más marcada.

En consecuencia, en términos de Beck (1998; 1999), la modernidad se convierte en un *experimento a nivel global*. Este no es un experimento como los de laboratorio, porque no podemos controlar los resultados dentro de parámetros fijos. Se parece más a una aventura peligrosa, en la cual cada uno debe participar aunque no lo desee. El experimento global de la modernidad se cruza con la penetración de las instituciones modernas en el entramado de la vida cotidiana e influye y es influido por esa penetración. No sólo la comunidad local, sino también los aspectos íntimos de la vida personal y del yo, se entremezclan con relaciones de una extensión espacio-temporal indefinida (Giddens, 1990; 1991).

Asimismo, el dinamismo peculiar de la vida social moderna debe entenderse a partir de tres procesos interrelacionados:

- a) *Distanciamiento o desencaje de tiempo y espacio*: mientras la tradición controla el espacio a través de su control del tiempo, con la globalización ocurre lo contrario. La vida social moderna se desarrolla en tiempos y espacios *vacíos*. Ambos procesos de vaciamiento son dialécticos. Las organizaciones modernas suponen la coordinación de las acciones de múltiples seres humanos físicamente alejados entre sí, a partir de la reintegración de las coordenadas espacio-temporales. La ausencia predomina sobre la presencia, no en la sedimentación del tiempo, sino gracias a la reestructuración del espacio.
- b) *Desarraigo o desanclaje de las instituciones sociales*: se opone a la categoría de *diferenciación* –progresiva separación de funciones a partir de la especialización

creciente—. Se refiere a la desarticulación de las relaciones de los contextos locales y su rearticulación a través de coordenadas espacio-temporales no definitivas. Hay dos tipos de mecanismos de desarraigo: a) *medios simbólicos* – medios de cambio en una pluralidad de contextos (por ejemplo, la moneda)– y b) *sistemas expertos* –que tienen validez más allá de que los sujetos que los utilicen o no–. Ambos mecanismos constituyen *sistemas abstractos*.

- c) *Reflexividad institucional*: la mayoría de los aspectos de las acciones sociales y relaciones materiales con la naturaleza son susceptibles de revisiones crónicas a la luz de nuevas informaciones o conocimientos. Estos últimos son constitutivos de las instituciones modernas. Aquí las ciencias sociales ocupan un rol fundamental. La reflexividad de la modernidad socava permanentemente todas las certidumbres. La *duda radical* moderna no es solo una molestia para los filósofos sino que es un *problema existencial* para todos los individuos (Giddens, 1990; 1991; 1992; Beck, 1998; 1999; Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

2.1.2. Las paradojas del individualismo institucional

Desde los inicios de la modernidad, la relación entre las instituciones y los individuos constituyó un problema de la teoría política y social. Asimismo, a fines del siglo XIX, Emile Durkheim será el primero en colocar a la *institución* como el objeto central de la naciente sociología:

puede denominarse institución a todas las creencias y a todos los modos de conducta instituidos por la colectividad; entonces puede definirse la sociología: la ciencia de las instituciones, su génesis y funcionamiento (Durkheim, 1987: 24).

La categoría de *institución* designa la mayor parte de los hechos sociales que están organizados, se transmiten de una generación a otra y se imponen a los individuos. Son todas las actividades regidas por anticipaciones estables y recíprocas. Asimismo, no son únicamente “hechos” y prácticas colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales. A partir de aquí, la lengua es la primera de las instituciones, porque está asociada a los modos de conocimiento que persisten en tanto son compatibles con las experiencias individuales y colectivas (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Dubet, 2006).

Durante toda su historia, la sociología buscó captar la compleja relación entre institución e individuo fundamentalmente en torno a la categoría de *socialización*. La misma ha sido definida simultáneamente como causa y efecto, como objeto a explicar por lo social y como una explicación de los hechos sociales. Las conductas individuales son explicadas por la socialización de los actores, por la realización de esquemas y modelos interiorizados, que deben, a su vez, ser explicados por las condiciones de los campos sociales (re)producidos por las prácticas de los agentes socializados (Elias, 1990; 1993; Bourdieu, 1997; Tenti Fanfani, 1999; Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Tedesco, 1999; 2008).²

En este sentido, la familia y la escuela fueron las principales instituciones de la primera modernidad –siglo XIX hasta mediados del XX– destinadas a reproducir la creencia en los valores de la sociedad capitalista: la nación, el respeto a la propiedad, el orden, las jerarquías, etc. En esta etapa, todo el poder estaba del lado de la oferta. De esta manera, hasta la crisis de los denominados *Estados sociales o regímenes de Estado de bienestar* –desarrollados principalmente en los países centrales, con algunas experiencias con parecidos de familia en naciones periféricas como la Argentina–, dichas instituciones cardinales tenían una gran capacidad para generar y/o reproducir los símbolos, valores, normativas y saberes dominantes (Castel, 1997; Tedesco, 1999; 2008).

Asimismo, las normas jurídicas de los regímenes de Estado de bienestar convierten a los individuos (no a los grupos) en receptores de los beneficios, aplicándose con ello la norma de que la gente debería organizar cada vez más cosas de su propia vida. En este sentido, las instituciones cardinales de las sociedades –los derechos civiles, políticos y sociales básicos, pero también el empleo remunerado y la formación y movilidad que éste conlleva– están orientadas al individuo y no al grupo. De ahí que, aún después de la crisis de los Estados sociales, la vida propia depende por completo de las instituciones. En lugar de las tradiciones vinculantes, las directrices institucionales aparecen en escena para organizar la vida de los sujetos –en el sistema educativo, el mercado de trabajo, etc.–: contienen la exigencia de que el individuo tome las riendas de su propia vida

² En la próxima sección retomaremos y profundizaremos las características y transformaciones de los procesos de socialización en la modernidad.

so pena de sanción económica (Castel, 1997; Beck, 1999; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Lash, 2003).

A partir de la segunda modernidad, la lógica de reproducción político-cultural invierte su sentido, centrándose en la demanda. En este nuevo contexto, en lugar de las tradiciones vinculantes –nación, propiedad, orden, jerarquía–, las directrices institucionales contienen la exigencia de que el individuo tome las riendas de su propia vida so pena de sanción económica, cultural y/o social. Esto es lo que Beck y Beck-Gernsheim (2003) llaman la paradoja del *individualismo institucional*: Los sujetos son empujados a hacerse cargo individualmente de su propia biografía, a llevar la carga de los crecientes riesgos generados permanentemente por la actual etapa del capitalismo. Sin embargo, para realizar este mandato, cada vez más necesitan de la asistencia de una profusa red de instituciones estatales, privadas, comunitarias. Por ende, como sintetiza el sociólogo Scott Lash (2003), la individualización está convirtiéndose en *la estructura social de la segunda modernidad*.

Las consecuencias de la expansión-consolidación de estos procesos de la modernidad capitalista en los campos político y cultural ya habían sido analizadas a principio del siglo XX por György Luckacs (1985), integrando el legado del pensamiento marxista a sus estudios con George Simmel y Max Weber. El autor analiza el proceso de *fetichización* –originado en el proceso de enajenación del trabajo– en distintas esferas de la vida cotidiana, dándole el nombre de *reificación*: los códigos culturales sufren un proceso de emprobrecimiento, de reducción en su significación, de corrupción, de cuantificación, de conversión en mercancías.

Retomando estos análisis y discutiendo con las corrientes sociológicas funcionalistas y/o estructuralistas de fines del siglo XX, Cornelius Castoriadis (1983) señala que las instituciones deben entenderse dentro de una *red de símbolos* social e históricamente construidos. Toda institución se va constituyendo –en un proceso nunca cerrado– a través de una serie de rituales cargados de significados, que nunca pueden reducirse totalmente a racionalidades extrínsecas –económicas, políticas, científicas, etc.–. Dichos significados, si bien deben responder a los condicionamientos históricos, racionales y simbólicos de la sociedad en la que se encuentran, se originan en la arbitrariedad, la indeterminación del *imaginario radical*. Los sujetos utilizan permanentemente los materiales simbólicos que les provee su

medio socio-histórico para crear un *imaginario efectivo*: las significaciones que le dan sentido y cohesión a la red de símbolos y rituales de las instituciones en las que participan. En dicho proceso de creación, se manifiestan y enfrentan diversos intereses de acuerdo a las múltiples posiciones y miradas mutuamente diferenciadas al interior de las mismas.

Aquí es donde Castoriadis plantea el problema de la *alienación*, retomando los conceptos de *fetichismo* y *reificación* (Marx, 1998; Lukacs, 1985). Los grupos dominantes dentro de las instituciones buscan perpetuar su posición, congelando las significaciones de las redes simbólicas que la atraviesan para evitar todo posible cambio. De esta manera, tienden a generar –aunque nunca lo logran totalmente– la autonomización de los imaginarios efectivos con respecto a la praxis social en la que se originaron, por lo que los individuos no los reconocen como su propio producto y tienden a imponérselos como finalidades, valores, saberes y normas externos, naturalizados e incuestionables –*heteronomía*– (Castoriadis, 1983; 1997).

Ágnes Heller (1994), discípula de Luckacs, retoma las consecuencias de este proceso de alienación-fetichización, analizando en las diversas esferas de la vida cotidiana la tensión entre dos tipos ideales de construcción de las identidades subjetivas: el *particular* y el *individuo*. Mientras el primero tiende a encontrarse encerrado en la pura reproducción inmediata de sus condiciones de vida, sin poder establecer una distancia crítica con respecto a ellas; el individuo, desde una apertura en los niveles de su ser ético, estético, filosófico y, fundamentalmente, político, tiene la posibilidad de reconocerse como ser genérico, estableciendo una mediación creativa con su existencia. Si bien estas dos dimensiones hacen alusión a la tensión presente en el sujeto moderno entre la reproducción de un mundo reificado y sus potencialidades para desnaturalizarlo y recrearlo críticamente, el devenir de las estructuras sociales e institucionales fue profundizando una distribución desigual de las probabilidades de participar en cada una de ellas.³

Asimismo, dicha desigualdad es reforzada por otra de las contradicciones generadas en el despliegue de la modernidad: la creciente diferenciación entre los pocos países ubicados en el centro del desarrollo capitalista y la mayoría de las

³ Es importante aclarar que dichas dimensiones del proceso de construcción de la subjetividad, como toda categorización analítica, no deben confundirse con los sujetos reales, es decir, deben entenderse como tipos ideales que nos permitan captar procesos dialécticos, no estados sustanciales.

sociedades que permanecieron en una posición periférica respecto al mismo. Los beneficios relativos de la industrialización capitalista y de los Estados sociales no se distribuyeron equitativamente a nivel mundial. Grandes contingentes de la población de América Latina o bien nunca se integraron en el corazón del mercado de trabajo capitalista, o bien, desde las últimas década del siglo XX hasta la actualidad, vienen perdiendo la precaria integración lograda con la crisis de las versiones locales de los regímenes de Estados de bienestar, acrecentando una *masa marginal* que, para evitar *disfuncionalidades* en los núcleos hegemónicos de los mercados laborales, debe ser *afuncionalizada* por mediante intervenciones estatales (Nun, 2001; Tenti Fanfani, 1999; Pucciarelli, 2002).⁴

De esta manera, en la forma bajo la cual se despliega actualmente la segunda modernidad en los países periféricos, los *regímenes sociales de acumulación* se reproducen manteniendo una *brecha creciente entre integración simbólica y desintegración material*. La baja integración sistémica en los países periféricos se traduce en una baja integración material –distribución desigual de los distintos tipos de capital acumulados–, por lo cual, para su mantenimiento los mismos necesitan mantener a una parte creciente de la población como *masa marginal* respecto del proceso de acumulación hegemónico (Hopenhayn, 1998; Nun, 2001).

Estas consecuencias de la segunda modernidad vienen generando en gran parte de las sociedades latinoamericanas verdaderos procesos de *descivilización*. Una porción creciente de la población no solo está excluida del acceso a los recursos materiales y simbólicos fundamentales para constituirse como individuo en la actual etapa de la modernidad, sino que las nuevas generaciones van perdiendo los recursos que habían ido ganando en los Estados sociales y que les había permitido desmercantilizar parte de sus vidas (Esping-Andersen, 1993; Castel, 1997; Marshall, 1998; Svampa, 2000; Tenti Fanfani, 1999; Tedesco, 2008). De esta manera, se va expandiendo un *individualismo negativo*, “*un individualismo por falta de marcos* y no por exceso de intereses subjetivos” (Castel, 1997: 472). En lugar de desarrollar sus diversos tipos de reflexividad, crecientes poblaciones de las

⁴ El sociólogo argentino José Nun (2001) actualiza la categoría marxista de ejército industrial de reserva –acuñada en la fase competitiva del capitalismo industrial– a la actual fase monopolística del modo de producción capitalista, utilizando el concepto de *masa marginal*: población excedente que, en el mejor de los casos, es simplemente irrelevante o *afuncional* para el sector hegemónico de la economía y, en el peor, se convierte en un peligro *disfuncional* para su estabilidad.

sociedades de riesgo, especialmente en los países periféricos, son arrojadas a la condición de *particulares* (Heller, 1994).

Por ende, como sintetiza Tedesco (2008), la paradoja de la situación actual reside en que, por un lado, la segunda modernidad amplía efectivamente la capacidad de elección de los individuos, que pueden construir mucho más libremente sus identidades, pero, simultáneamente, como este proceso va acompañado de enormes desigualdades, exclusión y fragmentación, si todo queda librado a la capacidad de demanda de los sujetos, los mismos obtienen sólo aquello que están en condiciones de pedir y no lo que necesitan. Así, para crecientes sectores sociales *vulnerables y/o desafiados*, ubicados en los márgenes de nuestras sociedades, existen necesidades que no logran ser expresadas como demandas, ya que el salto de las primeras a las segundas requiere una fuerte capacidad de expresión y de organización (Castel, 1997; Tedesco, 2008).

2.2. Hacia una sociología de la experiencia

2.2.1. Del dualismo reduccionista a la dialéctica de la experiencia social

Hasta fines del siglo XX, la teoría social se dividía en un dualismo reduccionista entre dos grandes paradigmas:⁵

- a) *Objetivistas*: subordinan los múltiples ámbitos de la vida social a determinadas leyes y/o estructuras objetivas fundamentales que se imponen a los sujetos desde determinadas esferas centrales: la economía, la política y/o, principalmente, la lengua. Dentro de esta perspectiva, la sociología quedaría reducida al mero develamiento de dicha lógica estructural, desde la cual podrían explicarse y/o predecirse científicamente todo fenómeno social o individual.
- b) *Subjetivistas*: desde el polo opuesto, se parte de un subjetivismo extremo, considerando todo fenómeno social como una construcción única e integralmente edificada por las, acciones, percepciones y valoraciones de los actores. De esta manera, la investigación sociológica se reduciría a la observación y descripción lo más detallada y exhaustiva posible de las prácticas, experiencias y

⁵ Para ordenar la exposición, esquematizamos dos corrientes de pensamiento que tienen grandes divergencias en su interior, tanto entre sus principales autores como en sus desarrollos conceptuales.

significaciones individuales o grupales, buscando exclusivamente en ellas mismas (y nunca afuera) las claves de comprensión de todo fenómeno social.

Sin embargo, la profundización de los fenómenos de complejización y heterogeneización de las sociedades en la segunda modernidad generaron profundos desplazamientos en los cimientos de las ciencias sociales contemporáneas, surgiendo diversos paradigmas tendientes a superar dicho dualismo reduccionista. El campo de la sociología va girando en torno a las dimensiones de la *acción social*, en lugar de las tradicionales representaciones inciertas de *lo social*. Si bien las representaciones clásicas siguen teniendo un lugar importante, cada vez más investigaciones y modelos teóricos de las ciencias sociales contemporáneas se centran en los individuos, sus experiencias, reflexividades y/o construcciones identitarias (Bourdieu y Wacquant, 1995; Giddens, 1997; 2003; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; De Ípola, 2004; Dubet, 1994; Dubet y Martuccelli, 2000; Martuccelli, 2007).

En esta línea, los sociólogos François Dubet y Danilo Martuccelli (Dubet, 1994; Dubet y Martuccelli, 2000) proponen un marco analítico superador de los clásicos dualismos sociológicos, a partir de la categoría de *experiencia social*, definida a partir de un doble movimiento.

- a) Por un lado, es la versión subjetiva de la vida social, una manera de percibir el mundo social, de significarlo, de definirlo a partir de un conjunto de condicionamientos, situaciones preexistentes.
- b) Asimismo, como lo social no tiene unidad, ni coherencia *a priori*, la experiencia social es una manera de construirlo y de construirse a sí mismo.

Por ende, la experiencia no es ni totalmente determinada ni totalmente libre. Es una construcción nunca acabada que realizan permanentemente los sujetos para articular *lógicas de acción* heterogéneas. A partir de diversas investigaciones, los autores identifican tres grandes lógicas de acción que los agentes permanentemente deben combinar para construir sus experiencias sociales: a) *lógica de la integración*, b) *lógica estratégica* y c) *subjetivación* (Dubet, 1994; Dubet y Martuccelli, 2000). A continuación, reseñaremos las características de cada una de las mismas, vinculándolas con los principales aportes de la teoría social contemporánea que

consideramos productivos para el trabajo de despliegue del problema y construcción de nuestro objeto de investigación.

La lógica de la integración

Cada agente actúa en función de un principio de integración definido por la interiorización de lo social (Dubet y Martucelli, 2000). Como indicamos arriba, durante los siglos XIX y XX, a partir de la consolidación del Estado-nación y la generalización de la democracia, en gran parte de las sociedades de Europa occidental, terminan de disolverse las comunidades locales como principales núcleos de integración social. Antes de ese período, la vigilancia se ejercía principalmente *desde arriba hacia abajo*; era el medio para aumentar el control centralizado sobre un espectro de sujetos no movilizados. Como ya había analizado Norbert Elias (1990; 1993) y luego retomará el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1997), el proceso de concentración en los Estados del *monopolio de la violencia legítima*, en sus manifestaciones tanto físicas como simbólicas, tuvo como contracara el trabajo de constitución de *individuos reflexivos y autocontrolados* (Tenti Fanfani, 1999; Míguez, 2000).⁶

En este sentido, para analizar la dialéctica entre los agentes y las condiciones sociales, en relación a las cuales los sujetos a la vez se constituyen y contribuyen a reproducir, Bourdieu (1991; 1999; 2007) propone la categoría abierta de *habitus*. Las sociedades y sus instituciones producen y reproducen un conjunto de *categorías de percepción, motivaciones, intereses, prácticas impensadas*, que son incorporadas en los *cuerpos* y las *conciencias* de los *agentes* como una *segunda naturaleza*. De esta manera, el sociólogo francés busca superar la separación clásica del pensamiento moderno entre conciencia y práctica de los sujetos. Asimismo, la participación de los agentes en los diversos *juegos* de los *campos* (categoría que definimos luego) del espacio social depende de la incorporación de una *doxa*:

En virtud de que nacimos dentro de un mundo social, aceptamos algunos postulados y axiomas, los cuales no se cuestionan y no requieren ser inculcados. Por esta razón, el análisis de la aceptación *dóxica* del mundo, que resulta del acuerdo inmediato de las estructuras objetivas con las estructuras

⁶ Para una vinculación entre el proceso de civilización, la construcción de la subjetividad y la conformación del campo educativo en la modernidad ver Kantarovich, Kaplan y Orce (2006).

cognoscitivas, es el verdadero fundamento de una teoría realista de la dominación y de la política (Bourdieu y Wacquant, 1995: 120).

Aquí Bourdieu abre las puertas a un análisis de las diversas *formas de dominación* –sexual, cultural, económica, política, etc.– que rompa con los reduccionismos funcionalistas y/o estructuralistas. Entre las diversas especies de *capital* producidos y disputados en cada campo, el *simbólico* ocupa un lugar estratégico, ya que es el que genera tanto las *categorías de percepción y valoración* del resto de los capitales que están en juego, como el conjunto de *reglas prácticas o doxa*, incorporándolas (más allá de la conciencia y la voluntad) en los agentes que conforman el campo y participan, siguiendo las mismas, en su reproducción.

La *doxa* es el producto de la incorporación y naturalización de las *divisiones y oposiciones* (por ejemplo, hombre/mujer, joven/adulto, ocupado/desocupado, rico/pobre, extranjero/ciudadano, etc.) inscritas en la estructura de distribución del capital simbólico. Mediante la *violencia simbólica legítima* ejercida en la actualidad desde innumerables prácticas, regulaciones e instituciones –especialmente las estatales– que atraviesan los distintos campos del espacio social, se van inculcando, naturalizando y/o disputando los principios de división en y desde los agentes (Bourdieu, 1991; 1997; 1999; 2007).

Sin embargo, el *habitus*, esta *segunda naturaleza*, no es un *ser*, esencial, eterno e inmutable, sino que es fundamentalmente una *actividad*, ya que la actuamos y actualizamos permanentemente en los encuentros y desafíos que se nos presentan durante nuestra vida cotidiana (Bourdieu y Wacquant, 1995; Dubet y Martuccelli, 2000). Para profundizar en esta dimensión activa de la lógica de integración, resulta pertinente retomar la categoría de *agencia* propuesta por Giddens:

(...) no denota las intenciones que la gente tiene para hacer cosas, sino, en principio, su capacidad de hacer esas cosas (que es aquello por lo cual agencia implica poder). Agencia concierne a sucesos de los que un individuo es el autor, en el sentido de que el individuo pudo, en cada fase de una secuencia dada de conducta, haber actuado diferentemente (Giddens, 2003: 46).⁷

⁷ Coincidiendo con José Enrique Ema López (2004), tomamos el término inglés *agency* como *agencia* ya que para las otras traducciones al castellano que se hacen del mismo (acción, actuación, obrar) existen otras expresiones en inglés que se alejan del sentido propuesto aquí por Giddens.

Retomando la lectura que hace José Enrique Ema López (2004) de dicha categoría, podemos sintetizar sus principales potencialidades analíticas alrededor de tres grandes ejes:

- a) Nos permite entender la capacidad de actuar (agencia) no como propiedad individual, sino como posibilidad (poder hacer) compartida, habilitando a concepciones relacionales y abiertas del *poder*, la *reflexividad* y las *identidades*.
- b) Nos permite entender la acción como mediación entre flujos de acciones.
- c) Nos permite entender la capacidad de actuar como *potencialidad* siempre abierta de (re)crear conexiones, relaciones y entidades heterogéneas, rompiendo con el *dualismo ontológico-sustancialista* entre *estructura* y *sujeto*.

La agencia no hace referencia a una propiedad individual o poseída por un agente, sino a una interrelación de elementos materiales y simbólicos que puede permitir la emergencia de un acto. Asimismo, mediante dicha categoría Giddens (2003) retoma la concepción de *poder* formulada por Michel Foucault (1997):

(...) no es algo que se adquiera, arranque o comparta, algo que se conserve o se deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias (Foucault, 1997: 114).

Por ende, el poder precede al agente, participando en su producción sin por ello ser una mera expresión estructural externa al mismo (Ema López, 2004).

Desde esta posición es posible repensar las *identidades* –superando los reduccionismos objetivistas o subjetivistas– como estratégicas y posicionales, como procesos de *identificación*, adhesión, sujeción y articulación narrativa (no unilateral) a normas y discursos, en los que siempre hay “demasiado” o “demasiado poco”, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad cerrada (Hall, 2003; Arfuch, 2002b).⁸

⁸ “Las identidades son las posiciones que el sujeto está obligado a tomar, a la vez que siempre “sabe” (en este punto nos traiciona el lenguaje de la conciencia) que son representaciones, que la representación siempre se construye a través de una “falta”, una división, desde el lugar del Otro, y por eso nunca puede ser adecuada – idéntica– a los procesos subjetivos investidos en ellas. La idea de que una sutura eficaz del sujeto a una posición subjetiva requiere no sólo que aquel sea “convocado”, sino que resulte investido en la posición, significa que la sutura debe pensarse como una articulación y no como un proceso unilateral, y esto pone firmemente la identificación (...) en la agenda teórica” (Hall, 2003: 20-21).

La lógica estratégica

La identidad de los actores no es solo un efecto de los proceso de integración, es también un conjunto de recursos movilizados en situaciones e intercambios sociales particulares (Dubet y Martuccelli, 2000). Esta dimensión también fue abordada en diversas investigaciones por Bourdieu (1996, 2007), a partir de las cuales formuló las categorías operacionales de *campo* y *capital*. Desde la primera, –utilizando las metáforas del *campo de fuerzas magnéticas* y del *campo de juego*–, propone definir lo social a partir de la dinámica histórica de las *relaciones de fuerza* entre los agentes y grupos que la componen. Si bien tienen sus propias leyes e instituciones que le dan objetividad, los campos no pueden comprenderse independientemente de las posiciones y estrategias de los diversos actores individuales o colectivos que participan en ellos, definiéndolos y redefiniéndolos históricamente.

De esta manera, el sociólogo francés busca romper con las visiones totalizadoras y homogeneizadoras de los problemas sociales, habilitando el estudio de las condiciones de producción, reproducción e interrelación entre los diversos ámbitos –políticos, económicos, culturales, etc.– relativamente autónomos que configuran un determinado espacio social. Asimismo, esta concepción relacional lo acerca al análisis histórico, por lo que llega a decir: “toda sociología debe ser histórica y toda historia debe ser sociológica” (Bourdieu, 1996).

Asimismo, desde su definición de *capital*, profundiza su distanciamiento de las concepciones *esencialistas* o *reduccionistas* de lo social. Las diversas especies de capital –económico, cultural, social, simbólico– no son realidades independientes a los diversos campos, sino que son (re)producidos permanentemente y valorados en sus *juegos* específicos.⁹ A su vez, el grado de acumulación y distribución de los

⁹ Si bien los contenidos y las definiciones de cada tipo de capital dependen del campo que se esté analizando, Patrice Bonnewitz hace una buena síntesis de sus principales características distintivas:

– El *capital económico*, constituido por los diferentes factores de producción (tierras, fábricas, trabajo) y el conjunto de los bienes económicos: ingreso, patrimonio, bienes materiales.

– El *capital cultural*, correspondiente al conjunto de las calificaciones intelectuales, sean producidas por el sistema escolar o transmitidas por la familia. Este capital puede existir con tres formas: en el estado incorporado, como disposición duradera del cuerpo (...); en el estado objetivo, como bien cultural (...), y en el estado institucionalizado, es decir, socialmente sancionado por instituciones (...).

– El *capital social* se define en esencia como el conjunto de las relaciones sociales de las que dispone un individuo o grupo (...).

– El *capital simbólico* corresponde al conjunto de los rituales (...) ligados al honor y el reconocimiento. (Bonnewitz, 2003: 47)”

capitales configura las relaciones de fuerzas entre agentes y, por lo tanto, sus intereses en el mantenimiento o la transformación de las reglas del juego al interior del campo.

Por un lado, el *espacio social*, en lugar de definirse *a priori* desde una *teoría sustantiva*, es el resultante de la constitución histórica y los vínculos dinámicos entre los diversos campos que lo componen. Por otro lado, las posiciones de los *agentes* tampoco se encuentran predeterminadas a partir de categorías esencialistas como las de *clase* o *status*, sino que deben entenderse como expresiones relacionales, estratégicas y dinámicas de distribuciones arbitrarias de los diferentes tipos de capital en relaciones de fuerzas históricamente configuradas (Bourdieu 1990; 1991; 2007).

La subjetivación

Existe una tercera lógica de la acción que no es reducible ni a la integración ni a la estrategia: la *representación del sujeto*. Los agentes no se identifican únicamente por sus pertenencias y sus intereses, se definen también como individuos, no a partir de un principio abstracto de su libertad, sino porque las sociedades modernas recrean y proponen permanentemente una representación del sujeto. En tanto seres genéricos, que también se definen por su creatividad, su autonomía, su libertad, es decir, todo lo que, paradójicamente, se presenta como *no-social*, *más allá* o *más acá* de toda determinación (Dubet, 1994; Dubet y Martuccelli, 2000; Martuccelli, 2007).

Esta dimensión moderna *des-sustancializada* de la construcción identitaria tuvo su expresión filosófica más acabada a principios del siglo XIX, en la *Fenomenología del Espíritu* de Georg W. Friedrich Hegel:

La sustancia viva es, además, el ser que es en verdad *sujeto* o, lo que tanto vale, que es en verdad real, pero sólo en cuanto es el movimiento del ponerse a sí misma o la mediación de su devenir otro consigo misma (Hegel 1992: 15-16).

Aquí queda clara la contraposición que Hegel realiza entre la definición antigua-medieval de la identidad sustancial, lastrada de objetualidad *–lo que es–* y su representación moderna del sujeto como *movimiento dialéctico –permanente*

negación de lo que es-. Según esta concepción, las identidades no están dadas, determinadas desde afuera por tradiciones, religiones y/o pertenencias comunitarias, sino que son un eterno trabajo de auto(re)definición, a partir de las múltiples y conflictivas relaciones de los sujetos con su entorno, fundamentalmente intersubjetivo. Por ello, las disputas teórico-políticas en torno a la subjetividad se dirigen, en los distintos momentos de la modernidad, a la crítica de lo instituido, lo naturalizado, abriendo nuevas direcciones es su inexorable destino de “devenir otro consigo misma”.¹⁰

Como indicamos arriba y desarrollamos luego en relación a la educación, la modernidad, por un lado, formula estas representaciones de-sustancializadas del sujeto y, simultáneamente, genera cada vez más complejas y variadas instituciones de socialización que tienden hacia su *reificación* y *heteronomía*. Paradójicamente, esta tensión puede captarse en las disputas por la definición y reproducción de la categoría de *autonomía* –uno de los pilares centrales de la subjetividad en la modernidad–. Los discursos liberales y neoliberales buscan, desde el siglo XVIII hasta la actualidad, congelarla y hegemonizarla en torno a una concepción del individuo hecha a su imagen y semejanza: un *yo racional autárquico* (propietario, masculino, heterosexual, adulto, occidental), que presupone que puede dominar solo la totalidad de su vida, y que obtiene y renueva su capacidad de acción desde una esencia interior (Castoriadis, 1997; Martucelli, 2007; Beck, 1999; Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

Sin embargo, desde los inicios de la modernidad, dicha representación es disputada desde múltiples movimientos sociales, políticos, culturales e/o intelectuales que, a partir de sus propias experiencias, identidades, reclamos y críticas, van desnaturalizando, desplegando y resignificando los sentidos de la autonomía. Una de las mejores expresiones de la potencialidades disruptivas de dicha categoría puede encontrarse en Castoriadis (1997), quien para definirla parte de una concepción dialéctica de la subjetividad: el individuo se constituye en un proceso histórico-social nunca cerrado a partir del cual la *psique* (unidad psíquica) es constreñida a abandonar su mundo inicial y a orientarse hacia objetos, símbolos, imaginarios y reglas socialmente instituidas. Por ende, el sujeto no puede pensarse como una realidad previa a las instituciones sino como un producto de ellas que, a la

¹⁰ Para una contextualización histórico-filosófica y síntesis de estas posiciones, ver Dri (2002).

vez, posibilita su transformación: está constituido por la sociedad, al mismo tiempo que le da materialidad e historicidad, participando en su permanente recreación.

Desde esta concepción antropológica, la autonomía puede redefinirse como la posibilidad de los agentes de reflexionar sobre sus relaciones co-constitutivas con las normas, símbolos e imaginarios histórico-sociales que, si bien emanan de instituciones que tienden a reificarlos y reproducirlos, pueden ser desnaturalizados por los individuos, disputando sus significados a partir de sus imaginarios radicales. Por ende, a partir de facilitar el acceso de los sujetos a la autonomía, es posible recuperar la dialéctica entre sus prácticas, los saberes y las normas socialmente producidas. De esta manera, los individuos pueden apropiarse reflexivamente de los saberes que necesitan y con ellos resignificar y/o modificar sus prácticas. Las mismas dejan de estar autocentradas para convertirse en actos reflexivos que parten del reconocimiento de los otros –sujetos e instituciones– como momentos fundamentales, aunque no determinantes, en su génesis y cambio (Castoriadis, 1983; 1997).

En este sentido, como surge de los citados análisis de Giddens y Beck, en la modernidad reflexiva tiende simultáneamente a universalizarse e individualizarse el mandato a ser sujeto. La emergencia y consolidación de los Estados sociales por un lado, terminan de romper los lazos tradicionales y/o comunitarios que otorgaban previsibilidad a las biografías de los individuos y, simultáneamente, profundizan sus lazos de dependencia con las diversas instituciones que se constituyen durante este período. Como consecuencia, en la segunda modernidad, las identidades se convierten en permanentes *proyectos reflexivos* en los que juegan un rol fundamental los sistemas abstractos (Beck, 1998; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Giddens, 1990; 1991; 1994; Míguez, 2000; Tedesco, 2008).¹¹

Por ende, como sintetiza Martuccelli (2007), desde los inicios de la modernidad, llegando a su máxima expresión en su fase actual, la subjetividad emerge también como el producto de la *reflexividad* que, simultáneamente, es tanto

¹¹ En la misma línea de análisis, Lash (2003) señala que, mientras en la primera modernidad el individuo estaba constituido en consonancia con una serie de roles dentro de una variedad de instituciones, en la actualidad, estas instituciones están en crisis, y muchas funciones que en otro tiempo tenían lugar en la interfaz institución e individuo están teniendo lugar actualmente de una manera más intensa y más próxima a este último. En este sentido, se ha producido una *desnormalización* de roles: los roles en la primera modernidad dependían de la prescripción, en unas reglas determinadas. En cambio, en la modernidad reflexiva, el individuo debe ser más bien un buscador de reglas: no es tanto *anómico* como *auto-nómico*.

un producto cultural, impulsado por el proceso de destradicionalización, como una práctica individual que apunta al exterior, acompañando y comentando sus acciones. Asimismo, según los análisis de Giddens (1990; 1991; 1994), en la reflexividad de los agentes se entrecruzan permanentemente tres grandes dimensiones, solo separables analíticamente:

- a) *Conciencia discursiva* (estudiada por la lingüística y la semiótica): los agentes están normalmente capacitados, si son interrogados al respecto, para proveer interpretaciones discursivas sobre la naturaleza y las razones de las acciones en las que se encuentran implicados.
- b) *Conciencia práctica* (analizada por la fenomenología y la etnometodología): la mayoría de las acciones que realiza un agente cotidianamente no son conscientes en términos discursivos pero sí responden a una reflexividad o monitoreo inmanente a las propias acciones, vinculadas a los recursos y rutinas sociales en los que los agentes confían y a las que recurren para construir una *seguridad ontológica* (siempre precaria).
- c) *Inconsciente* (abordado por la psicología existencial y el psicoanálisis): la identidad del sujeto se va edificando alrededor de un vacío existencial constitutivo, que genera un permanente estado de *ansiedad* (que no tiene un objeto particular como causa). Deriva de la capacidad –y necesidad– del individuo de pensar hacia el futuro, de anticipar posibles derivaciones de sus acciones. Sobre esta base inconsciente de la personalidad se asientan las distintas formas de *compulsividad* de la vida moderna. En este sentido, retomando a Kierkegaard, afirma que la “ansiedad es la posibilidad de la libertad” (Giddens, 1990; 1991; 1992; 2003).

Asimismo, atravesando dichas dimensiones, la reflexividad (tanto de la agencia como de las instituciones) tiene un doble registro en la obra de Giddens:

- *Reflexion*: constituye lo que el sociólogo inglés denomina el *monitoreo* de la acción. Todos los agentes se mantienen cotidianamente vinculados con el fundamento de sus acciones, como elemento esencial del mismo hacer.
- *Reflexivity*: significa un vuelco de la acción sobre sí misma, sus condiciones y consecuencias. Esta regulación autorreflexiva constituye un *monitoreo del monitoreo*. En su análisis de la modernidad tardía, este último sentido es utilizado

tanto para explicar la construcción de proyectos autónomos de vida –proyecto reflexivo del yo– como en el plano institucional (que desarrollamos más abajo) (Giddens, 1990; 1991; 1992; 2003; García Raggio, 2004).

Finalmente, en la misma línea de la citada concepción de autonomía de Castoriadis (1997) y retomando la lectura de Spinoza que realiza Ema López (2004), esta definición de reflexividad nos permite articular la categoría de agencia con la de *potencia*, como lo otro del poder que lo desborda permanentemente, como apertura de lo *posible* en la acción hacia una novedad *imposible*. Por lo tanto, desde estas propuestas teórico-políticas, las identidades y subjetividades nunca están definitivamente dadas ni obedecen al despliegue de una esencia predeterminada y, por ende, se (re)constituyen permanentemente en sus redes de relaciones:

La agencia es, por tanto, la posibilidad de escapar a la norma para tratar de fundar otra regla. Esta fundación será nuevamente una posibilidad de desarrollar el poder de la regularidad y podrá ser nuevamente cuestionada y desbordada (Ema López, 2004: 20).

2.2.2. La privación de la experiencia en la modernidad

Como desarrollamos arriba, en la modernidad ocupa un lugar central, en los procesos de construcción identitaria individual y colectiva, la permanente tarea de los sujetos de integrar las diversas lógicas de acción para construir sus experiencias sociales en el relato de una biografía. Asimismo, mediante dicho trabajo los agentes le otorgan unidad al mundo vivenciado. Por ende, desde esta concepción, lo social ya no puede conceptualizarse como una totalidad a priori, sino como un conjunto heterogéneo cuya unidad es el producto nunca cerrado de la construcción que hacen sus agentes (Dubet, 1994; Dubet y Martuccelli, 2000; Martuccelli, 2007).

Asimismo, en la segunda modernidad profundiza el carácter mediado de la experiencia humana. El acelerado desarrollo de los medios masivos de comunicación (desde los diarios a los soportes electrónicos) profundiza la mediación de la experiencia en torno a dos dimensiones interrelacionadas: a) el *efecto collage*: yuxtaposición de historias y temas que no tienen nada en común si no fuera por la secuenciación que le da el soporte mediático; b) la *intrusión de eventos distantes en la conciencia cotidiana*, la familiaridad con hechos distantes puede generar una inversión en la realidad, provocando que objetos y eventos reales parezcan tener

menos existencia concreta que sus representaciones mediáticas (Beck, 1998; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Giddens, 1990; 1991; 1994; Lash, 2003).

Analizando este fenómeno, el filósofo contemporáneo Giorgio Agamben (2002), releyendo las reflexiones de Walter Benjamín (1994; 1999), señalan que en la modernidad el sujeto fue privado de la capacidad de construir su biografía, de tener y transmitir experiencias.¹² En esta fase de la modernidad se ha constatado

(...) que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. (...) El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un farrago de acontecimientos (...) sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia (Agamben, 2002: 7-8).

Este bloqueo de la experiencia tiene sus principales consecuencias no tanto en el conocimiento, sino en la *autoridad* –fundamentada tradicionalmente en la palabra y el relato–. En la actualidad toda experiencia se legitima en lo inexperimentable o, como diría Giddens (1990; 1991; 1994), en los sistemas abstractos que atraviesan transversalmente a las instituciones y a los individuos, profundizando los procesos de desanclaje espacio-temporal de la modernidad. El slogan, la información normativa escindida de la vida cotidiana ha reemplazado a la máxima y al proverbio, las formas en que la experiencia se situaba como autoridad. Las experiencias se efectúan fuera del sujeto, que se queda contemplándolas con alivio (Agamben, 2002).¹³

En este sentido, el filósofo español Jorge Larrosa, especializado en las dimensiones éticas del campo educativo, critica la identificación entre las categorías de *conocimiento* y *aprendizaje* en la denominada “sociedad de la información”:

Como si el conocimiento se diera bajo el modo de la información, y como si aprender no fuera otra cosa que adquirir y procesar información. (...) Una sociedad constituida bajo el signo de la información es una sociedad donde la experiencia es imposible (Larrosa, 2003a: 3).

¹² Benjamín (1994: 168) en 1933 ya había diagnosticado con precisión esa *pobreza de experiencia* de la época moderna, señalando entre sus causas más profundas la catástrofe de la Primera Guerra Mundial: “(...) las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto a experiencia comunicable”.

¹³ “Por eso, si bien su condición es objetivamente terrible, nunca se vio sin embargo un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia. (...) el rechazo a la experiencia puede entonces constituir –provisoriamente– una defensa legítima” (Agamben, 2002: 12).

Retomando la reseña sobre las principales características de la modernidad y la clasificación de las lógicas de la acción propuestas por Dubet y Martuccelli (Dubet, 1994; Dubet y Martuccelli, 2000), podemos decir que en las diversas etapas del capitalismo existe una tendencia a suturar las identidades privilegiando las lógicas de integración –socializando a los agentes de acuerdo a su posición en los diversos campos sociales– y la estratégica –en términos de competencia y/o disputa entre agentes por la distribución de los distintos tipos de capital (especialmente el económico)–. Por ende, si bien nunca se cierran totalmente –ya que, como desarrollamos abajo, se encuentran en el centro del programa institucional moderno y en sus principales movimientos de crítica–, las posibilidades de despliegue de la autonomía de los sujetos para construir reflexivamente sus experiencias sociales –subjetivación– adquieren en la modernidad diversos grados de sutura, reificación y/o empobrecimiento, tendiendo a subordinarse a las otras dos lógicas de la acción.¹⁴

2.3. Instituciones educativas y jóvenes: crónica de un desencuentro anunciado

2.3.1. La constitución del programa institucional escolar

Desde la constitución de los Estados modernos, la escuela pública es la principal institución laica encargada de la socialización de los individuos, a la vez ejerciendo y contribuyendo a fortalecer la violencia simbólica legítima estatal. Por ende, a partir de la *acción pedagógica* se tiende a reproducir en la conciencia y el cuerpo de los agentes, los *habitus*, los arbitrarios culturales y la *doxa* hegemónicos en los distintos campos del espacio social (Durkheim, 1972; 1990; Bourdieu y Passeron, 1981; Bourdieu, 2003; Tenti Fanfani, 1980; Pineau, 2005).

Dentro de esta corriente de la sociología de la educación, Dubet (2006) analiza la función de la educación moderna clásica –representada en la experiencia francesa por la *escuela republicana*– en el marco de un *programa institucional*: un tipo particular de socialización, una forma específica de trabajo sobre los otros. En este sentido, puede definirse como el proceso social que transforma *valores* y *principios* en *acción* y en *subjetividad* por la acción de un trabajo profesional específico y organizado. El esquema más simple es el siguiente:

¹⁴ Como indicamos en la próxima sección, esta reificación y alienación del espacio de la subjetividad en la experiencia escolar constituye la raíz de la “crisis” del programa institucional de la escuela pública.

Valores/principios —→ Vocación/profesión —→ Socialización: individuos y sujetos

Por ende, como ya afirmaba Durkheim, la historia de la escuela es la historia de la larga laicización de ese proyecto. La institución escolar

no es tan sólo un espacio donde el maestro enseña; es un ser moral, un ambiente moral, impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, un ambiente que circunda al maestro tanto como a los niños (Durkheim, 1990: 40, citado en Dubet, 2006).

El programa institucional se funda sobre valores, principios, dogmas, mitos, creencias laicas o religiosas pero siempre sagradas, siempre situadas más allá de la evidencia de la tradición o de un mero principio de utilidad social. En síntesis, el programa institucional escolar tiene su núcleo fundacional en la resolución de una paradoja central: en un mismo movimiento, socializa al individuo y pretende constituirlo como sujeto. La creencia en su capacidad para resolver de manera medianamente satisfactoria esta doble función fue lo que sustentó la constitución, legitimidad y expansión de la escuela moderna (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Dubet, 2006).

En los fundamentos del proyecto pedagógico argentino, formulado a mediados del siglo XIX tomando como principal modelo a la escuela republicana francesa, se encontraba el optimismo propio del programa institucional moderno: el desarrollo social se logra a través de cambios en la mentalidad individual de cada agente y en esta transformación la escuela juega un papel fundamental. Este principio estuvo en el centro de los discursos y debates de Juan Bautista Alberdi y Domingo Faustino Sarmiento. Mientras para el primero, acentuando la dimensión económica del individuo, la inmigración, los ferrocarriles y las leyes eran instituciones socializadoras mucho más eficientes que la escuela pública, para Sarmiento, haciendo hincapié en su dimensión política (ciudadanía), la educación primaria era un instrumento estatal imprescindible para la solución del problema de las luchas internas y de la “tendencia del gaucho nativo a la disolución social” (Tedesco, 1980; 2003; 2005; Pineau, 2005).

Esta última posición terminará hegemonizando las creencias laicas que legitimaron el sistema educativo nacional desde fines del siglo XIX hasta, al menos, fines del siglo XX. El programa institucional, basado en la transmisión de los valores de “la razón y el progreso”, a través de la vocación docente, hacia los

individuos/ciudadanos –en principio, de la elite y, poco a poco, del resto de la sociedad– tendrá su máxima expresión en los albores de la enseñanza media argentina, cuyo hito fundacional fue el *Decreto de Creación de Colegios Nacionales* en casi todas las capitales de provincias, firmado por el gobierno del general Bartolomé Mitre en 1863. Reforzando este símbolo, dicho representante de la generación del '80 afirmará pocos años después:

Lo urgente, lo vital porque tenemos que educar a los ignorantes bajo pena de vida, es robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia, sin desperdiciar un solo peso del tesoro cuya gestión nos está encomendada, para aplicarlo al mayor progreso y a la mayor felicidad de la sociedad, antes que la masa bruta predomine y se haga ingobernable y nos falte el aliento para dirigirla por los caminos de la salvación. Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales, que dan la educación secundaria que habilita al hombre para la vida social, desarrollando en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos (Bartolomé Mitre, *Discurso en el Senado, 16 de julio de 1970*, citado en Tedesco, 2003).

La hegemonía de esta concepción enciclopedista de la educación, a pesar de las críticas que recibió de otros representantes de la misma elite intelectual (Sarmiento, Paul Groussac), se fortaleció a partir de la reforma de los planes de estudio de 1884. El nuevo plan no solo no preveía ninguna orientación productiva para la enseñanza, sino que tampoco separaba los establecimientos de contenido humanista de los de contenido científico. Establecía la escuela única (no diferenciada por especialidades), mantenía el latín como materia y acentuaba el predominio de las disciplinas humanísticas sobre las científicas (Tedesco, 1980; 2003).

De esta manera, uno de los núcleos simbólicos sobre el que se constituyó y legitimó el sistema educativo fue el corte entre el mundo escolar y el mundo social. Apelando a valores universales, la escuela participa del proceso de subjetivación moderno: ciudadanía, libertad, autenticidad, autonomía. Desde sus inicios, el programa institucional escolar se propuso y legitimó a partir de tomar distancia de las determinaciones familiares y sociales, estando más allá de la integración, generando sujetos reflexivos capaces de (re)construir permanentemente su propia identidad individual. Esta segunda dimensión de la socialización escolar, si bien es

soslayada por muchos abordajes de sociología de la educación, se encuentra en la base de todos los discursos políticos y académicos críticos que buscaron, en diversos momentos y contextos de su historia, transformar el sistema educativo para adecuarlo a sus “verdaderos valores y objetivos” (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Dubet, 2006; Pineau, 2005; Tedesco, 2005; 2008).

Este corte con el mundo social requirió una serie de operaciones simbólicas y materiales que, a lo largo de la historia de la escuela, se fueron reificando en los imaginarios efectivos de las instituciones educativas:

- a) *La diferenciación entre alumno y niño/adolescente/joven*: La escuela se dirige únicamente al alumno, es decir, a la parte de la razón de la que todos disponen, desconfiando de todo lo que es privado, afectivo y utilitario –la familia, la economía, la religión, el cuerpo–. El niño y el adolescente tienen que dejar su niñez y adolescencia en la puerta de la escuela.
- b) *La autonomía de la cultura escolar*: desconfía de la cultura burguesa, aún cuando esta última utilice códigos lingüísticos cercanos, y de la cultura de la economía y del trabajo. La jerarquía de los valores escolares es únicamente escolar: coloca en la cima las enseñanzas más abstractas y las que proporcionan la menor “utilidad” en lo inmediato (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Pineau, 2005; Tedesco, 2005)

De esta manera, el programa institucional escolar participa de un proceso de socialización fuertemente jerárquico en tres sentidos diferentes e interconectados: a) en una escala de niveles crecientes de *complejidad*, b) de niveles crecientes de *autoridad* y c) de escala de *posiciones sociales*. El ascenso de los agentes en la escala educativa genera un incremento en su grado de autoridad, legitimado por un mayor volumen de capital educativo, el cual, a su vez, se traduce en una mejor posición en diversos campos del espacio social (Tedesco, 2005). Asimismo, como analizaron Bourdieu y Passeron (1981; 2003), mediante el ejercicio de la violencia simbólica legítima, la escuela participa en la reproducción de las desigualdades sociales y la hegemonización de los arbitrarios culturales de los sectores dominantes.

2.3.2. La condición juvenil: entre la integración y la negación

Como toda categoría social, la definición de la *condición juvenil* es el producto del ejercicio de la violencia simbólica y de las disputas en diversos campos del espacio social en un contexto histórico-social determinado.¹⁵ En Argentina, la misma estuvo íntimamente vinculada a la consolidación de los regímenes sociales de acumulación por sustitución de exportaciones y del Estado de bienestar y, especialmente, a los procesos de expansión del sistema educativo y de separación de los ámbitos de producción y reproducción de la vida (Urresti, 2000; Mendes Diz, Di Leo y Camarotti, 2004; Miranda, 2007).

En este contexto, los primeros significados en torno a la juventud emergen frente a la representación hegemónica del sujeto adulto: un individuo racional y autocentrado que constituye su propia vida y la de su familia al margen de su origen familiar, que se autosustenta, que ha definido exitosamente, después de formarse para ello, una inserción laboral. En este marco, la juventud es definida como

Ese período de *mora* en el cual cierto segmento de la población llegado a la madurez sexual, a su plena capacidad biológica para reproducirse, no termina de consumarse como un adulto y se encuentra a la espera de adquirir los atributos que lo identifiquen como tal (Urresti, 2000: 21).

Como sintetiza la antropóloga argentina Mariana Chaves (5005; 2006), desde ese momento hasta la actualidad los discursos hegemónicos en torno a la juventud en América Latina están signados por “el gran NO”: a) es *negada* (modelo jurídico), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto); b) es *negativizada* (modelo represivo), se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, ser rebelde, delincuente, etc.).¹⁶

Si bien, como analizamos en los próximos capítulos en torno a nuestro objeto de investigación, estos sentidos fundacionales nunca dejan de estar presentes en las prácticas discursivas escolares sobre las juventudes, desde la década del 1960

¹⁵ Según la síntesis de Antonio Pérez Islas (2000), la condición juvenil se va constituyendo alrededor de nueve dimensiones: a) es un concepto relacional; b) históricamente construido; c) es situacional; d) es representado; e) cambiante; f) se produce en lo cotidiano; g) pero también puede producirse en lo imaginado; h) se construye en relaciones de poder; i) es transitorio.

¹⁶ Desde la segunda mitad del siglo XX, “la juventud fue el foco de atención de informes oficiales, legislaciones e intervenciones públicas, fue divulgada como *problema social* por parte de los guardianes de la moral y jugó un papel importante como piedra de toque en la elaboración de conocimientos, interpretaciones y explicaciones sobre el período” (Hall y Jefferson, 2000: 9).

hasta la actualidad una serie de profundas transformaciones económico-sociales y simbólicas generan importantes cambios en la condición juvenil y sus vinculaciones con las instituciones educativas:

Mayor acceso y permanencia en el sistema educativo

El crecimiento de los niveles de escolarización de los niños y adolescentes de América Latina es un proceso que viene desplegándose desde principios del siglo XX. Sin embargo, en este período adquirió su máxima expresión a partir de la masificación de la escuela secundaria y la gran expansión de la matrícula en el nivel superior. La actual generación de jóvenes cuenta con niveles de acreditación educativa superiores a las anteriores, permaneciendo por períodos más prolongados en el sistema educativo formal. Sin embargo, a pesar de que en los últimos años siguió creciendo la proporción de jóvenes que atraviesan la escuela media entre los 13 y 19 años, también aumentaron los índices de repitencia y deserción escolar en dicha franja etaria (Filmus y Miranda, 1999; Tedesco y López, 2002a; 2002b; Miranda, 2007).

Trayectorias educativas y laborales frágiles y fragmentadas

Diversos estudios sobre el sistema educativo argentino señalan que el mismo proceso de masificación escolar estuvo marcado por la heterogeneidad y la desigualdad. La triangulación entre datos de la estadística educativa y de pobreza territorial refleja importantes niveles de desigualdad de la oferta educativa entre las regiones que ocupan posiciones centrales en el actual régimen social de acumulación y las que quedaron en posiciones marginales con respecto al mismo. Asimismo, se observan mayores niveles de retraso escolar (sobre-edad) entre los estudiantes que habitan en zonas con mayor proporción de hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI). De esta manera, la demanda de masificación del sistema educativo se traduce, en muchas ocasiones, en una inclusión de los jóvenes en fragmentos diferentes del sistema, reproduciendo, a través de diversas mediaciones, la desigualdad social en la escuela media (Judengloben *et al.*, 2003; Oiberman y Arrieta, 2003; Tiramonti, 2004; 2006; Miranda, 2007; Tenti Fanfani, 2007).

Frente a estas evidencias, la investigadora Guillermina Tiramonti (2004; 2006) cuestiona la noción de *segmento* o *circuito educativo*, sobre la que habían trabajado las teorías críticas de sociología de la educación hasta fines de la década de 1960. La escuela provee hoy identidades fragmentadas y auto-referidas entre los distintos grupos socio-económicos y territoriales, con muy escasos elementos que integren al sistema educativo como totalidad. Utilizando la noción de *fragmento*, la autora señala que cada espacio escolar se encuentra auto-referido y produce subjetividades distintas y no integradas.

En este sentido, a partir del análisis de experiencias escolares de jóvenes de barrios periféricos que participaron en delitos contra la propiedad con utilización de la violencia, el sociólogo Gabriel Kessler (2004) formula la categoría de *escolaridad de baja intensidad*. Con la misma hace referencia al *desenganche* del currículum escolar por parte de estos jóvenes que, si bien figuran en los registros institucionales, no participan de las actividades pedagógicas dispuestas por sus profesores. Para ellos, la condición de estudiante se alterna con la de trabajador, ya sea participando en algún delito “amateur” o en alguna ocupación temporal en el sector informal de la economía.

De esta manera, para la mayoría de los jóvenes en situaciones de pobreza,

(...) los obstáculos objetivos (dificultades económicas de la familia y escasez de oferta, etc.) y subjetivos (desinterés, apatía, baja motivación, etc.) para continuar la carrera escolar determinan una inserción temprana y defectuosa en el mercado de trabajo. A su vez, la educación deficiente será un lastre cuyo peso se hará sentir durante toda la trayectoria laboral de estos individuos (Tenti Fanfani, 1998: 38).

Según datos construidos a partir de la *Primera Encuesta Nacional de la Niñez, Adolescencia y Juventud* realizada por encargo de UNICEF-Argentina en 1995, el 59% de los jóvenes de entre 14 y 25 años, colocaba como su principal aspiración personal, *lograr un buen nivel de vida, a partir de un trabajo estable y seguro* (Tenti Fanfani, 1998). Sin embargo, desde la década del '90, la consolidación de las transformaciones del mercado laboral argentino fueron convirtiendo estas aspiraciones en utopías irrealizables y/o en experiencias de fracaso personal para una gran mayoría de los jóvenes. De esta manera, por cuestiones que hacen a cierta debilidad relativa, la condición juvenil se encuentra signada por la vulnerabilidad: con una inserción laboral precaria –cuando difícilmente la obtienen–, con salarios más

bajos que los que ganan los mayores cuando hacen la misma tarea, con trabajos de baja calificación o nulo atractivo, con escasas posibilidades de crecimiento, la mayoría de los empleos que obtienen los jóvenes “funcionan más como necesidades dolorosas que como medios de realización personal” (Urresti, 2000; Miranda, 2007).

Desencuentros entre las subculturas juveniles y la cultura escolar

Como surge de diversos estudios, actualmente los jóvenes emplean múltiples materiales simbólicos y culturales en la construcción cotidiana de sus experiencias sociales: la importancia del cuerpo, de la música, de algunas formas personalizadas de la religión, el predominio de la imagen, la empatía con la utilización de las nuevas tecnologías (no necesariamente con su comprensión interna), la centralidad de la afectividad como dimensión de las relaciones sociales, la resignificación de las temporalidades, con un predominio del presente como dimensión dominante (Feixa, 1998; Barbero, 1998; Margulis, 1998; 2003; 2005; Urresti, 2000; 2008; Chaves, 2006; Kornblit, 2007).

Asimismo, complementario con las citadas condiciones socio-estructurales de desintegración material, actúa el progresivo alejamiento entre la escuela y las experiencias sociales juveniles. Por ende, la pérdida de eficacia simbólica de la escuela sobre los estudiantes radica, en gran medida, en la crisis de sentido que afecta a la institución educativa en el actual contexto histórico-social, perdiendo su lugar estratégico como parte del gran articulador social en el eje trabajo-estudio y como espacio de construcción identitaria juvenil (Dubet y Martuccelli, 2000; Filmus y Miranda, 1999; Tedesco y López, 2002b; Urresti, 2000; 2008).

Como sintetiza Rossana Reguillo (2000; 2004), ante la evidencia actual de las consecuencias negativas de estas transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes, en los campos académicos y políticos de América Latina se hicieron hegemónicas dos grandes posiciones discursivas dirigidas a su análisis y/o abordaje:

- a) Por un lado, continuando con el mandato clásico a constituirse como individuos desde las instituciones modernas, especialmente la escuela y el trabajo, se postula que los jóvenes deben incorporarse a las mismas “a como dé lugar”. De

esta manera, no se problematizan las relaciones de fuerza, la reificación de los imaginarios efectivos al interior de las instituciones y su imposición a los sujetos.

- b) Otro grupo de discursos dominante –que muchas veces se complementa con el anterior–, se basa en una conceptualización del sujeto joven centrada en el placer, en el nomadismo (como un valor epocal) y en prácticas que no parecerían tener otra razón de ser que “la perpetuación indefinida de un goce sin tiempo y sin espacio” (Reguillo, 2004: 51). Esta *desdramatización de las expresiones juveniles* genera una sobreatención en el carácter tribal y/o grupal de sus construcciones identitarias, en detrimento de sus dimensiones sociales e institucionales.

Por ende, ambas posiciones discursivas contribuyen a la invisibilización de la participación conflictiva –política– de los jóvenes en los diversos campos del espacio social, negándoles su capacidad de agencia reflexiva y contribuyendo –por otra vía– a la reproducción de su heteronomía (Reguillo, 2000; 2004; Chaves, 2005; 2006).

Discutiendo con estos dos grupos de discursos hegemónicos, Beck (1999; Beck y Beck-Gernsheim, 2003) analiza las nuevas formas de politicidad presentes en las experiencias juveniles. Los jóvenes, los *hijos de la libertad*, practican una moral de búsqueda, de experimentación, que une cosas que parecen excluirse mutuamente: el egoísmo y el altruismo, las experiencias personales y los sentidos colectivos. Ya no creen en los proyectos institucionales que giraban en torno a la socialización de ciudadanos para un espacio público abstracto totalmente ajeno a sus vidas privadas. Permanentemente demandan, desde sus prácticas y sus reflexividades, que las instituciones socializadoras den razones acerca de sus normas y sentidos, incorporando a las mismas sus experiencias individuales y colectivas de construcción identitaria (Duschatzky, 1999; Reguillo, 2000; 2004; Urresti, 2000; 2008).

2.3.3. Las transformaciones de la experiencia escolar

Los profundos cambios socio-económicos y culturales reseñados generaron, tanto dentro como desde fuera del campo educativo, importantes mutaciones en las tres grandes lógicas de la acción que participan de la construcción de la experiencia escolar de jóvenes y adultos (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000). Si bien, como

indicamos arriba, no es posible analizar este proceso como una realidad homogénea, ya que en sus configuraciones juegan un rol fundamental las particulares y cada vez más heterogéneas situaciones sociales, territoriales, institucionales, colectivas e individuales, a continuación sintetizamos las principales características de estas transformaciones, identificadas a partir de diversas investigaciones desarrolladas durante los últimos años en el campo de las ciencias sociales:

Integración

Los citados procesos de heterogeneización social y de desintegración material que se vienen profundizando desde hace varias décadas, junto con la diversificación de las subculturas juveniles, la masificación y fragmentación del sistema educativo, vienen generando profundas mutaciones en el programa institucional escolar. Asimismo, este proceso no expresa solo una “crisis” de las instituciones encargadas de la socialización (familia, escuela), una prueba de su capacidad de adaptación a nuevas situaciones, sino un movimiento profundo de *desinstitucionalización*: una nueva modalidad de vinculación entre valores, normas e individuos, es decir, una nueva forma de socialización (Dubet y Martuccelli 1998; 2000; Dubet, 2006; Martuccelli, 2007; Míguez, 2000; Tedesco, 2008).

En este nuevo contexto, los valores y las normas ya no pueden ser representados como entidades “trascendentales”, ahistóricas, por encima de los individuos. Aparecen como producciones sociales, conjuntos compuestos por principios de integración múltiples y a menudo contradictorios. Las diversas formas de violencia simbólica generadas y disputadas desde los distintos campos del espacio social desencadenan equilibrios y formas más o menos estables en el seno de las cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen ellos mismos como sujetos. Por ende, como indicamos arriba, este movimiento de desinstitucionalización genera la separación de dos procesos que la sociología clásica confundía: la socialización y la subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Dubet, 2006; Míguez, 2000; Tedesco, 1995; 2005; 2008; Tedesco y López, 2002a; 2002b).

En este marco, si bien la escuela sigue siendo para muchos jóvenes (y en el caso del nivel medio, en forma creciente) la única institución estatal con la cual se vinculan cotidianamente, hoy se encuentra atravesada por los citados fenómenos de fragmentación, crisis de legitimidad y por la multiplicación de mandatos sociales y políticos, muchas veces contradictorios. La demanda de intervenciones asistenciales, el predominio de los diplomas sobre las carreras profesionales, así como las mutaciones de las tecnologías y la organización del trabajo, descargan sobre las instituciones escolares una mayor exigencia de eficacia y de adaptación más rápida a las transformaciones económicas y sociales (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Tedesco, 1995; 1999; Tiramonti, 2006; Tenti Fanfani, 2000; 2007).

En este sentido, según Tedesco (1995) los principales desplazamientos en la socialización secundaria, podrían sintetizarse en torno a los siguientes ejes:

- La rapidez de creación de conocimientos, los medios de comunicación y la masificación de la escuela generan un proceso de pérdida de significación social de las experiencias de aprendizaje que en ella se realizan.
- La crisis en el papel socializador de la familia provoca que la escuela no sólo no pueda efectuar lo que en su programa institucional se definía como su tarea específica sino que tiene nuevas demandas para las cuales no está preparada.
- La secuencialidad del acceso al conocimiento está cuestionada porque: a) la TV y la Internet ponen en circulación la misma información para todo el mundo, adulto o niño; b) la necesidad de educación permanente por la renovación constante del conocimiento provoca la crisis de los conceptos mismos de maestro y alumno.
- La jerarquización está erosionada por las dificultades crecientes para mantener la coherencia entre un sistema educativo que se expande y un mercado de trabajo que se reduce y tiende a eliminar las posibilidades intermedias.

La escuela tiene que administrar públicos heterogéneos y ya no le basta el desempeño de un rol y la afirmación de sus valores, normas y/u objetivos para que los alumnos participen del juego. Las subculturas, los cuerpos y las experiencias juveniles, durante mucho tiempo mantenidas fuera de los muros de la escuela, irrumpieron en la misma, con sus modelos, conflictos y preocupaciones. Las nuevas pautas de socialización juvenil hacen evidente, por contraposición, la pérdida de

importancia de la cultura escolar clásica: el predominio de la lectura, la valorización del conocimiento y del trabajo sistemático, la postergación de satisfacciones y la valorización del pasado como patrimonio que se ha de transmitir y del futuro como proyecto para el cual es preciso formarse. La educación no garantiza a los jóvenes una integración con perspectivas de movilidad social ni tampoco permite el acceso a los universos simbólicos valorados por las subculturas juveniles dominantes (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Urresti, 2000; Tenti Fanfani, 2000; 2007; Tedesco, 1995; 2008; Tedesco y López, 2002a; 2002b; Kessler, 2002; Miranda, 2007).

En este contexto, los aportes de los estudios antropológicos y sociológicos sobre las juventudes constituyen un insumo fundamental para el diseño de nuevas propuestas curriculares. Sin embargo, estos discursos tienden a postular una concepción adaptativa, de la cual se desprende que debemos aprender de los jóvenes. Este discurso está en tensión con los discursos pedagógicos y políticos, según los cuales las prácticas escolares deben asumir siempre un contenido intencional, voluntario, expresando las propuestas que los adultos desean transmitir a las nuevas generaciones. Aunque esta tensión no es nueva, el movimiento de desinstitucionalización genera una escasa capacidad de hegemonización de los valores y objetivos dominantes (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Míguez, 2000; Tenti Fanfani, 2000; 2007; Tedesco, 1995; 2008; Tedesco y López, 2002a; 2002b).

Estrategia

La crisis del programa institucional y la combinación de los fenómenos de descentralización, fragmentación y masificación del sistema educativo generan en la experiencia escolar una expansión y mayor autonomización de la lógica de acción estratégica con respecto a las otras dos. Se acrecientan a la vez la diversificación y la competencia entre los establecimientos, entre las redes y los individuos. Tanto a las instituciones escolares como a los jóvenes y sus familias de los estudiantes las nuevas condiciones del mercado educativo les demandan que empleen estratégicamente los distintos tipos de capitales acumulados (social, educativo, cultural, económico) para mejorar su posición dentro del campo educativo (Dubet y Martuccelli, 1998).

Estas condiciones exigen y favorecen a la vez el desarrollo de capacidades estratégicas de los estudiantes, frente a los contenidos, los roles y a las relaciones con los otros en el ámbito escolar. Además, los docentes perciben esta situación cuando critican, sea el *hiperconformismo* de los estudiantes –es decir, su ausencia de manejo estratégico de los roles–, sea su *instrumentalismo cínico* –es decir, una acción estratégica desprovista de adhesión a las normas y los valores escolares tradicionales– (Dubet y Martuccelli, 1998). En este sentido, resulta significativo que, según estudios realizados recientemente en nuestro país, la mayoría de los jóvenes adhiere a una concepción instrumental de la educación: les importa como un medio para una buena carrera laboral y no por sí misma o en función del valor intrínseco del conocimiento (Tenti Fanfani, 1998; Urresti, 2000; 2008; Kessler, 2002).

De esta manera, se exacerbaban las contradicciones latentes de la comunidad educativa porque la institución ya no tiene capacidad ideológica para ocultarlas mediante la incorporación de la *doxa* escolar en los *habitus* de sus agentes. La emergencia de diversos tipos de conflictos entre los agentes de las escuelas, que en el apogeo del programa institucional eran neutralizados por el ejercicio de la violencia simbólica legítima escolar es vivenciada por los docentes bajo la forma de un “malestar” y/o “crisis continua” que refuerza la nostalgia por una supuesta “época dorada de la escuela”, incluso por aquellos que no la vivieron personalmente (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Dubet, 2006; Tenti Fanfani, 1995).¹⁷

Asimismo, la condición laboral docente se encuentra atravesada por múltiples transformaciones: a) los contenidos que deben transmitir han sido renovados; b) su trabajo, tradicionalmente individual y asilado, debe ser articulado con otros docentes y en el marco de un proyecto institucional; c) los estudiantes llegan a las aulas en condiciones de educabilidad muy diferentes a las tradicionales y reclaman atención personalizada; d) los métodos didácticos (frontales y ritualizados) utilizados tradicionalmente, ya no son aptos para trabajar sobre las nuevas competencias, vinculadas a los procesos de subjetivación de los alumnos, que forman parte del currículo renovado de la escuela media (Tedesco y López, 2002a, 2002b; Tenti Fanfani, 1998; 2005).

¹⁷ Como analizaremos en los próximos capítulos, esta percepción ocupa un lugar central en las definiciones y estrategias de los docentes y autoridades frente a las *violencias escolares*.

Según datos surgidos de recientes estudios realizados en Argentina y otros países latinoamericanos, esta desconexión entre el mundo escolar y las experiencias juveniles también se manifiesta en los crecientes niveles de insatisfacción de los estudiantes de nivel medio con respecto a sus profesores: mientras que el 34% expresa una satisfacción *baja*, para el 39% la misma es *nula*. Asimismo, entre las principales carencias del programa escolar, la mayoría de los jóvenes manifiesta una baja o nula satisfacción con el tratamiento de ciertos temas centrales en sus experiencias subjetivas: *los temas políticos, económicos y sociales, drogadicción, educación sexual y sida* (Tenti Fanfani, 1998; 2005).

Asimismo, en dichos estudios se detectaron importantes niveles de inadecuación entre las nuevas demandas que reciben los docentes, su *habitus* de rol y los distintos tipos de capital con los que cuentan. En este sentido, las actuales condiciones del malestar docente pueden analizarse desde diversas dimensiones:

- En primer lugar, si bien influyen sus condiciones socioeconómicas en la predisposición que tienen para las reformas educativas, adquieren un mayor peso las significaciones de los docentes respecto a su trayectoria social. Aquellos que perciben que sus trayectorias vitales se han deteriorado, son el grupo con más dificultades para movilizar hacia el cambio. En cambio, quienes se perciben en una situación de ascenso social, están más predispuestos a asumir desafíos.
- Por otro lado, ocupan un lugar central las significaciones de los docentes en torno a las subculturas juveniles. Entre los mismos predomina una visión significativamente negativa de las prácticas y valores actuales de los jóvenes. Según la mayoría de los profesores (independientemente de su edad, sexo y condición social), los estudiantes tendrían débiles expresiones de valores fundamentales como el compromiso social, la tolerancia, la identidad nacional, la honestidad, el sentido de familia, la responsabilidad, el esfuerzo, el deber, el respeto a los mayores.
- Los profesores consideran que la tarea pedagógica está destinada a la formación integral de la personalidad, lo cual aumenta la posibilidad de conflictos con los estudiantes y/o de incremento de los niveles de stress docente, ya que el ámbito

que más diferencias y distancias genera con los jóvenes es el de sus *habitus*, formas de sociabilidad y de construcción identitaria y de sus experiencias vitales.

- Finalmente, uno de los problemas fundamentales de la enseñanza secundaria gira alrededor de la *autoridad*. Los jóvenes tiene una deficiencia de “adultos significativos”, papel que los profesores difícilmente pueden asumir a partir de las características de su formación y de sus condiciones de trabajo, principalmente debido a la existencia de “profesores-taxi”, que no pueden desempeñar el rol de orientación a los estudiantes por el escaso tiempo que pasan en la institución (UNESCO-IIPE, 2000; Tenti Fanfani, 2004; 2005; Tedesco y López, 2002b).¹⁸

Subjetivación

Como indicamos arriba en relación a la etapa fundacional del sistema educativo argentino, la lógica de la subjetivación sigue ocupando un lugar central tanto en sus diagnósticos, análisis, críticas y proyectos de transformación, como en los trabajos de construcción cotidiana de la experiencia escolar de los diversos sujetos. En este sentido, en la *Ley de Educación Nacional*, N° 26.206, promulgada en Argentina el 27 de diciembre de 2006, ocupan un lugar central diversas dimensiones de la subjetividad en el actual contexto de nuestra sociedad. En su Artículo 11, se indican entre los principales “Fines y objetivos de la política educativa nacional”:

- Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.

¹⁸ La denominación de "profesores-taxi" hace referencia a los docentes, especialmente de nivel medio, que deben circular entre varias escuelas por día y/o por semana para cumplir con los cargos asignados.

- Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.
- Promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.
- Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.
- Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

En estas definiciones se retoman y actualizan las citadas representaciones del sujeto moderno, incorporando nuevas dimensiones, propias de la actual etapa de la modernidad reflexiva –autonomía de los individuos a partir del desarrollo de los diversos tipos de reflexividad (discursiva, práctica, estética)–. De esta manera, mediante el ejercicio de la violencia simbólica legítima estatal, se postula como un derecho que el sistema educativo debe contribuir a garantizar aquello que, desde hace varias décadas, viene siendo uno de los mandatos centrales de la segunda modernidad: constituirse como individuo autónomo y reflexivo en el marco de las institucionales sociales (Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Tedesco, 2008).

Sin embargo, como analizamos en los próximos capítulos, existe aún una gran distancia entre estos mandatos y los discursos y climas sociales actualmente hegemónicos en las escuelas públicas. Asimismo, como indicamos arriba, los cambios en las demandas, *habitus* e interacciones entre sus agentes, en la mayoría de los casos, siguen siendo definidas (tanto desde el sentido común como desde la academia) utilizando las categorías de “crisis” o “decadencia” –lo que lleva a permanentes e infructuosos esfuerzos por retornar a un pasado idealizado– y en muy pocos casos son significados como profundas transformaciones en relación a las cuales la escuela debe repensarse y reconstruirse (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2006; Kessler, 2002; Tedesco, 2005; 2008; Noel, 2007).

Proponiendo una ruptura epistemológica con esta *doxa*, Dubet y Martuccelli (1998) colocan a la sociología de la experiencia como una aproximación privilegiada para el análisis de las realidades escolares en el actual contexto. La escuela ya no es una máquina social cuyo sentido, situado en la “cima”, se propaga y se transforma en “personalidades sociales” a través de ritos y roles. Este sentido se ha

vuelto problemático, es “inmanente”, fabricado por los mismos actores en sus experiencias y relaciones. Desde la escuela media, los estudiantes están obligados a producir las significaciones de sus estudios, a organizarlas y a construir su experiencia escolar porque para muchos la escuela no se vivencia ya como algo natural.

De modo que son los actores mismos quienes, en función de sus recursos escolares y sociales, deben construir su experiencia escolar, deben constituirse como sujetos de sus estudios. Algunos alcanzan este objetivo, otros no. Algunos lo consiguen en la escuela, otros lo llevan a cabo a pesar de ella. En todos los casos, la socialización ya no se reduce a un aprendizaje de roles. La socialización y la subjetivación se separan, así como la interiorización de los modelos y el distanciamiento de los mismos (Dubet y Martuccelli, 2000: 211).

Desde posiciones analíticas cercanas, diversas investigaciones desarrolladas recientemente en nuestro país, como las de de Silvia Duschatzky (1999; 2005; 2007; Duschatzky y Corea, 2002); Kessler (2002) y Gabriel Noel (2007; 2008), en lugar de buscar generalizaciones o verificaciones de hipótesis sobre la institución educativa, indagan acerca de las múltiples formas en las que los sujetos construyen sus experiencias escolares en diversos escenarios sociales. En este sentido, desde dichos abordajes no se ignoran las influencias de las diversas condiciones sociales de producción no elegidas por los agentes, sino que se busca analizar cómo los sujetos articulan las distintas –y muchas veces contradictorias– lógicas de la acción que los atraviesan cotidianamente, dándoles unidad y sentido a sus experiencias sociales:

Lo que importa es qué hacen los jóvenes con lo que tienen ahí, en este caso con la escuela, entendiendo que la cuestión de la subjetividad se constituye en la tensión entre las determinaciones y la presión por desbordarlas en alguna dirección (Duschatzky, 1999: 13).

Recapitulando

A partir de lo desarrollado en el presente capítulo se hace evidente que, en el actual contexto de nuestras sociedades, todo abordaje sociológico que busque aportar a la comprensión, análisis crítico y/o transformación del campo educativo, debe incorporar como una dimensión central el análisis de los trabajos de construcción de experiencias sociales que permanentemente realizan los sujetos al interior de las instituciones. Asimismo, como retomamos en los próximos capítulos,

consideramos que desde este marco analítico es posible aproximarse de forma más productiva al estudio y formulación de políticas de subjetividad –y, dentro de las mismas, de estrategias de promoción de la salud– tendientes al fortalecimiento de la autonomía y los diversos tipos de reflexividad de los jóvenes en las instituciones educativas en el actual contexto de nuestra sociedad. De esta manera, se podrá aportar a un proceso de relegitimación y transformación de la escuela pública desde nuevos sentidos teórico-políticos (Tedesco, 2008).

Como indicamos en el capítulo 1, durante el desarrollo de nuestro trabajo de campo, uno de los principales fenómenos identificado por los sujetos como un problema importante presente en las escuelas medias, fue el de las violencias. Asimismo, al indagar en torno a los sentidos y prácticas desplegados por los agentes en torno a las mismas, identificamos una pluralidad de posiciones discursivas – muchas de ellas contradictorias entre sí– las cuales constituyeron valiosos analizadores de las condiciones en las que los sujetos construyen actualmente sus experiencias escolares. Por ello, continuando con el despliegue del problema y construcción de nuestro objeto de investigación, en el próximo capítulo realizamos una reseña de los principales momentos, agentes y posiciones discursivas que participan, a nivel internacional y, especialmente, en nuestro país, en los procesos de definición e intervención en torno a la problemática de las violencias escolares.

Capítulo 3

Violencias y escuela: conformación analítica y política de un campo problemático

La escuela integra y rechaza, invita al sujeto a percibirse como el responsable de su propia historia, y por ende de su propio fracaso. La experiencia escolar está suspendida al sentimiento de desprecio. (...) Pero ya que la protesta organizada y civil no es factible para quien es responsable de su propia desgracia, no queda otra salida que la violencia. Sin embargo, esta violencia no es una crítica general hacia la escuela, ya que los alumnos rechazan a la escuela, y quieren al mismo tiempo que ella los reconozca.

Dubet y Martuccelli: *¿En qué sociedad vivimos?*

Introducción

Como indicamos en el capítulo 1, a partir de estudios cualitativos y cuantitativos desarrollados recientemente por nuestro equipo de investigación en escuelas medias públicas (Kornblit *et al.*, 2005; Kornblit, Mendes Diz y Adaszko, 2006; Di Leo, 2007b) y, fundamentalmente, a partir del trabajo de campo de nuestra tesis doctoral (ver capítulos 6 y 7) encontramos que uno de los fenómenos institucionales percibidos por sus agentes como un problema central y creciente es la *violencia*. Esto nos llevó, durante nuestro proceso de investigación, a tomar a las violencias escolares como categoría analizadora de las actuales condiciones en las que los sujetos construyen sus experiencias sociales en las instituciones educativas.

Por ello, continuando con el despliegue de nuestro problema de investigación, en el presente capítulo hacemos un recorrido por los procesos de problematización y/o disputa en torno a la definición de las violencias escolares que nos permitirá continuar con nuestro análisis de los límites y potencialidades de las escuelas medias públicas en el actual contexto de nuestro país como espacios de promoción de subjetividades democráticas y reflexivas. Con dicho objetivo, abordamos dichos procesos de lucha simbólica desde dos campos estratégicos por su poder de nominación: a) el académico, a nivel mundial y, especialmente, en América Latina y Argentina, y b) el político-institucional, en torno a las principales normativas e intervenciones estatales desarrolladas en nuestro país durante las últimas décadas.

3.1. Las violencias escolares como problema académico

3.1.1. Dimensiones socio-estructurales

Durante la década de 1980, en los primeros años del retorno del régimen democrático en Argentina, gran parte de los debates e investigaciones en el campo educativo giraron en torno la instalación de una convivencia democrática y participativa. Desde estas posiciones discursivas se consideraba que la escuela podría convertirse en una institución estratégica para revertir las estructuras autoritarias –tanto a nivel objetivo como subjetivo– construidas por años de regímenes dictatoriales (Gentili, 1994; Filmus, 2003; 2006).

Sin embargo, a fines de los años ´80, en el marco de las transformaciones estructurales iniciadas a mediados de la década anterior, las mutaciones del sistema educativo y las características de la nueva condición juvenil (fenómenos reseñados en el capítulo 2), emergen los problemas de convivencia en las escuelas medias como uno de los principales síntomas de la crisis del proyecto institucional escolar (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Dubet, 2006). Las instituciones escolares se enfrentan a una contradicción para la que no estaban preparadas: tienen el mandato de incluir a los sectores sociales a los cuales las nuevas condiciones económico-políticas tienden a marginar. La imposibilidad de superar este dilema se convierte en uno de los principales condicionantes de la expansión y complejización de las situaciones de violencia escolar (Lewkowicz, 2004; Filmus, 2003; 2006).

En el campo académico, durante la última década, las investigaciones en torno las violencias en la escuela se fueron multiplicando y desplazando sus miradas desde perspectivas individuales –que ponían el foco en factores psicológicos y/o familiares de los agentes participantes– hacia enfoques socio-culturales. Dichos episodios comenzaron a significarse como fenómenos histórico-socialmente situados y la mayoría de las indagaciones en torno a los mismos se dirigieron a identificar sus articulaciones con el incremento de las desigualdades económico-sociales, culturales, de género y étnicas. La explicitación de dichas influencias contribuiría a desnaturalizar la *doxa* constitutiva del campo educativo (Filmus, 2003; Castorina y Kaplan, 2006).

Las premisas de este tipo de abordaje de las violencias escolares ya se encuentra, en los inicios de la conformación del campo sociológico a principios del siglo XX, en la obra de Durkheim (1972; 1973). Como indicamos en el capítulo 2, el sociólogo francés señala que

(...) la educación, lejos de tener simplemente por fin desarrollar al hombre tal como sale de las manos de la naturaleza, tienen por objeto extraer de allí un hombre enteramente nuevo; crea un ser que no existe, salvo en el estado de germen indiscernible: el ser social (Durkheim, 1998: 18).

Para lograr dicho objetivo, la relación pedagógica constitutiva de las instituciones escolares no sólo es asimétrica en relación a la edad, la experiencia o el saber, si no que es esencialmente antagónica. Por ende, para Durkheim (1972; 1973), la relación de desigualdad estructural es constitutiva de la escuela moderna (Debarbieux, 2001).

Esta concepción será retomada y profundizada en los campos de la sociología y la pedagogía crítica desde la década de 1960. En Francia, sus primeros referentes fueron los citados Bourdieu y Passeron (1981; 2003), mientras que, en América Latina, tuvo su formulación clásica en la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1997; 2002; 2008). Si bien respondieron a contextos políticos y académicos bien diferenciados, ambas corrientes contribuyeron a establecer una ruptura epistemológica con dos de los principales postulados de la *doxa* constitutiva del programa institucional escolar hegemónico:

- a) *La escuela como igualadora social*: en tensión con la utopía igualadora de la socialización escolar –cuya expresión clásica en Argentina fue el discurso sarmientino de la formación del ciudadano–, el sistema educativo contribuye, mediante el ejercicio de la violencia simbólica legítima estatal, a la reproducción de la desigual distribución de los diversos tipos de capital en el espacio social.¹
- b) *La autonomía de la cultura escolar*: por ende, lejos de haber constituido un espacio independiente de los conflictos y violencias inherentes a la vida económico-política de las sociedades modernas, las relaciones pedagógicas participan del proceso de reproducción de sus estructuras de dominación y opresión. Asimismo, la violencia simbólica escolar tiene una productividad mayor

¹ Para una propuesta de aplicación de la categoría de *violencia simbólica* al estudio de las violencias escolares ver Castorina y Kaplan (2006).

que otros tipos de violencia, pues se ejerce precisamente en la medida en que sus agentes no la percibe como tal.

Por ende, para ambas corrientes de pensamiento crítico, resulta fundamental el trabajo de ruptura con la *doxa* y los *habitus* reproducidos por la relación pedagógica. Si bien la mirada sociológica de Bourdieu y Passeron (1981; 2003; Bourdieu, 2003) busca captar los conflictos inherentes al campo educativo, tiene una postura pesimista respecto a sus posibilidades de cambio, considerando que el mismo no puede surgir desde la institución escolar, sino a partir de una profunda transformación del sistema educativo en su conjunto, utilizando como insumos centrales los análisis sociológicos dirigidos a la explicitación y, por ende, desnaturalización, de sus mecanismos de reproducción.²

En esta corriente analítica, podemos citar las investigaciones sobre las diversas formas de *segregación espacial y escolar*, desarrolladas en Francia a mediados de los noventa por Eric Debarbieux (1996), Robert Ballion (1997) y Jean-Paul Payet (1997). Estos trabajos sostienen que las problemáticas de violencias escolares se articulan con la creciente fragmentación del sistema educativo, a partir de la cual la composición social y étnica de las instituciones educativas presentan diferencias muy marcadas. Este fenómeno genera un círculo vicioso a partir del cual los padres de sectores medios tienden a evitar los establecimientos con altas tasas de estudiantes inmigrantes, reforzando los procesos de segregación escolar y social.

Asimismo, según Payet (1997), este fenómeno se refuerza a partir de un doble movimiento: a) la segregación espacial de las escuelas dentro de barrios periféricos; b) la segregación al interior de las instituciones escolares mismas, que implica la distribución de los estudiantes en diferentes divisiones de un mismo nivel. De esta manera, retomando los diagnósticos presentados en el capítulo 2, en contextos de creciente exclusión estructural, la fragmentación, tanto del sistema educativo como de los CSE –dimensión que retomamos luego–, contribuye a los procesos de *descivilización*: las heterocoacciones, el bajo control de las emociones, las agresiones, la inestabilidad emocional, etc., se convierten en síntomas de la expansión de un *individualismo negativo*, “un individualismo por falta de marcos y no

² Como veremos luego en torno a las propuestas para superar las violencias escolares, la pedagogía crítica de Freire (1997; 2002) es más optimista en este aspecto, ya que considera que la transformación de la escuela puede iniciarse a partir del pasaje, en la relación pedagógica cotidiana docente-alumno, desde el *modelo bancario* (dominador) al *modelo dialógico* (liberador).

por exceso de intereses subjetivos” (Castel, 1997: 472; Míguez, 2000; Svampa, 2000; Tiramonti, 2004; 2006; Tenti Fanfani, 1999; 2007; Tedesco, 2008).

El progresivo retiro y/o crisis de las instituciones estatales deja a los jóvenes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad o desafiliación, sin las herramientas simbólicas y materiales básicas para constituirse como sujetos (Isuani, 1999; Filmus y Miranda, 1999; Tenti Fanfani, 1999; Tedesco, 2008). Para estos individuos, las instituciones han dejado de ser anclajes de proyección de un futuro y de construcción de identidades narrativas, de un orden simbólico integrador. En este marco, como abordamos en el capítulo 2, entra en crisis el programa institucional de la escuela republicana, centrado en la “constitución de un sujeto universal” (Duschatzky y Corea, 2002; Lewkowicz, 2004; Filmus, 2003; Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2006). Una de las respuestas posibles a la exclusión, vivida como fracaso de las expectativas depositadas en la escolarización, puede ser el encapsulamiento en el propio grupo y el enfrentamiento –que muchas veces lleva a situaciones violentas– hacia lo considerado como el exo-grupo: la escuela y sus agentes (Isla y Míguez, 2003; Noel, 2007; 2008; Kessler, 2004).

Durante las últimas décadas, a nivel internacional, la categoría de *incivildades* viene siendo utilizada para analizar cómo impactan en las instituciones escolares estas nuevas condiciones socio-estructurales. Dicho concepto hace referencia a las violencias antisociales y antiescolares, de índole simbólico y, por lo tanto, opacas a la conciencia cotidiana (Abramovay y Das Graças Rua, 2002):

La incivildad es la revelación de un caos posible, una pérdida de sentido y de confianza sobre uno mismo y sobre los otros (Debarbieux y Tichit, 1997: 19)

En una reciente investigación comparativa, mediante una encuesta realizada a una muestra de 14.000 estudiantes y 6.000 docentes y responsables pedagógicos, el equipo de Debarbieux construye datos que evidencian las articulaciones entre las violencias en ámbitos escolares con las condiciones sociodemográficas de sus poblaciones (Debarbieux, Dupuch y Montoya, 1997; Debarbieux y Tichit, 1997). De su análisis surge que los establecimientos con mayor proporción de alumnos en situaciones socialmente vulnerables viven más frecuentemente delitos e

infracciones, tiene climas sociales más degradados y un mayor predominio de sentimientos de inseguridad (Debarbieux, 2001; Kaplan y García, 2006).³

A partir del análisis de las vinculaciones entre las incivildades y los contextos socio-económicos de las instituciones educativas, los sociólogos franceses comienzan a distinguir tres sentidos interrelacionados de las violencias escolares:

- a) *Violencia de la escuela*: pone de relieve la violencia institucional, la dominación simbólica que la escuela ejerce como tal y se encuentra, por ende, en la génesis de los sistemas educativos modernos.
- b) *Violencia hacia la escuela*: es aquella que está dirigida hacia los agentes e infraestructura escolares y, en general, actúan como formas de contestación o reflejo frente a las violencias impuestas por la institución.
- c) *Violencia en la escuela*: hace referencia a irrupción de la vida social en el seno de la vida escolar, a través de personas y/o formas delictivas provenientes del exterior de la institución escolar, especialmente conflictos entre bandas y narcotráfico (Debarbieux, 2001; Charlot, 2002; Kaplan y García, 2006).

En Brasil, retomando los abordajes teórico-metodológicos desarrollados en Francia, se inicia en 2002 una serie de relevamientos dirigidos a caracterizar las violencias escolares a nivel nacional. En dicho año se crea el *Observatorio de Violencias en las Escuelas*, a partir de un acuerdo entre la Universidad Católica de Brasilia y UNESCO Brasil. A partir de los datos construidos durante estos primeros años de investigación sociológica, surgen los siguientes núcleos de articulación entre dimensiones contextuales y violencias escolares:

- Incidencia de grupos criminales y del narcotráfico en la cotidianeidad escolar.
- Incidencia del incremento de la matrícula del nivel secundario, especialmente la escolarización masiva de sectores populares con condiciones de vida precarias.
- Incidencia de representaciones sociales xenofóbicas y/o discriminadoras entre agentes escolares.

³ Para caracterizar las dimensiones sociales de las instituciones educativas, el equipo construye un *Índice de precariedad escolar*, elaborado a partir de relacionar el número total de alumnos del establecimiento y las proporciones de estudiantes con las siguientes condiciones: a) nacionalidad extranjera, b) origen socioeconómico desfavorable y c) retraso escolar de 2 o más años (Debarbieux, 2001; Kaplan y García, 2006).

- Incidencia de la crisis económica y los cambios del mercado de trabajo en la articulación entre la escuela y los proyectos de los sectores populares, que generan el debilitamiento de su eficacia simbólica y socializadora (Abramovay y Das Graças Rua, 2002; Abramovay, 2006; Kaplan y García, 2006a; 2006b)

Aunque en nuestro país el campo de los estudios sociales de las violencias escolares es aún débil y fragmentario, puede considerarse como antecedentes los análisis centrados en las formas ocultas de discriminación escolar generadas por las representaciones docentes peyorativas hacia los alumnos provenientes de sectores sociales más vulnerables (Kaplan, 1997; Neufeld y Thisted, 1999; Filmus *et al*, 2001; Llomovatte y Kaplan, 2005). En este sentido, como retomamos en el capítulo 6 en torno al análisis de datos construidos a partir de nuestro trabajo de campo en escuelas medias públicas de la CABA, para la mayoría de los docentes el aumento de las situaciones de violencia en el ámbito escolar tiene como una de sus causas principales el crecimiento de la cantidad de alumnos provenientes de familias y/o barrios pobres (Filmus, 2003; Kaplan, 2005; Di Leo, 2007b).

Estos y otros abordajes socio-culturales sobre las violencias escolares en el actual contexto de nuestro país coinciden en el diagnóstico sobre sus características distintivas centrales (Antelo y Abramoswsky, 2000; Duschatzky, 1999; Duschatzky y Corea, 2002; Duschatzky *et al.*, 2002):

lo que la violencia como acto trae de diferente es que se sitúa fuera del lenguaje, diferenciándose así de los actos de transgresión a lo instituido donde la pretensión es disputar ideas e imaginarios (...) De este modo, lo que caracteriza la violencia actual en la escuela es la ausencia de nuevos modos de pensar y hacer frente a la "violencia", obturados por el discurso higiénico psico-didáctico tradicionalmente utilizado para dar cuenta del orden escolar. En este sentido, lo que el contexto reclama es escuchar no sólo "al otro" – como proponen las perspectivas más ligadas a la resolución de conflictos– sino "otra cosa" (Filmus, 2003: 25).

3.1.2. Dimensiones institucionales

Otra línea de investigación que se viene desarrollando desde los últimos veinte años en Argentina pone su foco en las vinculaciones entre el *clima social escolar* (CSE) y las características que adquieren la convivencia y/o los niveles de conflictividad en las escuelas. Mediante dicha categoría se busca analizar las vinculaciones entre las percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones

interpersonales que establecen en el contexto escolar y el contexto o el marco histórico-social-institucional en el cual estas interacciones se dan (Kornblit *et al.*, 1988; Kornblit, Mendes Diz y Frankel, 1991; CERE, 1993; Cornejo y Redondo, 2001; Onetto, 2004). Por ende, el CSE no es sólo una dimensión secundaria que afecta externamente las prácticas, los procesos de aprendizaje y las experiencias sociales de sus agentes sino que es, en sí misma, constitutiva de éstos (Dupper y Meyer Adams, 2002; Abramovay, 2006; Díaz-Aguado, 2006; Adaszko y Kornblit, 2008).

En Francia, las investigaciones sobre las vinculaciones entre diversas dimensiones del CSE y las violencias cotidianas constituyeron una verdadera ruptura epistemológica con respecto a los abordajes tradicionales del problema. Impulsado por una demanda del Estado francés hacia el campo académico para tener un conocimiento más complejo de la temática, se inicia en 1994 un vasto programa de estudios empíricos que, por primera vez, buscan construir datos acerca de los sentidos y experiencias de los diversos actores de la comunidad escolar en torno a las problemáticas de la convivencia y las violencias. Las herramientas metodológicas utilizadas fueron variadas: “relatos de violencia”, cuestionarios por correspondencia o directamente aplicados en escuelas, grupos de reflexión, entrevistas individuales, investigaciones sobre victimización, análisis secundario de datos estadísticos o de documentos administrativos, observaciones etnográficas y estudios de caso, investigación-acción por mediación sociológica (Debarbieux, 2001).

En un proyecto financiado por la Dirección Nacional de Investigaciones Educativas (DINIECE) del ME, un equipo de sociólogos del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG), UBA, del que formamos parte, coordinado por Ana Lía Kornblit, realizó un análisis de los datos producidos por dicho organismo a partir del Operativo Censal 2000 en el nivel secundario –cuestionario alumnos–, buscando: a) realizar una caracterización exploratoria de los CSE en las escuelas medias –de gestión estatal y privada– de todo el país; b) construir una escala de los niveles de violencia presente en las mismas a partir de las preguntas del Censo 2000 que remiten a este fenómeno; c) analizar las modalidades en que estos niveles de violencia se vinculan con los CSE caracterizados y d) la distribución de dichas dimensiones en las instituciones educativas de nivel medio de todo el país (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008).

Como principal fuente de información, el equipo trabajó con la base del operativo de Evaluación de Finalización del Nivel Secundario 2000 de alumnos de quinto año de Nivel Medio y tercero de Polimodal.⁴ La base tenía como unidad de análisis a los alumnos, por lo que, una vez limpiada, se procedió a reestructurar la información transformando en unidades de análisis a las escuelas. El resultado final del proceso de depuración, inclusión y exclusión de casos de la base de datos dejó para el análisis 134.002 alumnos que finalizaban sus estudios en 1527 escuelas (66,9 % estatales y 33,1 % privadas) durante el año 2000 (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008).

Si bien dicho relevamiento no tenía entre sus objetivos una caracterización del clima social y las violencias escolares, en el cuestionario utilizado en el mismo se identificaron 16 frases vinculadas con dichas dimensiones, se realizó un recuento de frecuencias de cada una y se clasificó a las escuelas en tres categorías según el nivel de acuerdo con cada una de ellas: “alto”, “medio” y “bajo”. A continuación se presenta un cuadro con el porcentaje de escuelas que quedaron clasificadas dentro de cada categoría en relación a cada una de las frases:

⁴ En el momento de realización del Censo coexistían en el país, en diferentes provincias, dos sistemas de matriculación en la escuela media: la escuela secundaria y el polimodal. Los niveles de ambos sistemas analizados en este trabajo son equivalentes.

Cuadro 1. Escuelas según nivel de acuerdo con frases sobre clima social

Frases	% de escuelas con acuerdo			
	Bajo	Medio	Alto	Total
<i>Los alumnos se llevan bien con la mayoría de los profesores</i>	26,1	45,7	28,2	100
<i>La mayoría de los profesores muestran interés por el progreso de los alumnos</i>	22,7	39,9	37,5	100
<i>La mayoría de los profesores escuchan lo que tengo que decir</i>	29,7	43,3	27,0	100
<i>Si necesito ayuda, mis profesores me la dan</i>	29,1	43,3	27,6	100
<i>La mayoría de mis profesores me tratan en forma justa</i>	21,7	46,2	32,0	100
<i>Mi escuela es un lugar donde no me siento dejado de lado</i>	15,1	43,4	41,5	100
<i>Mi escuela es un lugar donde hago amigos fácilmente</i>	16,3	46,9	36,8	100
<i>Mi escuela es un lugar donde siento que pertenezco</i>	15,7	45,6	38,7	100
<i>Mi escuela no es un lugar donde me siento extraño y fuera de lugar</i>	16,0	44,7	39,3	100
<i>Mi escuela es un lugar donde no me siento solo</i>	16,2	41,5	42,2	100
<i>Mi escuela es un lugar al que quiero ir</i>	16,6	42,7	40,7	100
<i>Mi escuela es un lugar donde generalmente no me aburro</i>	21,7	45,3	33,0	100
<i>Me roban cosas (último mes)</i>	46,9	39,0	14,1	100
<i>Pensé que otro alumno podría lastimarme (último mes)</i>	40,7	42,8	16,5	100
<i>A algunos de mis amigos les robaron cosas (último mes)</i>	37,8	43,9	18,3	100
<i>Algunos de mis amigos fueron lastimados por otros alumnos (último mes)</i>	36,6	44,7	18,7	100

Fuente: Kornblit, Adaszko y Di Leo (2008), en base a datos de la DINIECE, ME.

Asimismo, a partir del análisis de las combinaciones entre esos dieciséis indicadores se construyeron cinco variables sintéticas que constituyeron el núcleo central del análisis: a) *nivel de violencia*; b) *CSE*; c) *sentimiento de pertenencia*; d) *relación docente-alumnos* y e) *nivel de conflictividad*.⁵ A partir del análisis de la presencia de dichas variables en las instituciones educativas incluidas en la muestra se construyeron los siguientes datos:

⁵ Para el análisis se aplicaron pruebas bi y multivariadas. Con la finalidad de tener una primera aproximación antes del análisis multivariado, se utilizaron los tests *Chi-cuadrado* y *V. de Cramer* para contrastar la hipótesis de independencia estadística evitando así la inclusión de asociaciones espurias. En el caso de la aproximación multivariada, se aplicaron tres métodos para identificar dimensiones significativas en la conformación del clima escolar y de distintos niveles de violencia: a) *análisis Log lineal* (ALL); b) análisis factorial por el método de *Correspondencias Simple* (AC) y *Múltiples* (ACM) y c) Análisis de *Clusters* por el método de dos fases, el de *K-medias* y el *jerárquico*, dependiendo del nivel de medición de las variables y del objetivo que se tenga en cada caso (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008).

a) Nivel de violencia

Como se mencionó al comienzo del capítulo, la violencia es un fenómeno complejo que puede manifestarse en una diversidad de formas. En la encuesta a alumnos se contó con cuatro preguntas que hacían referencia en forma directa o indirecta a este fenómeno, principalmente en lo que respecta a la violencia física y a los robos. Según se indica en el cuadro 2, en algo menos de la mitad de las escuelas los alumnos perciben el nivel de violencia como bajo y sólo en un 15% lo perciben como alto (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008). Resultados semejantes fueron hallados en otras de nuestras investigaciones sobre el tema (Kornblit *et al.*, 2007b; Kornblit y Adaszko, 2007; Adaszko y Kornblit, 2008) y en otros estudios nacionales e internacionales (Charlot y Emin, 1997; Abramovay, 2006; Debarbieux, 1996; 2001; Díaz-Aguado *et al.*, 2004; Míguez, 2007; Míguez y Tisnes, 2008).

Cuadro 2. Escuelas según nivel de violencia

Nivel de violencia	Frecuencia	%
<i>Bajo</i>	693	45,4
<i>Intermedio</i>	600	39,3
<i>Alto</i>	234	15,3
Total	1527	100,0

Fuente: Kornblit, Adaszko y Di Leo (2008), en base a datos de la DINIECE, ME.

b) Escenarios de CSE

Para construir una variable *proxy* del CSE integramos los indicadores *relación docente-alumnos* y *sentimiento de pertenencia* por medio de un análisis de *cluster*. Como se ilustra en el cuadro 3, a partir de su análisis, identificamos que casi dos tercios de las instituciones educativas se ubicaban dentro las categorías de CSE mala o regular. Asimismo, comprobamos una efectiva asociación entre ésta y los niveles de violencia experimentados por distintos grupos ($p.<0,001$). Tal como se muestra en el cuadro 4, a medida que empeora el CSE, se incrementan significativamente los episodios de violencia y lo inverso sucede cuando el CSE mejora:

Cuadro 3. Escuelas según variables seleccionadas (en %)

Variable	% de escuelas			Total
	Mala/o	Regular	Buena/o	
<i>Clima social en la escuela</i>	22,1	38,0	39,8	100
<i>Sentimiento de pertenencia</i>	16,6	48,1	35,3	100
<i>Relación docente-alumno</i>	27,6	43,1	29,3	100

Fuente: Kornblit, Adaszko y Di Leo (2008) en base a datos de la DINIECE, ME.

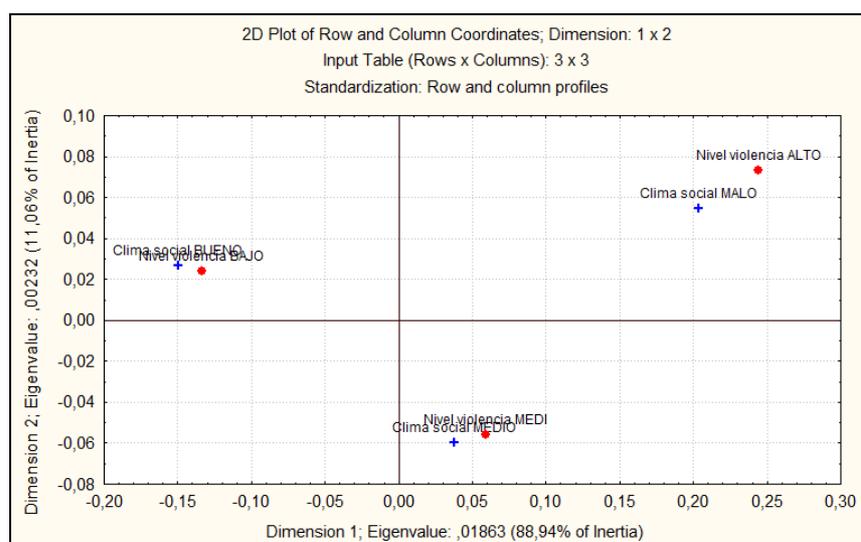
Cuadro 4. Índice de violencia según clima social escolar (en %)

		Clima social escolar			Total
		Malo	Regular	Bueno	
Índice de violencia	Bajo	37,6	42,3	52,6	45,4
	Intermedio	40,2	42,7	35,5	39,3
	Alto	22,2	15,0	11,8	15,3
Total		100	100	100	100

Fuente: Kornblit, Adaszko y Di Leo (2008), en base a datos de la DINIECE, ME.

Asimismo, como se muestra en el gráfico 1 de coordenadas factoriales, los tres tipos de escenarios en lo que hace a CSE se corresponden perfectamente con los distintos niveles de violencia:

Gráfico 1. ACS Mapa simétrico Clima social (relación docente-alumnos y sentido de pertenencia) y nivel de violencia



Fuente: Kornblit, Adaszko y Di Leo (2008), en base a datos de la DINIECE, ME.

Esta asociación entre climas social y violencias escolares refuerza los datos contruidos a partir de estudios realizados por el *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* y de otras investigaciones realizadas recientemente a nivel nacional e internacional (Kornblit y Adaszko, 2007; Adaszko y Kornblit, 2008; Bertella, 2001; Abramovay, 2006; Míguez y Noel, 2006; Míguez, 2007; Noel, 2007; 2008).

En este sentido, durante 2006 nuestro equipo realizó una investigación con base en el IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, acerca de la convivencia y los vínculos violentos entre adolescentes escolarizados de todo el país.⁶ La estrategia metodológica utilizada para la recolección de datos fue una encuesta a 4971 estudiantes que en ese momento se encontraban cursando el nivel medio (tercer y cuarto año) o polimodal (primer y segundo año) en 85 escuelas públicas de 21 provincias de Argentina (Kornblit *et al.*, 2007a; Kornblit *et al.*, 2007b; Adaszko y Kornblit, 2008).

Para la construcción de tipologías de climas sociales se partió de treinta preguntas que en el cuestionario relevaban una diversidad de aspectos referidos a las distintas modalidades en que aparecía reflejado el vínculo alumno-institución, principalmente en torno a las siguientes siete dimensiones: a) su relación con los docentes y autoridades del colegio; b) la percepción acerca de los niveles de exigencia del trabajo escolar; c) la percepción acerca de distintos niveles de autoritarismo; d) la mayor o menor posibilidad de comunicación; e) la valoración del alumno; f) el estímulo para la participación y la integración grupal; g) la intervención del docente para facilitar o mediar en la resolución de problemas, entre otros.

Del análisis de las combinaciones entre dichas dimensiones surgió que en cada escuela puede hallarse una heterogeneidad de CSE, dependiendo de cómo se combinen los distintos atributos que puedan adoptar cada una de dichas variables. Es por ello se denominó a estas configuraciones particulares como *escenarios* posibles. De la multiplicidad de los mismos, se analizaron tres tipos de CSE bien diferenciados: a) *favorable*: contiene aspectos positivos en la mayoría de las siete

⁶ La investigación fue financiada mediante el Proyecto PICT 04-13284 de la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y el Proyecto S071, de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, programación 2004-07, dirigidos ambos por la Dra. Ana Lía Kornblit. El Observatorio Nacional de Violencia del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Universidad de San Martín (UNSAM) facilitó el primer contacto con cada uno de los Ministerios de Educación provinciales a fin de llegar a las escuelas muestreadas.

variables; b) *intermedio*: con valores intermedios en las mismas y c) *desfavorable*: con aspectos negativos en la mayoría de las dimensiones (Kornblit *et al.*, 2007a; Adaszko y Kornblit, 2008).

Asimismo, las diversas violencias escolares vividas por los estudiantes fueron sintetizadas en dos grandes tipos:

- 1) *Hostigamiento*: incluye tanto a las a) *transgresiones* –comportamientos que van en contra de las reglas internas de la institución escolar (por ejemplo ausentismo, no realización de las tareas por parte de los alumnos)–, como a las b) *incivildades* –las infracciones de las reglas de convivencia y que constituyen ataques cotidianos al derecho a ser respetado–.
- 2) *Violencia en sentido estricto o extrema*: remite al uso de la fuerza para ejercer el poder o la dominación sobre el otro (por ejemplo, lesiones, robos, extorsiones); (Kornblit *et al.*, 2007a; Kornblit *et al.*, 2007b; Adaszko y Kornblit, 2008).⁷

A partir del análisis de las combinaciones y vinculaciones entre los tres tipos de escenarios de CSE y los niveles de participación de los estudiantes –en relación a su protagonismo y/o a su vulnerabilidad– en torno a los dos tipos de violencias escolares surgieron los siguientes resultados centrales:

- La proporción de los alumnos de menor vulnerabilidad al hostigamiento o menos hostigados es mayor en el escenario de CSE más favorable y menor en el más adverso. La tendencia opuesta se verifica con el grupo más protagonista de hostigamiento, que es menor en el escenario más favorable y se duplica en el adverso. Por su parte, el escenario con CSE intermedio se acerca a los valores del promedio de la muestra.
- Las mismas tendencias se muestran en lo que hace a las situaciones de vulnerabilidad a las violencias en sentido estricto o extremas. En el escenario de CSE favorable el porcentaje de los alumnos menos vulnerables a las mismas es mayor que en el clima desfavorable. Por otro lado, en el caso de los de mayor protagonismo de violencia extrema, los valores se quintuplican en el escenario de CSE más desfavorable. Asimismo, si bien los grupos más vulnerables a situaciones de violencia en sentido estricto son reducidos en los tres tipos de

⁷ Se incluye en esta categoría lo que ha sido definido por Olweus (1998) como *bullying*: agresión continuada que genera una relación muy especial entre víctima y agresor/es y que frecuentemente permanece oculta.

escenarios, en el más adverso duplican a los del clima favorable (Kornblit *et al.*, 2007b; Adaszko y Kornblit, 2008).

c) Sentimiento de pertenencia

Como se indica en el cuadro 4, al igual que en la clasificación de escuelas según relación docente-alumnos, en casi la mitad de las escuelas el sentimiento de pertenencia de los alumnos a ellas llega a un nivel intermedio, pero en este caso es mayor el porcentaje de escuelas con sentimiento de pertenencia alto –algo más de un tercio–, y menor el porcentaje de escuelas cuyos alumnos tienen bajo sentimiento de pertenencia. Puede pensarse, pues, que existen escuelas en las que el sentimiento de pertenencia a las mismas por parte de los alumnos es alto, más allá de la insatisfactoria relación con los docentes (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008).

El sentimiento de pertenencia de los alumnos a la escuela es uno de los indicadores centrales del clima social que prima en el establecimiento, dado que muestra el grado en que es alentada la representación de un “nosotros” en detrimento del aislamiento y el individualismo extremos. Este sentimiento es de gran importancia en el desarrollo de la identidad juvenil, en la medida en que puede entenderse como un elemento clave en la construcción de la experiencia social de los sujetos en esta etapa de la vida, en la que se produce la transición al mundo adulto y el despegue de las estructuras socializadoras de la infancia (Tenti Fanfani, 2000; Urresti, 2000; 2008).

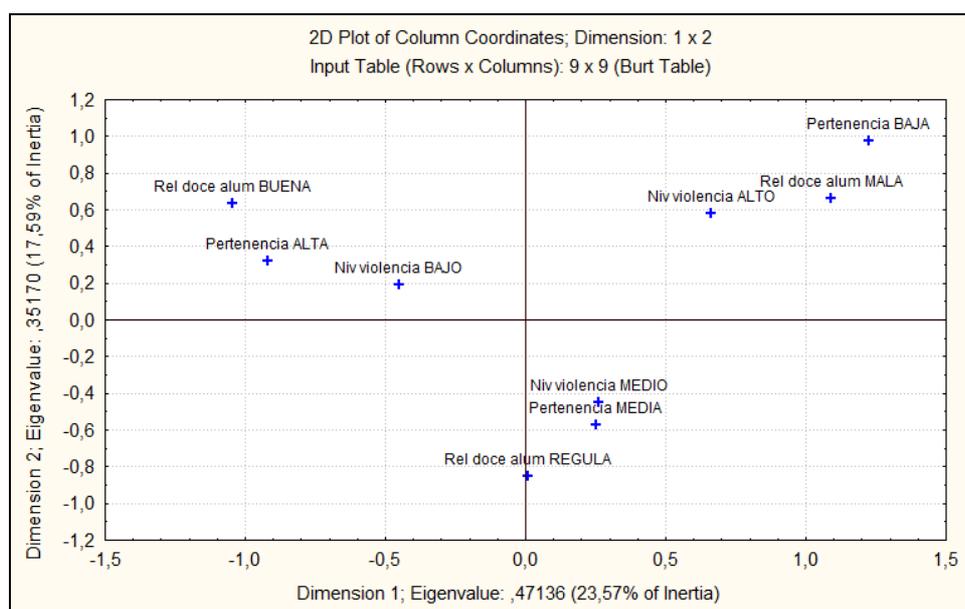
d) La centralidad de la relación docente-alumno

Como se ilustra en el cuadro 4, en algo menos de la mitad de las escuelas los alumnos evalúan la relación con los docentes como *regular*, distribuyéndose la otra mitad entre aquéllas en las que la relación es evaluada como *mala* y como *buen*a. Es decir, en menos de un tercio de las escuelas la relación es evaluada como buena y en casi los dos tercios restantes se evidencia insatisfacción de los alumnos con respecto a este vínculo (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008).

Asimismo, como se observa en el gráfico 2, cuando se descompone la variable *CSE* en sus dos variables originarias y se efectúa un Análisis de

Correspondencias Múltiples con tres variables, se halla que si bien la relación entre el nivel de violencia y las otras dos variables es menos fuerte, de todos modos es posible confirmar la idea de que las escuelas con menores niveles de violencia son también aquéllas en las que los alumnos tienen un mayor *sentido de pertenencia* y una mejor *relación con los docentes*. Lo inverso sucede en las escuelas donde el nivel de violencia es más alto:

Gráfico 2. ACM Mapa simétrico. Nivel de violencia, relación docente alumno y sentimiento de pertenencia



Fuente: Kornblit, Adaszko y Di Leo (2008), en base a datos de la DINIECE, ME.

En la misma línea, según el citado estudio del equipo del IIGG, entre las diversas dimensiones del CSE analizadas, la que tiene una mayor incidencia en las manifestaciones de violencias escolares es el *grado de autoritarismo de los docentes* –tal como es percibido por los alumnos– (Kornblit *et al.*, 2007; Adaszko y Kornblit, 2008). Asimismo, esta asociación se da con mayor intensidad en torno a las situaciones de violencia en sentido estricto (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008).

Relaciones similares emergen en torno a otros de los aspectos centrales de la relación docente-alumno:

- *Valorar del esfuerzo de los estudiantes*: a menor nivel de valoración aparecen más situaciones de hostigamiento y de violencia extrema.

- *Propiciar la comunicación y la integración*: donde hay una mayor participación y se realizan más actividades integradoras, los porcentajes de alumnos menos vulnerables y menos protagonistas tanto de violencia extrema como de hostigamiento son mayores (Kornblit *et al.*, 2007; Adaszko y Kornblit, 2008).

Por ende, como desarrollamos en la segunda parte de la tesis, a partir de estos análisis surge que la dimensión *relación docente-alumnos* se constituye uno de los factores más importante en relación a las manifestaciones de violencia en la escuela. Asimismo, esta dimensión puede interpretarse como aquel aspecto del CSE que, cuando es positiva, brinda un marco que favorece la construcción de relaciones de confianza y reconocimiento intersubjetivo, contribuyendo a disminuir los niveles de malestar y/o de incivildades en las instituciones educativas (Di Leo, 2007b; Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008).

3.1.3. Aproximaciones a experiencias escolares fragmentadas

En el presente apartado reseñaremos tres trabajos desarrollados en nuestro país por investigadores de diversas procedencias institucionales que coinciden en un objetivo principal: reconstruir las principales características de la experiencia escolar, recogiendo las perspectivas y vivencias de los sujetos. Mientras que Duschatzky (1999; Duschatzky y Corea, 2002) y Noel (2007; 2008) realizan estudios etnográficos en instituciones educativas a las que asisten sectores populares del conurbano bonaerense, Gabriel Kessler (2002; 2004), utilizando otras técnicas de investigación de tipo cualitativo, realiza un análisis comparativo de las experiencias escolares de sujetos provenientes de estratos socio-económicos medio-alto, medio, medio-bajo y marginal en escuela de la CABA y el gran Buenos Aires.

Si bien los dos primeros trabajos no se centran en la problemática de las violencias escolares, todos ellos suministran valiosos datos para analizar las complejas estrategias desplegadas por los sujetos para construir sus experiencias sociales a partir de la articulación de los tres tipos de lógicas reseñadas en el 2 (Dubet, 1994; Dubet y Martuccelli, 2000). Por ende, a partir de este tipo de abordajes, que retomamos en la segunda parte de la tesis, a partir de nuestro trabajo de campo, es posible reconstruir la trama compleja de las violencias escolares articulando sus dimensiones socio-estructurales, institucionales e

individuales desde la perspectiva de sus agentes, buscando superar, de esta manera, el dualismo objetivismo/subjetivismo.

Los trabajos de Duschatzky (1999; Duschatzky y Corea, 2002) y Noel (2007; 2008) señalan que las violencias vividas y percibidas por los sujetos de sectores populares se encuentran marcadas por la *corporalidad*. Mientras que la primera vincula esta dimensión al incremento en el contexto barrial del consumo de drogas y otras manifestaciones de violencia en sentido estricto –tales como agresiones físicas–, Noel señala que, si bien estas formas de vinculación constituyen una realidad innegable, no tiene la omnipresencia ni la homogeneidad que suelen atribuirle los agentes escolares. Esto último atribuyen, en gran medida, la calificación de *violentas* a las interacciones entre alumnos debido a una diferencia sistemática de expectativas relacionadas con los usos *correctos* del cuerpo. Dicha distancia estaría marcada, por un lado, por la corporalidad canónica de los agentes del sistema escolar socializados en sectores medios y, por otro lado, por las pretensiones civilizatorias de la escuela.

De esta manera, por ejemplo, uno de los ejes de conflicto entre alumnos y agentes escolares tiene que ver con las *cuestiones indumentarias*. Si bien las escuelas ubicadas en barrios de sectores populares suelen ser relativamente laxas en la aplicación de criterios de vestimenta –no prescriben, por ejemplo, el uso del guardapolvo–, existen determinadas elecciones valoradas en los estilos expresivos de los jóvenes que suscitan en muchos casos instantáneos llamados de atención por parte de los agentes del sistema escolar: el uso de la gorra con visera y de la capucha de los buzos. Esta es una de las expresiones de uno de los dilemas centrales en las instituciones educativas: la oposición entre la *continuidad* y la *discontinuidad* entre la escuela y el afuera. Por un lado, se ubican los agentes *pragmáticos*, que defienden la necesidad de adaptar la escuela y sus demandas a las particularidades culturales de las poblaciones que recibe, a los que se les enfrentan los *normativos*, que señalan la importancia de marcar una clara distinción entre un *afuera* y un *adentro* institucional, que prepararía a los estudiantes para el acceso futuro a entornos socio-culturalmente diferenciados de los de sus barrios de origen (Noel, 2007; 2008).

Uno de los ejes emergentes centrales en los trabajos de Kessler (2002; 2004) es la relación ambigua de los sujetos con las reglas, la disciplina y las convivencia

en la escuela. Más allá de las profundas diferencias detectadas en las experiencias escolares de jóvenes provenientes de distintos estratos socioeconómicos, el autor identifica como una constante la coexistencia con reglas que en teoría son válidas, prohibiendo determinadas prácticas pero que en la realidad cotidiana no tienen el poder de inhibir su ocurrencia. Si bien no hay un cuestionamiento explícito a las normas en general y a su valor en el proceso de formación personal, en la práctica emerge la sensación de que todo es negociable, toda regla es franqueable. Asimismo, los límites a esta maleabilidad no depende tanto del sector social del que provenga los alumnos, sino del tipo de regulación interna y *contrato de convivencia* que se establezca en cada institución.

En el mismo sentido de los análisis de Dubet y Martuccelli (1998), Kessler (2002) identifica una gran variedad de estrategias desplegadas por los estudiantes para negociar con las normas de las instituciones escolares. Asimismo, los resultados de estos procesos de negociación constante estarán en gran medida condicionados por los niveles de acumulación de diversos tipos de capital, fundamentalmente simbólico, con los que cuentan los agentes educativos. Mientras que en las escuelas a las que asisten los sectores altos este juego parece reforzar las dinámicas meritocráticas familiares, a medida que se desciende en la escala social se va acentuando la sensación de precariedad en las pautas de convivencia escolar, llegando en los sectores marginales a una fuerte naturalización de episodios cotidianos de violencia en sentido estricto (amenazas, golpes, robos). En este sentido, como indicamos en el capítulo 2, en otro de sus trabajos etnográficos, Kessler (2004) define a la inserción educativa de los jóvenes de estos sectores como *escolaridad de baja intensidad*: se produce un *desenganche* entre sus procesos de subjetivación –constituidos desde otros espacios de socialización laboral y/o delictual– y la escuela.

En la misma línea de Kessler, Noel (2007; 2008) señala que la convivencia en escuelas a las que asisten jóvenes de sectores populares se encuentra marcada por una conflictividad permanente que, en muy raras ocasiones, puede resolverse mediante mecanismos institucionales. Asimismo, identifica como una de las principales fuentes de la conflictividad escolar la permanente *impugnación de la autoridad* de todos sus agentes mediante tres *tipos de tácticas* principales que, en general, se presentan alternadas, mezcladas y/o reforzadas entre sí:

- a) *Impugnación personal*: consiste en una recusación basada en la imputación que el agente que reclama autoridad carece de determinadas características personales.
- b) *Impugnación posicional*: consiste en rehusar el consentimiento mediante la afirmación de que la persona que reclama autoridad excede la jurisdicción, atribuciones y competencias definidas por su posición en el campo escolar.
- c) *Acusación de autoritarismo*: consiste en negar consentimiento por razones morales, haciendo equivaler automáticamente cualquier reclamo de autoridad a alguna forma de *autoritarismo* y declararlo, por ende, *moralmente condenable*.

Finalmente, a partir del análisis de estas experiencias, Duschatzky y Corea (2002), en la misma línea de las reflexiones de Dubet (2006) y Kessler (2004) formulan la hipótesis del declive de las instituciones familiares y escolares en tiempos de fragmentación social. Las mismas pierden su poder de subjetivación en relación a las experiencias juveniles, en las que adquieren mayor protagonismo los ritos, las creencias, el “choreo” (robo), el consumo, el “faneo” (drogarse), etc. De esta manera, la sociabilidad entre pares se configura como alternativa frente a la ineficacia simbólica de las instituciones tradicionales (familia y escuela). Finalmente, las autoras identifican tres grandes tipos de *posiciones de enunciación* de los agentes escolares frente a este escenario de expulsión y destitución:

- a) *Desubjetivante*: se centra en la impotencia de la escuela, expresada básicamente en la resignación y pérdida de confianza sobre los efectos de la acción escolar (disciplinamiento, emancipación, civilización) en los sujetos.
- b) *Resistencia*: constituida por representaciones que niegan las mutaciones actuales, sosteniendo categorías que resultaban eficaces en otros momentos históricos.
- c) *Invencción*: que habilita la posibilidad de producir formas singulares de vinculación con los otros en estos contextos de fragmentación social y crisis institucional.

Esta última dimensión, presente en las experiencias escolares de los jóvenes que habitan en zonas marginales del Gran Buenos Aires, es la que desarrolla Duschatzky en su investigación anterior:

La escuela se asoma como una “frontera”, que lejos de nombrar a un sitio o lugar nos habla de un horizonte de posibilidades. La escuela representa el

“otro lado” de la vida de los jóvenes del barrio. Participar de la experiencia escolar implica un quiebre en la racionalidad cotidiana. A pesar de la impronta disciplinadora de la cultura escolar y de la tendencia codificadora de los conocimientos que circulan en ella, la inserción institucional coloca al interlocutor –alumno– en un terreno discursivo que por lo menos revela que lo real puede ser nombrado de otro modo (Duschatzky, 1999: 128).

3.2. Las violencias escolares como problema político-institucional

Como indicamos al principio del capítulo, en gran medida, la construcción de las violencias escolares como problema en Argentina, debe inscribirse en debates más amplios sobre el lugar de la escuela en la actualidad, su legitimidad, capacidad y límites para constituirse como un espacio de inclusión y subjetivación en un contexto de elevados niveles de vulnerabilidad, desafiliación y marginalidad socio-económica (Filmus, 2003; 2006). A continuación, presentamos los principales sentidos que se vienen construyendo en torno a dicha problemática desde la década de 1990, centrándonos en dos de las principales dimensiones del ejercicio de la violencia simbólica legítima del Estado: a) los marcos legales y b) las intervenciones planificadas, desarrolladas y/o avaladas por diversos niveles y jurisdicciones de gestión estatal (Bourdieu, 1997; 2007).

3.2.1. Marcos normativos

Los principales marcos normativos, si bien en su mayoría no generan intervenciones directas del Estado sobre las diversas dimensiones de la vida social, tienen una influencia indirecta sobre la misma, ya que legitiman los *habitus* de los agentes y la *doxa* hegemónicos en los diversos campos que conforman el espacio social en un determinado momento histórico (Bourdieu, 1997; 2007). Asimismo, su efectivo cumplimiento depende de las condiciones políticas, institucionales y los canales de control –que no siempre funcionan adecuadamente–, como de los procesos de disputa política y de apropiación subjetiva de los agentes. Por ende, a pesar que su mera existencia no garantiza su cumplimiento, los marcos jurídicos y legales constituyen una valiosa herramienta política que puede ser utilizada por los sujetos en las disputas por la defensa y/o cumplimiento de sus derechos frente a otros actores y/o condiciones estructurales que los marginan del acceso a los mismos (Filmus, 2003).

En torno a la problemática de las violencias escolares en Argentina, el sociólogo y ex Ministro de Educación, Daniel Filmus (2003) distingue dos tipos de instrumentos legales: a) marcos normativos generales que, si bien no están formulados específicamente para el ámbito escolar, lo incluyen; b) regulaciones específicas del sistema educativo que, en algunos casos, son adecuaciones institucionales de normas generales. A continuación, reseñamos las manifestaciones más significativas de ambos tipos:

Marcos normativos generales

1) *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* (1989), promulgada como Ley Nacional N° 23.879 en 1990 e incorporada a la Constitución Nacional en 1994 (art. 75, inc. 22 y 23):

- Marca una ruptura con respecto al status de los niños y adolescentes: desde la concepción tradicional de *menores incapaces*, meros objetos de protección – sustentada en una relación asimétrica que coarta su autonomía–, hacia una definición de los mismos como *sujetos de derecho*.
- Establece la responsabilidad, tanto del Estado como de las familias, en la garantía de los derechos de los que gozan los niños y adolescentes, incluyendo una mirada amplia en torno a lo que se considera violencia – incluye tanto a los malos tratos físicos o mentales como a la vulneración de cualquiera de sus derechos–.
- Otorga a la escuela un lugar privilegiado en lo referido a la difusión de los derechos, así como a la construcción de la ciudadanía y de estrategias de intervención tendientes a la no violencia.
- Asimismo, en algunas jurisdicciones –CABA, Buenos Aires, Mendoza, Neuquén, Tierra del Fuego y Misiones– se sancionaron leyes locales destinadas a crear organismos de aplicación de los principios del Convenio. Por ejemplo, en la CABA, se sancionó en 1998 la Ley N° 114, de *Protección Integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes*, que dispone la creación de un organismo autónomo especializado en la temática, integrado por el área de Jefatura de Gobierno encargado de la promoción y protección

integral de los derechos y el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que cuenta con Defensorías Zonales descentralizadas (Filmus, 2003).⁸

2) Ley Nacional N° 24.417, de *Protección contra la Violencia Familiar* (1994):

- Entiende la violencia como lesiones o maltrato psíquico o físico, y establece – entre otros puntos– la obligación de todo funcionario público a efectuar la denuncia en caso de violencia familiar.
- Asimismo, para su mejor instrumentación en el sistema educativo, en algunas jurisdicciones se han formulado normativas específicas. Por ejemplo, en la CABA, a través del Comunicado de la Secretaría de Educación del Gobierno de la CABA N° 08/95 y su modificación de 1997, que establecen las acciones de los agentes escolares frente a casos de lesiones y/o frente a relatos de los alumnos sobre situaciones de maltrato físico, negligencia, abandono, abuso sexual intrafamiliar y/o abuso sexual por parte de agentes de la institución educativa (Filmus, 2003).

Regulaciones específicas del sistema educativo

Si bien no hay leyes nacionales que postulen definiciones y/o políticas en torno a las violencias escolares, existen normativas específicas del sistema educativo, destinadas a regular y/o generar condiciones institucionales que aseguren el respeto de los derechos de sus agentes. Entre ellas podemos mencionar:

- 1) Ley Nacional N° 25.584 (2002), que establece la prohibición de toda acción institucional que impida el inicio o continuidad escolar a alumnas embarazadas (Filmus, 2003).
- 2) Ley de Educación Nacional, N° 26.206 (2006), que en varios de sus artículos hace referencia a las condiciones institucionales de la convivencia escolar:
 - En el Artículo 11, estipula entre los fines y objetivos de la política educativa:

⁸ Las otras normativas son: – Buenos Aires: Ley N° 12.607, de *Protección integral de los derechos del niño y del joven* (2000). – Chubut: Ley N° 4.347, de *Protección integral de la niñez, la adolescencia y la familia* (1997). – Mendoza: Ley N° 6.354, de *Protección integral de niños y adolescentes* (1995). – Neuquén: Ley N° 2.302, de *Protección integral de niños y adolescentes* (1999). – Tierra del Fuego: *Ley de protección de niños, niñas, adolescentes y sus familias* (2000). – Misiones: *Ley de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes* (1999) (Filmus, 2003).

- (...) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. (...)
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles. (...)
- Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as. (...)
- Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.
- En el Artículo 30, estipula que:

La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Son sus objetivos:

- Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
- Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.
- En el Artículo 123, establece, entre los criterios generales que deberán cumplir todas las instituciones educativas:
 - Definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta ley y en la legislación jurisdiccional vigente.
 - Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar.
 - Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/ as.

- Brindar a los equipos docentes la posibilidad de contar con espacios institucionales destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes. (...)
- Promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje.
- Desarrollar procesos de autoevaluación institucional con el propósito de revisar las prácticas pedagógicas y de gestión.
- Definir su código de convivencia.
- Desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos. (...)
- Promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos educativos de gestión estatal.
- Favorecer el uso de las instalaciones escolares para actividades recreativas, expresivas y comunitarias.
- Promover experiencias educativas fuera del ámbito escolar, con el fin de permitir a los/as estudiantes conocer la cultura nacional, experimentar actividades físicas y deportivas en ambientes urbanos y naturales y tener acceso a las actividades culturales de su localidad y otras.
- En el artículo 126, definiendo a los estudiantes como sujetos de derechos, estipula:
Los/as alumnos/as tienen derecho a:
 - Una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades.
 - Ser respetados/as en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática. (...)
 - Ser protegidos/as contra toda agresión física, psicológica o moral. (...)
 - Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema.
 - Participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.
 - Desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo.
- Finalmente, en el Artículo 127, establece entre los deberes de los estudiantes:
 - (...) Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.

- Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de la autoridad, los/as docentes y los/as profesores/as.
- Respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar.
- Asistir a clase regularmente y con puntualidad.
- Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento educativo.

Como desarrollamos a continuación, tanto las citadas normativas generales como las específicas del sistema educativo tendrán un gran peso en los fundamentos y objetivos de los diversos tipos de estrategias desarrolladas durante los últimos años en torno a las violencias y la convivencia escolares.

3.2.2. Intervenciones en torno a las violencias y la convivencia escolar

Retomando definiciones provenientes del campo académico, la mayoría de las acciones que abordan la problemática de las violencias en las instituciones educativas entienden a las mismas como fenómenos complejos, incluyendo entre sus determinantes tanto a las condiciones socio-estructurales como institucionales en las cuales los agentes constituyen y/o reproducen sus *habitus*, experiencias y pautas de relación con los otros. Por ende, las mismas se basan principalmente en *abordajes inespecíficos* del problema, es decir, no se abocan al tratamiento de las situaciones violencias en particular sino que se dirigen a mejorar de la convivencia y la defensa de los derechos de los sujetos. En este sentido, puede considerarse como un antecedente relevante de este tipo de abordajes la convocatoria nacional, en 1998, a la *Reunión de Expertos “La prevención de la violencia como objeto de investigación y programa de acción”*, dirigida a promover la generación de insumos científicos interdisciplinarios para el diseño de políticas, integrándolos en el *Plan Plurianual de la Ciencia y Tecnología* (Filmus, 2003; 2006; ME, 2003a; Kaplan y Mutchinick, 2006).

Sin embargo, como se observa en el cuadro 5, la mayoría de las intervenciones estatales dirigidas a abordar las violencias escolares se inician con posterioridad a la denominada “masacre de Carmen de Patagones”, episodio de

repercusión nacional e internacional ocurrido en septiembre de 2004.⁹ Ese mismo año se constituye el *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas*, dirigido a la institucionalización y/o articulación de diversas líneas de investigación e intervención sobre la temática a nivel nacional e internacional. Dicho organismo surge de una iniciativa conjunta del ME, la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y UNESCO (sede Brasil) y sus principales objetivos son:¹⁰

- Integrar un núcleo de investigación en el área de la violencia en las escuelas, consideradas sus diferentes naturalezas y modalidades.
- Implementar un centro de información y documentación especializado en la temática de la violencia en las escuelas.
- Ofrecer informaciones para la comunidad académica y para la sociedad en general.
- Promover una red entre investigadores sobre la violencia en las escuelas.
- Estudiar la temática de la violencia en las escuelas desde el punto de vista multidisciplinario e interdisciplinario.
- Discutir las implicaciones de la violencia en la enseñanza y el aprendizaje.
- Establecer el intercambio con entidades análogas, incluyendo investigaciones comparadas con otros países, principalmente de América Latina.
- Sensibilizar a la opinión pública en relación con la temática de la violencia en el ambiente escolar.
- Promover la construcción de una “cultura” en contra de la violencia en las escuelas
- Contribuir a la elaboración de políticas públicas de prevención y abordaje de la violencia en las escuelas.
- Acompañar y evaluar políticas públicas para la juventud, con énfasis en la prevención y tratamiento de la violencia.
- Prestar servicios a los diversos sectores de la sociedad, por medio de diferentes formas de intervención en la realidad, sumando investigaciones e acciones.

Como se observa en el cuadro 5, el Estado, desde diversos niveles jurisdiccionales, de gestión y, fundamentalmente, desde el sector educativo, concentra el mayor número de programas vinculados a las problemáticas de las violencias en las escuelas medias. De las 15 intervenciones estatales (IE) relevadas,

⁹ La mañana del 28 de septiembre de 2004, en la ciudad de Carmen de Patagones –al sur de la Provincia de Buenos Aires–, un adolescente de 15 años entró a su aula con una pistola de 9 milímetros y comenzó a disparar contra sus compañeros, por lo que tres de ellos murieron y seis resultaron heridos (Clarín, 28/09/2004. Disponible en <http://www.clarin.com/diario/2004/09/28/um/m-839777.htm>).

¹⁰ La información sobre objetivos, líneas de investigación, publicaciones y otras actividades del Observatorio están disponibles en: <http://www.me.gov.ar/observatorio/index.html>

11 se enmarcan en áreas educativas, dos en justicia, una en salud y otra en desarrollo social (Filmus, 2003; Kaplan y Mutchinick, 2006):

Cuadro 5. Principales intervenciones estatales en torno a las violencias y la convivencia escolar, organismo responsable y año de inicio

Ref.	Intervención estatal	Organismo/s responsable/s	Año inicio
IE1	<i>Programa Nacional de Mediación Escolar</i>	ME	2003
IE2	<i>Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas</i>	ME, UNSAM y UNESCO (sede Brasil)	2004
IE3	<i>Programa Nacional de Convivencia Escolar</i>	ME	2004
IE4	<i>Parlamento de Escuelas por la Paz y la Solidaridad</i>	ME	2004
IE5	<i>Programa por los Derechos del Niño y el Adolescente</i>	ME	2004
IE6	<i>Programa de Capacitación y tratamiento de la violencia familiar, maltrato infantil y abuso sexual</i>	Ministerio Nacional de Desarrollo Social – CONAF	1998
IE7	<i>Programa de Promoción de la Mediación en la Comunidad Educativa</i>	Ministerio Nacional de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos	2000
IE8	<i>Programa Convivencia Escolar</i>	Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba	2000
IE9	<i>Programa de prevención y asistencia de la violencia social en el ámbito escolar</i>	Ministerios de Educación y de Salud del Gobierno de la Provincia de La Rioja	2004
IE10	<i>Plan Provincial de Escuelas Abiertas “Un lugar de encuentro”</i>	Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Salta	2005
IE11	<i>Programa de Mediación Escolar</i>	Subsecretaría de Justicia y Trabajo del Gobierno de la CABA	1997
IE12	<i>Programa Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa</i>	Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA	2003
IE13	<i>Centro Interdisciplinario de Cuidados para Educación</i>	Secretaría de Salud Pública de la Municipalidad de Olavarría	2001
IE14	<i>Violencia Institucional, Escolar y Familiar</i>	Dirección de Familia y Desarrollo Comunitario, Dirección de Educación (Municipalidad de San Miguel de Tucumán) y Asociación Civil Antígona	2005
IE15	<i>Programa Facilitación y Promoción de la Convivencia Escolar</i>	Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario	2005

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Filmus (2003); Kaplan y Mutchinick (2006).

Si bien los alcances territoriales, temporales e institucionales de estas IE son muy diversos, dependiendo de las jurisdicciones, los niveles de gestión responsables, los presupuestos y recursos humanos asignados, pueden identificarse

cuatro tipos principales de estrategias empleadas en la mayoría de las mismas: a) *formación de agentes escolares*; b) *institucionalización de nuevas pautas de convivencia escolar*; c) *generación y/o fortalecimiento de articulaciones interinstitucionales*; d) *incentivo a la participación / autonomía de los estudiantes*. En el cuadro 6 caracterizamos las intervenciones estatales relevadas en relación a la utilización estos cuatro tipos principales de estrategias:

Cuadro 6. Intervenciones estatales en torno a las violencias y la convivencia escolares según tipos de estrategias desarrolladas

Interv. estatal	Tipos de estrategias desarrolladas			
	<i>Formación de agentes escolares</i>	<i>Institucionalización de nuevas pautas de convivencia escolar</i>	<i>Generación / fortalecimiento de articulaciones interinstitucionales</i>	<i>Incentivo a la participación / autonomía de estudiantes</i>
IE1				
IE2				
IE3				
IE4				
IE5				
IE6				
IE7				
IE8				
IE9				
IE10				
IE11				
IE12				
IE13				
IE14				
IE15				

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Filmus (2003); Kaplan y Mutchinick (2006).

A continuación, caracterizaremos brevemente cada uno de los cuatro tipos principales de estrategias utilizados, ejemplificando con las IE de mayor impacto nacional e incorporando algunas críticas y propuestas surgidas tanto de la bibliografía centrada en la temática –y utilizada en muchos casos como insumos de las mismas– como de talleres y jornadas de trabajo organizadas por nuestro equipo

de investigación del IIGG, UBA, con docentes, directivos y supervisores de escuelas medias públicas en la CABA, Chubut y Mendoza.¹¹

Formación de agentes escolares

Utilizando insumos provenientes del campo académico –en algunos casos generados y/o financiados desde las propias IE–, se producen materiales, cursos y talleres destinados a la formación de docentes y, en menor medida, autoridades, estudiantes y familiares. Esta estrategia es abordada en la mayoría de las IE relevadas y, en general, es utilizada como paso inicial y/o refuerzo de alguno/s de las otros tipos de estrategia. Los contenidos trabajados consisten fundamentalmente en abordajes interdisciplinarios a las problemáticas de los conflictos y las violencias escolares, desde los cuales se busca establecer una ruptura epistemológica con la *doxa* y *habitus* incorporados en los agentes de las instituciones educativas (ME, 2003a; 2003b; 2003c; 2003d; 2006 Kaplan y Mutchinick, 2006).

Entre sus objetivos principales, estas estrategias buscan propiciar en los agentes escolares un pasaje de la percepción y tratamiento de las situaciones de violencia como *objetos* –episodios, actos, alumnos-problema– hacia un abordaje centrado en la *perspectiva del sujeto* –problemas complejos atravesados por dimensiones sociales, institucionales e individuales–. Es decir, se pretende aportar a la superación de los *habitus* hegemónicos en las instituciones educativas, que tienden a *individualizar* y *psicologizar* los conflictos y violencias escolares, colocando al *alumno-problema como el componente central de la trama conflictiva* (Filmus, 2003; Onetto, 2004; Boggino, 2005; Llomovatte y Kaplan, 2005; Kaplan y Mutchinick, 2006).

En este sentido, a partir de nuestro trabajo de campo en escuelas medias de la CABA (que desarrollamos en la segunda parte de la tesis) y las jornadas de discusión con docentes, directivos y autoridades del sistema educativo en Mendoza y Chubut, surge que sigue siendo hegemónica en las escuelas una *habitus* que

¹¹ En la CABA, se desarrollaron durante 2005 y 2006, en dos escuelas medias, talleres de *Promoción de la Salud en Ámbitos Educativos*, centrados durante el segundo año, a pedido de las instituciones, en las violencias escolares (ver capítulo 5). En Chubut y Mendoza se realizaron durante 2007, en colaboración con las áreas de educación provinciales, las *Jornadas de Trabajo: Violencias en las escuelas medias: diagnósticos y estrategias de prevención*. Ambas actividades se enmarcaron en el Proyecto S071, de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, programación 2004-07, y en el Proyecto PICT 04-13284, de la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, ambos dirigidos por la Dra. Ana Lía Kornblit.

tiende hacia la objetualización y negación de los jóvenes considerados problemáticos. Los mismos son identificados, aislados y/o tratados mediante diversos procedimientos que están, en general, naturalizados por el conjunto de la comunidad educativa: traslado a escuelas especiales, derivación para ser tratados en gabinetes psicopedagógicos y, en la mayoría de los casos, la expulsión y/o traslado a otras escuelas.

Asimismo, en el actual contexto de acelerado crecimiento de las matrículas en escuelas medias y fragmentación del sistema educativo, estas prácticas estigmatizantes se profundizan a partir de la generación de criterios de selectividad institucional cada vez más estrictos para la incorporación de estudiantes provenientes de otros establecimientos educativos –por ejemplo, no haber repetido, no tener antecedentes de mala conducta, buenas calificaciones, etc.–, generando círculos viciosos de negativización, discriminación, marginación y/o expulsión del otro (Llomovatte y Kaplan, 2005; Kaplan y Mutchinick, 2006; Di Leo, 2007b).

Esta tendencia a la negativización del otro definido como violento, se complementa con el *habitus* de los agentes escolares hacia la *negación del conflicto*, buscando silenciarlo y anularlo, cualquiera sean sus manifestaciones. De esta manera, no se da lugar a visiones diversas y a la construcción de espacios que propicien la escucha y el respeto al otro como portador de una voz. Por ende, desde el *currículum explícito* y, fundamentalmente, desde el *currículum oculto*, la escuela contribuye a naturalizar lo social, presentándose como la única verdad posible y a legitimar así un orden escolar y social de sufrimiento, exclusión y sometimiento (Oviedo de Benosa, 1997, citado en ME, 2003a; Díaz-Aguado, 2004; Onetto, 2004; Boggino, 2005).¹²

Frente a esta concepción hegemónica, la mayoría de las estrategias de formación relevadas buscan aportar, como sintetiza Norberto Boggino (2005), a un proceso resignificación, a la visibilización del *conflicto socio-cognitivo* como un momento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en general, a la reconstrucción de lazos sociales en las instituciones educativas:

¹² La categoría de currículum oculto hace referencia a aquello que realmente sucede en las aulas, en las escuelas, a las prácticas y relaciones cotidianas entre sus diversos agentes y, desde las mismas, a las expectativas asociadas al papel de alumno (sumisión, obediencia...) que, en muchos casos, entran en contradicción con los objetivos del *currículum explícito* (autonomía, capacidad crítica) (Jackson, 1968, citado por Díaz-Aguado, 2004).

La palabra puede ser fuente de conflictos y ello es justamente lo productivo. La riqueza del diálogo está justamente en la diferencia, pero hay que poder aceptar que el punto de vista del otro no es más que “eso”: un punto de vista, y que tiene el mismo valor que el propio, o que quizás pueda enriquecer el propio punto de vista (Boggino, 2005: 26).

Sin embargo, como analizamos en el próximo capítulo en relación a las estrategias de promoción de salud en ámbitos educativos, la utilización exclusiva de los tradicionales dispositivos de capacitación docente centrados en la mera transmisión normativa de información, tiene escasa eficacia para desnaturalizar y/o transformar los *habitus* y la *doxa* incorporados. En cambio, a partir de experiencias de investigación-acción en escuelas medias públicas de las que participó nuestro equipo y de otros estudios realizados a nivel nacional e internacional, se comprobó que son más efectivas las estrategias institucionales que parten de la recuperación e intercambio de las experiencias y reflexividades de los sujetos, para, a partir de las mismas, analizar y/o reformular las vinculaciones entre los saberes, símbolos y prácticas escolares. De esta manera, a partir de una concepción pedagógica constructiva y dialógica, se abre la posibilidad de propiciar, simultáneamente, transformaciones individuales e institucionales que contribuyan a la generación de CSE más democráticos (Jensen, 1997; Mogensen, 1997; Kornblit *et al.*, 2006a).

Asimismo, tanto en las experiencias de investigación-acción como en las jornadas de discusión de las que participó nuestro equipo, los profesores y directivos de escuelas medias plantearon como un problema fundamental el bajo nivel de institucionalización que aún tienen estas estrategias de capacitación en los institutos de formación docente y en *Red Nacional de Formación Docente Continua*. Esto genera, por un lado, que el mismo sistema educativo siga reproduciendo en los nuevos maestros y profesores los *habitus* y la *doxa* que se pretende modificar y que, por otro lado, la incorporación de nuevas visiones y prácticas quede limitada a los pocos agentes escolares que pueden acceder a la escasa e intermitente oferta de capacitación existente lo que, a su vez, dificulta el traslado de estas concepciones pedagógicas e institucionales a la práctica cotidiana, por las resistencias generadas desde la mayoría de sus pares (VVAA, 2007; ver capítulo 6).

Institucionalización de nuevas pautas de convivencia escolar

Como se desarrolló en el capítulo 2, las instituciones educativas fueron señaladas tempranamente, tanto desde los campos académicos como políticos, como espacios estratégicos para el análisis, reproducción y/o transformación de las condiciones de subjetivación. Retomando estos marcos analítico-políticos en nuevos contextos histórico-sociales, las estrategias dirigidas a transformar los CSE, institucionalizando nuevas pautas de convivencia, constituyen el eje central de la mayoría de las IE destinadas a abordar las problemáticas de las violencias en las escuelas (Filmus, 2003; Kaplan y Mutchinick, 2006; Kaplan y García, 2006b).

Si bien durante las década de 1980 y 1990 empiezan a desarrollarse experiencias institucionales y/o jurisdiccionales aisladas dirigidas a modificar las pautas de convivencia escolar, recién desde 2001 dichas estrategias comienzan a formar parte de las políticas educativas estatales. Entre dicho año y 2003, en la CABA y la provincia de Buenos Aires, los Ministerios de Educación impulsan la creación de nuevos sistemas disciplinarios escolares a partir de la consulta y/o participación de todos los actores de la comunidad educativa. En el caso de la CABA, a dicho sistema se le da el nombre de *consejos de convivencia*, estableciéndose que, más allá de las particularidades institucionales, los mismos deben estar compuestos por representantes de docentes, estudiantes, preceptores, asociaciones estudiantiles y padres (Dussel, 2005; Kaplan y García, 2006b).

Sin embargo, en un estudio desarrollado por Inés Dussel (2005) sobre 20 reglamentos formulados por los consejos de convivencia en escuelas medias públicas de la CABA, en la mayoría de los mismos identifica un deslizamiento hacia discursos centrados en la responsabilización individual de los estudiantes. De esta manera, en lugar de generarse prácticas discursivas centradas en los derechos y deberes de todos los sujetos de la comunidad educativa, en tanto ciudadanos, en estos nuevos dispositivos institucionales se retoman viejos postulados que contribuyeron históricamente a sostener la ideología de la meritocracia escolar (Llomovatte y Kaplan, 2005). Por ende, la investigadora señala una tendencia hacia la constitución de regímenes de gobierno escolar basados en la reproducción de *habitus* e imaginarios efectivos tradicionales bajo ropajes discursivos nuevos:

La mayoría de los reglamentos están formulados en términos de responsabilidades y consensos, enfatizan la flexibilidad, la adaptación y la re-

educación de la voluntad como necesaria para el aprender a vivir juntos. (...) Pero, por otro lado, muchos de ellos todavía consideran a los adolescentes como menores incapaces de autogobierno, y ponen el acento en una idea de “responsabilidad” que se parece demasiado a la vieja idea de la obediencia disciplinaria de antiguos reglamentos (por ejemplo, cuando se dice que los estudiantes son responsables de obedecer las reglas). La producción de un sujeto especulativo y calculador es contrabalanceada por el peso de la obediencia y las sanciones tradicionales (Dussel, 2005: 1118).

Estas contradicciones se plasman en las prácticas cotidianas de los agentes escolares y, en muchos casos, en sus sensaciones de malestar, por lo cual, en lugar de resolverlos, tienden a acentuar los problemas de convivencia. Es por ello que, desde varias de las IE relevadas se proponen estrategias que no se centren sólo en las dimensiones disciplinarias –centradas en el objeto-violencia– sino que aborden, desde varias tácticas simultáneas, la complejidad de las condiciones institucionales y socio-culturales de producción y reproducción de la convivencia escolar (Filmus, 2003; Kaplan y Mutchinick, 2006; ME, 2006; Onetto, 2004; Boggino, 2005).

En este sentido, si bien las IE relevadas suministran diversos recursos normativos, conceptuales, operativos y, en menor medida, humanos, tendientes a la institucionalización de nuevas pautas de convivencia, como surge de los análisis de Boggino (2005) y de las reflexiones de los docentes y directivos participantes en las citadas jornadas de reflexión de las que participó nuestro equipo, la concreción de estas estrategias depende, fundamentalmente, de la voluntad y participación de todos los actores de la comunidad escolar dirigida a la recreación de su *Proyecto Educativo Institucional* (PEI) sobre nuevos fundamentos. En dicho documento se establecen los objetivos pedagógicos principales de una institución educativa en un determinado momento histórico y se explicitan sus vinculaciones con el contexto socio-cultural en el cual se inserta. Por ende, si bien en la mayoría de las escuelas es un “documento muerto”, guardado en un cajón de la dirección, que no se relee, discute ni reescribe durante años, el PEI constituye un espacio estratégico para desarrollar la reflexividad institucional y, por ende, propiciar la desnaturalización de los imaginarios efectivos escolares (Boggino, 2005; VVAA, 2007).

Retomando y ampliando varias de las propuestas presentes en las IE relevadas y en la línea de la pedagogía dialógica propuesta por Freire (1997; 2002; 2008), Boggino enumera algunos de los espacios de circulación de la palabra que pueden ser creados, a partir de la reescritura y operacionalización colectiva de los

PEI, para contribuir a la reconstrucción de la convivencia y los lazos sociales en la escuela:

- *Ejes transversales* (como la cooperación o la formación del juicio crítico en el alumno, por ejemplo).
- *Tutorías*, como espacios de comunicación y orientación del alumno con el fin de optimizar la calidad de los aprendizajes y la enseñanza.
- *Asambleas para alumnos*, como instancias de circulación de la palabra y lugar de encuentro donde puedan plantear sus acuerdos y disidencias, sus problemas, y tender a construir tratos y contratos, como modalidad de resolución de conflictos y construcción de convivencia.
- *Talleres de reflexión sobre la propia práctica para docentes*, como espacios de encuentro que posibilitan una acción cooperativa en la comprensión y en la búsqueda de alternativas a los conflictos, y como instancia de construcción del grupo.
- *Proyectos de aula como estrategia pedagógica* para enseñar conviviendo y convivir enseñando. Los proyectos permiten desplazar del centro de la escena a los contenidos curriculares y ubicar en ese lugar a los alumnos que interpelen lo real y construyan conocimientos significativos en forma cooperativa.
- *Investigación-Acción* como medio para enseñar investigando e investigar enseñando, y posibilitar instancias de reflexión crítica sobre la propia práctica con la finalidad de prevenir escenas de violencia.
- *Y todo espacio, dispositivo o estrategia* que permita la circulación de la palabra, la comunicación y la construcción o reconstrucción de lazos sociales sobre la base del trabajo sistemático en torno a los valores y las normas sociales, el conocimiento y la ignorancia de los alumnos; y la reflexión crítica sobre los paradigmas que sostienen la práctica docente (Boggino, 2005: 50).

Sin embargo, como surge de los análisis de Fernando Onetto (2004) y expresan los docentes y directivos de las escuelas participantes en las citadas jornadas de reflexión, en este trabajo de reflexividad las instituciones educativas deben diferenciar entre su *zona de preocupación* y su *zona de incumbencia* (VVAA, 2007). Hay que diferenciar qué es lo que sí puede hacer y qué es lo que no puede hacer la escuela, no le compete, no tiene herramientas para afrontar. Por ejemplo, la escuela no puede modificar la dimensión estructural y tampoco puede hacerse cargo de la principal causa de violencia social que son las necesidades básicas no satisfechas de su población. De esta manera, al concentrarse en su zona de incumbencia acaba operando indirectamente en la zona de preocupación –en este caso, los problemas de convivencia y/o de violencia escolar– (Onetto, 2004).

Finalmente, nos parece oportuno citar un fragmento de las conclusiones de las jornadas de reflexión realizadas en Mendoza con docentes y autoridades escolares, que coinciden con las opiniones de agentes educativos de la CABA y Chubut:

(...) debería propenderse a que esas políticas educativas den mayor autonomía institucional para que cada establecimiento pueda adecuar las propuestas concretas a sus necesidades, a las de su comunidad, a su idiosincrasia, a su cultura escolar. Hay que tener en cuenta a este respecto que no hay niveles de autonomía sin la correspondiente partida presupuestaria, es decir, es una falacia pensar en que se van a descentralizar decisiones sin descentralizar los recursos. En relación a las políticas educativas en cuanto al recurso humano, a los docentes, son necesarias políticas de protección que tengan que ver con la remuneración, con la profesionalización y con que los docentes cuenten con los recursos necesarios para hacer su tarea (VVAA, 2007: 3).

Generación y/o fortalecimiento de articulaciones interinstitucionales

La mayoría de los docentes y autoridades participantes en los talleres y jornadas de trabajo organizados por nuestro equipo plantearon que el *aislamiento de las escuelas* es uno de los principales problemas que obstaculizan la institucionalización de nuevos *habitus* y prácticas en torno a la convivencia y las violencias escolares. Dichos agentes viven cotidianamente la sensación de que la multiplicación de las demandas desde las familias, las ONGs y/o organismos estatales no se corresponden con un aumento proporcional de los recursos materiales, humanos y simbólicos adecuados para afrontarlas. De esta manera, en lugar de favorecer el cambio y el fortalecimiento institucional, el exceso de demandas profundiza el debilitamiento y el malestar de las escuelas, tanto en su clima social como en su legitimidad hacia el resto de la comunidad (VVAA, 2007).

De las IE reseñadas, sólo las gestionadas desde el ámbito municipal se centran en estrategias destinadas a generar y fortalecer las articulaciones entre la escuela y otras instituciones locales –familias, sistema de salud, centros académicos y otros organismos públicos y de la sociedad civil–. Sin embargo, en general estas estrategias se vinculan a abordajes específicos ante la emergencia de episodios de violencia escolar en sentido estricto, dirigiéndose a la asistencia puntual frente a la demanda de las instituciones educativas. Por ende, si no se complementan con otras estrategias que favorezcan el citado pasaje del objeto-sujeto al sujeto a nivel

institucional, dichos abordajes pueden contribuir a la reproducción de las concepciones normativo-moralistas y psicologistas desde las cuales las escuelas viene abordando estos problemas (Filmus, 2003; Onetto, 2004; Dussel, 2005; Kaplan y Mutchinick, 2006).

Incentivo a la participación / autonomía de los estudiantes

Este tipo de estrategias, que adquieren mayor presencia en las IE dirigidas a abordar las violencias escolares durante los últimos años, retoman en gran medida los postulados de la promoción de la salud en instituciones educativas –que reseñamos en el próximo capítulo–, cuya principal formulación se encuentra en la *Carta de Ottawa* (OMS, 1984) en adelante. En este sentido, el *Programa Nacional de Mediación Escolar* (quizás el más representativo en este tipo de estrategias, por su alcance en términos territoriales y simbólicos), retoma de dicho documento la categoría de *habilidades para la vida o habilidades sociales*, cuyo aprendizaje y desarrollo por parte de los agentes escolares sería un requisito fundamental para toda estrategia de prevención de las violencias y promoción de nuevas pautas de convivencia escolar:

- *Pensamiento crítico y creativo*: relacionado con la capacidad de abordar las cuestiones con una mentalidad abierta y estar dispuesto a modificar las propias opiniones ante nuevos datos y argumentos convincentes. Contribuye a la toma de decisiones favoreciendo la exploración de alternativas y analizando sus posibles consecuencias.
- *Comunicación eficaz*: referida a la posibilidad de expresarse tanto en forma verbal como no verbal y de un modo asertivo que, a la vez, respete el de derecho de los demás sin renunciar al propio.
- *Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales*: vinculada con la posibilidad de relacionarse en forma positiva con quienes se interactúa en los diferentes ámbitos y los distintos roles que el individuo desempeña.
- *Capacidad para tomar decisiones*: relacionada con la capacidad de evaluar opciones, analizar sus efectos y realizar una elección activa frente a situaciones de la vida cotidiana.
- *Conocimiento de sí mismo*: referido a las propias características, carácter, modos típicos de reaccionar, fortalezas, debilidades.
- *Manejo adecuado de las emociones y la tensión*: muy relacionado con el anterior, se refiere al conocimiento de las propias emociones y cómo influyen en el comportamiento así como a la capacidad de controlar las respuestas de un modo adecuado y saludable.

- *Capacidad de empatía*: permite reconocer las emociones de los otros y poder ponerse en su lugar para comprender diferentes perspectivas sobre una situación.
- *Capacidad para la resolución de conflictos*: puede considerarse que en ella confluyen y se articulan todas las anteriores, ya que contribuye a enfrentar en forma constructiva las diferentes situaciones que implican diferencias con los otros, percibidas como incompatibles, recurriendo a estrategias de negociación en lugar de la confrontación rígida de posiciones (ME, 2003a: 24).

A partir la incorporación de estas habilidades, los agentes escolares contarían con más herramientas para encarar los conflictos que son propios de toda relación intersubjetiva, sin llegar a la confrontación rígida o, directamente, a las acciones violentas que busquen la negación simbólica y/o material del otro. En este sentido, se propone la estrategia de la *mediación entre pares en la escuela* tanto como un recurso de prevención de situaciones de violencias como un dispositivo pedagógico destinado a la transmisión desde la práctica de las citadas habilidades sociales. Por ende, para su despliegue se considera fundamental la participación de todos los agentes de la institución educativa en todas las fases de la estrategia: desde la construcción de consensos institucionales en torno a los objetivos de la misma hasta los permanentes procesos de capacitación, transmisión y su puesta en juego en las diversas situaciones cotidianas de interacción (ME, 2003a).

Si bien en su formulación se hace hincapié en la necesidad de involucrar a toda la institución escolar, en las primeras experiencias prácticas llevadas adelante desde el *Programa de Mediación Escolar* en la CABA, se hizo hincapié en la formación y entrenamiento de alumnos –de 6º y 7º grado del nivel primario y 3º y 4º años del secundario– para poder intervenir en conflictos entre pares. De esta manera, se priorizó la participación de los estudiantes como mediadores, generando una instancia previa a los dispositivos disciplinarios escolares (Filmus, 2003; Kaplan y Mutchinick, 2006).

Tal como surgió tanto de nuestro trabajo de campo (que presentamos en la segunda parte de la tesis) como de los talleres y jornadas de trabajo con docentes y autoridades educativas de escuelas medias, para que este tipo de estrategias logren realmente aportar a la recuperación y resignificación de la potencia subjetivante de las escuelas en el actual contexto es fundamental su articulación con los otros tipos de estrategias anteriormente presentadas (VVAA, 2007). De lo contrario, pueden

reforzar los tradicionales procesos de responsabilización y/o psicologización individual de las violencias escolares, identificados en los citados análisis de los consejos de convivencia (Dussel, 2005).

Recapitulando

Como desarrollamos durante el presente capítulo, desde los inicios de los sistemas educativos modernos se generó en torno a la problemática de las violencias escolares una intensa lucha simbólica por su definición y, asociada a la misma, por su control. Durante las últimas décadas, los campos académicos y, fundamentalmente, el político-estatal, vienen jugando roles estratégicos en dicho proceso de problematización y/o intervención. A nuestro entender, retomando lo desarrollado en el capítulo anterior, el aporte fundamental de dichos abordajes no es tanto la delimitación conceptual del fenómeno sino la generación de nuevas dimensiones analíticas para estudiar la problemática relación entre los sujetos y las instituciones educativas en el actual contexto de nuestras sociedades democráticas.

En este sentido, las violencias escolares debe abordarse como síntomas de las transformaciones en los procesos de subjetivación juveniles y de sus (des)encuentros con el programa institucional de la escuela moderna. Asimismo, consideramos que el análisis histórico-social e institucionalmente situado de esta problemática relación puede generar aportes fundamentales para el estudio de las condiciones de posibilidad, límites y potencialidades del encuentro entre el campo de la PS y el educativo en el actual contexto de nuestras sociedades.

Como indicamos en el capítulo 1 y presentamos en el capítulo 5, nuestra llegada a la problemática de las violencias escolares y sus vinculaciones con las actuales condiciones de los procesos de subjetivación en instituciones educativas de nivel medio se produjo a partir de la iniciativa de docentes, directivos y estudiantes, de las dos escuelas en las que desarrollamos nuestro trabajo de campo, de abordar dicha temática como prioritaria en proyectos de promoción de la salud. Asimismo, a partir del análisis de las prácticas y significaciones desplegadas por los agentes escolares y jóvenes en torno a dichos proyectos, reflexionamos en torno a los límites y potencialidades que pueden tener en la actualidad las políticas de subjetividad en instituciones educativas.

En este sentido, en el próximo capítulo, culminando con nuestro trabajo de despliegue del problema de investigación, presentamos los principales momentos, actores y categorías constitutivas del campo de la promoción de la salud, haciendo hincapié en sus obstáculos y potencialidades para institucionalizarse en las escuelas y para constituirse en políticas de subjetividad. Asimismo, en la segunda parte de la tesis, retomando el marco analítico presentado en los primeros capítulos, presentamos los resultados de nuestra investigación sobre las características actuales de los procesos de construcción de las experiencias escolares en dos escuelas medias públicas de la CABA, utilizando como núcleos analizadores los sentidos y prácticas desplegados por los sujetos en torno a: a) las violencias escolares y b) los proyectos de promoción de la salud desarrollados en dichas instituciones.

Capítulo 4

La promoción de la salud como política de subjetividad: constitución, límites y potencialidades de su institucionalización en las escuelas

Hay una (bio)política de *significados metafóricos que ha estado aflorando ante nosotros*. Si no se capta la dimensión metafórica, seguirá siendo un misterio la política de la salud.

Ágnes Heller y Ferenc Fehér: *Biopolítica*

Introducción

Como indicamos en el capítulo 1, el campo de la *promoción de la salud* (PS) en instituciones educativas constituye un núcleo analítico y político central desde el cual iniciamos el despliegue de nuestro problema de investigación. Asimismo, como desarrollamos en la segunda parte de la tesis, las actividades de PS desarrolladas por los docentes y estudiantes en ambas escuelas en las que realizamos nuestro trabajo de campo tuvieron una gran importancia para la construcción del objeto de investigación. A partir del análisis de las prácticas y significaciones de los sujetos en torno a dichas actividades fuimos identificando la presencia de un tercer tipo de clima social escolar *—ético-subjetivante—* que, aun desde una posición subordinada, tiene una potencialidad estratégica para la generación de políticas de subjetividad en el actual contexto de las escuelas medias públicas (Tedesco, 2008).

En el presente capítulo abordamos la conformación de la PS como *campo* problemático a partir de tres momentos interconectados: a) los procesos socio-históricos y políticos y los principales agentes que participaron en la definición de las distintas etapas y aperturas de las propuestas teórico-prácticas de PS en general y, especialmente, sus articulaciones con el campo educativo, en particular, a nivel internacional y nacional; b) los principales tipos de experiencias de intervención e investigación que se ubicaron en dicho campo, sus límites y críticas fundamentales; c) las corrientes teórico-metodológicas centrales que actualmente buscan contribuir a su consolidación. Finalmente, a partir de la relectura de aportes de la teoría social contemporánea, reflexionamos en torno al lugar estratégico que ocupa en la actualidad la redefinición de las concepciones hegemónicas de subjetividad y

autonomía, para aportar hacia una repolitización de las prácticas biopolíticas en el campo de la PS y, en general, de las políticas de subjetividad en las escuelas.

4.1. Constitución del campo de la promoción de la salud

4.1.1. La salud como un derecho social

En 1948, los Estados componentes de la recientemente creada *Organización de las Naciones Unidas* (ONU) definieron, en la *Constitución de la Organización Mundial de la Salud* (OMS), a la categoría de *salud* como un *derecho social*:

(...) es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad.

El goce del máximo nivel de salud posible es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano, sin distinciones de raza, religión, creencias políticas, condiciones económicas y sociales.

La salud de todas las personas es fundamental para el logro de la paz y la seguridad y depende de la máxima cooperación entre individuos y Estados (...).¹ (OMS, 1948: 2).

Esta definición se enmarca en un contexto de profundas transformaciones de las condiciones de definición de la cuestión social, especialmente en los emergentes regímenes de Estado de bienestar de Europa occidental (Castel, 1997; Rosanvallon, 1995). Desde diversos arreglos institucionales estatales –surgidos de prolongados procesos de disputa política– se fue constituyendo un tipo de *ciudadanía social* que, según la síntesis de Gosta Esping-Andersen, se definía por su potencialidad para *desmercantilizar* las condiciones de vida de los sujetos:

El criterio relevante para los derechos sociales debe ser el grado en que estos permiten a la gente que sus niveles de vida sean independientes de las puras fuerzas del mercado. Es en este sentido en que los derechos sociales disminuyen el status de los ciudadanos como mercancías (Esping-Andersen, 1993: 20).²

¹ Las cursivas son nuestras.

² Tomando esta variable como eje, Esping-Andersen (1993), desde una perspectiva comparativa, no habla de un modelo de Estado de bienestar homogéneo, sino que agrupa sus múltiples formas en tres tipos de regímenes: *conservador*, *liberal* y *socialdemócrata*. Según su profundo análisis empírico de las legislaciones e instituciones de los regímenes de Estado de bienestar más significativos, el autor muestra regularidades en estos tres grandes tipos que, en el orden citado, generan una creciente desmercantilización e intervención en la estratificación social, a partir de esquemas redistributivos.

Por ende, al incluirse a la salud entre los derechos sociales se habilitaron nuevas posibilidades para su disputa, redefinición y expansión sobre bases universales. Esto implicó que niveles crecientes del financiamiento de las políticas de salud se basaran en impuestos generales y ya no exclusivamente en contribuciones obligatorias y/o en la lógica del mercado (Bustelo, 2000). Asimismo, a partir de este desplazamiento, se abren nuevas posibilidades para las disputas político-simbólicas en torno a los significados de la categoría de salud –y, por ende, las estrategias para abordarla–, hasta entonces prácticamente monopolizados por el *modelo médico hegemónico* (Menéndez, 1990).³

Sin embargo, al encontrarse enmarcada en el contexto de reconstrucción de los Estados europeos que participaron de la Segunda Guerra Mundial, la OMS dirige el foco de sus intervenciones fundamentalmente hacia el fortalecimiento de los agentes gubernamentales, sin hacer alusión a la sociedad civil:

(...) establecer y mantener colaboración efectiva entre las Naciones Unidas, agencias especializadas, administraciones gubernamentales de salud (...); asistir a los gobiernos que lo soliciten para el fortalecimiento de los servicios de salud; suministrar asistencia técnica apropiada y, en casos de emergencia, la ayuda necesaria, solicitada y aceptada por los gobiernos; (...) establecer y mantener los servicios administrativos y técnicos que sean requeridos, incluyendo servicios epidemiológicos y estadísticos (OMS, 1948: 3).

En Argentina, marcando una diferencia con las políticas sociales entonces hegemónicas –centradas en la condición salarial–, las políticas de salud de fines de la década de 1940 y comienzos de los ´50 estuvieron centradas en la condición de ciudadanía. En este marco, en 1949 se crearon la *Dirección Nacional de Higiene*, la *Secretaría de Salud* y el *Ministerio de Salud Pública de la Nación*. El entonces

³ Como surge de los análisis del antropólogo argentino Eduardo Menéndez (1990: 87), las características estructurales del *modelo médico hegemónico* son: “a) biologismo; b) concepción teórica evolucionista/positivista; c) ahistoricidad; d) asocialidad; e) individualismo; f) eficacia pragmática; g) la salud/enfermedad como mercancía (en términos directos o indirectos); h) orientación básicamente curativa; i) concepción de la enfermedad como ruptura, desviación, diferencia; j) práctica curativa basada en la eliminación del síntoma; k) relación médico/paciente asimétrica; l) relación de subordinación social y técnica del paciente, que puede llegar a la sumisión (institución psiquiátrica); m) concepción del paciente como ignorante, como portador de un saber equivocado; n) el paciente como responsable de su enfermedad; o) inducción a la participación subordinada y pasiva de los “consumidores de acciones de salud”; p) producción de acciones que tienden a excluir al “consumidor” del saber médico; q) prevención no estructural; r) no legitimación científica de otras prácticas; s) profesionalización formalizada; t) identificación ideológica con la racionalidad científica como criterio manifiesto de exclusión de otros modelos, u) tendencia a la medicalización de los problemas; v) tendencia inductora; w) predominio de la cantidad y lo productivo sobre la calidad; x) tendencia a la escisión entre teoría y práctica, correlativa a la tendencia a escindir práctica médica de la investigación médica”.

prestigioso médico neurocirujano Ramón Carrillo fue designado al frente de dicho Ministerio, definiendo su política de salud como:

(...) una asistencia individual y familiar eficiente, continua y completa, con gratuidad para la población que la necesite, con libre elección del médico por el paciente, en la que los profesionales actúen para la comunidad ofreciendo sus servicios mancomunados, según la demanda de prestaciones y buscando el equilibrio entre las necesidades médicas de la población (Carrillo, 1951: 4).

Al poco tiempo de asumir como Ministro de Salud Pública de la Nación Carrillo elaboró, junto a su equipo, el *Plan Analítico de Salud* (1946), donde describía la situación de la salud en Argentina y proponía las acciones del futuro ministerio. Su *Política Sanitaria Argentina* (1949) estaba fundamentada en tres grandes principios:

- 1) todos los hombres tienen igual derecho a la vida y a la sanidad;
- 2) no puede haber política sanitaria sin política social;
- 3) de nada sirven las conquistas de la técnica médica si ésta no puede llegar al pueblo por medio de dispositivos adecuados (Carrillo, 1951: 5).

En este sentido, Carrillo mostró un especial interés en áreas en las que las intervenciones en salud pública desarrolladas hasta entonces en Argentina – estructuradas en torno al *discurso higienista*–, no habían abordado o lo hacían de manera fragmentaria o subsidiaria: la medicina preventiva, la medicina social y la atención materno-infantil.⁴ En 1946 fue creada la *Secretaría de Salud Pública*, Carrillo fue designado para ocuparla y como parte de su política sanitaria, en septiembre de 1947 logró que se sancionara la Ley 13.012, que propugnaba la creación de un *Código Sanitario y de la Asistencia Social* que en su artículo 2º presentaba los siguientes principios:

- definía la competencia jurisdiccional del organismo nacional;
- promovía la asistencia de todos los habitantes de la nación así como la unificación de la asistencia médica y social;
- y la gratuidad del servicio para todos aquellos que lo necesitaren.

Para llevar adelante dichos objetivos, el Ministerio de Salud presentó un *Proyecto de Plan Sanitario Sintético para el período 1952-1958*, –elaborado por

⁴ En nuestro país, a fines del siglo XIX y principios del XX, “(...) la medicina, y particularmente dentro de ella, la *psiquiatría alienista* unida al *higienismo*, mostrará que aun cuando el sujeto humano tiene una base física inmodificable, el carácter y el medio social pueden ser cambiados. En este punto, los profesionales médicos, incluidos en organizaciones estatales, diseñaron políticas sociales, que al menos en nuestro país, sólo se cumplieron parcialmente” (Murillo, 2000: 24).

Carrillo (1951) el que después de coordinarse con los planes provinciales sería desarrollado como *Plan Analítico Nacional de Salud Pública*. Aquí, en la misma línea de la citada Constitución de la OMS (1948), se complejiza la definición de los determinantes del proceso salud-enfermedad –y por lo tanto, las estrategias de salud pública para actuar sobre el mismo– incorporando a los factores *biofísicos* –definidos como *directos*–, las dimensiones *indirectas o biosociales*, clasificadas en dos grandes grupos:

- a) De carácter discriminado, individual o por grupos sociales:
 - Alimentación deficiente o insuficiente.
 - Vivienda insalubre.
 - Ignorancia sanitaria.
 - Trabajo y ambientes insalubres.
 - Deportes no controlados.
- b) De carácter indiscriminado, que afecta o puede afectar a toda la población:
 - Hábitos y costumbres antihigiénicos.
 - Urbanismo no planificado.
 - Hacinamiento.
 - Higiene pública no controlada sanitariamente (mercados, cementerios, mataderos, ciudades, basurales, etc.).
 - Pauperismo (Carrillo, 1951: 57).

Aquí Carrillo articula las políticas de salud con otras políticas sociales desarrolladas en ese momento –incluyendo, por ejemplo, las políticas de vivienda–, asignándole a esta política integral el nombre de *medicina social o preventiva*. Asimismo, para darle institucionalidad y una gravitación creciente en la estrategia de salud pública nacional, en el mismo documento dispone la creación y/o reasignación de una serie de organismos estatales destinados tanto al análisis –mediante datos estadísticos existentes o nuevos– de los niveles de incidencia de cada una de las citadas variables sobre las condiciones de salud de la población como a la acción sistemática para ir revirtiéndolos.⁵

Finalmente, anticipando las recomendaciones y experiencias de PS que se irán desplegando a nivel internacional durante las siguientes décadas, en el capítulo 10 del citado *Plan Sanitario*, Carrillo (1951) propone una serie de acciones articuladas entre diversos agentes estatales y organizaciones de la sociedad civil

⁵ En este sentido, el Segundo Plan Quinquenal (1953-1957) “aclara que frente a la medicina individualista y la medicina socializada, la Doctrina Peronista propugnaba, más que la socialización de la medicina, la función social de los establecimientos médicos y la función social de los profesionales del arte de curar; entendiéndolos (...) como bienes que se crean mediante la concurrencia del esfuerzo individual y el esfuerzo social” (Novick, 2000: 41).

tendientes a la ampliación de lo que denominaría *conciencia sanitaria popular*. La misma se crearía mediante una permanente y sistemática acción propagandística y educativa, utilizando todos los dispositivos que permitan llegar al conjunto de la población (prensa, radio, cine, sistema educativo, teatro, etc.), propiciando un paulatino cambio de hábitos y centrándose en el concepto *positivo de salud* y no en el *negativo de enfermedad*.

Sin embargo, las acciones impulsadas por el citado documento estaban fundamentalmente dirigidas al fortalecimiento y/o expansión de las instituciones estatales, partiendo de una definición de la categoría salud que, aunque ampliada, se encontraba cerrada y científicamente legitimadas por el saber bio-médico. Asimismo, no se propiciaban mecanismos de participación de los ciudadanos y/o de las organizaciones de la sociedad civil en la definición de los objetivos y estrategias de las políticas de salud pública. Como veremos en la próxima sección, durante las siguientes décadas diversos factores económicos, sociales y políticos, a nivel nacional e internacional, irán desplazando la mirada, en el campo de la PS, en primer lugar hacia los agentes no gubernamentales y, posteriormente, hacia los individuos.

4.1.2. La salud como problema comunitario

La gran expansión económica de posguerra no disminuyó los abismos entre los niveles de acumulación de riqueza de los países centrales y los periféricos. Debido a ello, auspiciados por nuevos organismos internacionales de asistencia técnica, como la *Comisión Económica para América Latina* (CEPAL), comienzan a multiplicarse los estudios sobre los orígenes de las desigualdades entre los países *desarrollados* y las naciones entonces denominadas *en vías de desarrollo* y las posibles vías de superación. En este contexto, las políticas sociales se consideraban subordinadas a las políticas productivas, a partir del presupuesto de que la eliminación de la pobreza era un subproducto natural del crecimiento de la economía (Franco, 1988).

En este contexto, bajo el paraguas de la ONU y otros organismos internacionales de asistencia técnica y financiera para el desarrollo, comienza a impulsarse una línea de propuestas denominada *desarrollo de la comunidad* (ONU,

1963). La misma provenía de autores de diversos países asiáticos, influidos por el peso de sus economías rurales y sus dificultades en las estrategias de desarrollo socioeconómico e integración nacional. Se basaba en el principio llamado *felt needs*, según el cual la consideración de las necesidades manifestadas por los grupos objetivo de los programas sociales dinamizaba a la comunidad (Pizarro, 1986; Cardarelli y Rosenfeld, 1991; 2000).

Desde esta línea de intervención social, se consideraba que los marginados sociales, los campesinos pobres, los analfabetos, los desocupados, los subocupados, etc., no estaban en condiciones ni de participar ni de colaborar en el proceso de desarrollo, ya que sus valores, actitudes y aptitudes se convertían en obstáculos para el mismo. El desarrollo de la comunidad se proponía como una estrategia para remover dichos obstáculos. La consecución de este camino tenía dos requisitos fundamentales:

(...) la participación de la población misma en los esfuerzos para mejorar su nivel de vida, dependiendo todo lo posible de su propia iniciativa, y el suministro de servicios técnicos y de otro carácter en formas que estimulen la iniciativa, el esfuerzo propio y la ayuda mutua, y aumenten su eficacia (Ware, 1964; citado por Tenti Fanfani, 1989).

En términos de la época, era necesario complementar la *planificación de arriba* con la *planificación de abajo*. El interés puesto en el cambio de actitudes y motivaciones colocaba al desarrollo de la comunidad como un proceso eminentemente educativo y cultural, destinado a controlar lo que entonces se llamaba *revolución de las expectativas crecientes* como resultado de un proceso de desarrollo económico paralelo a un acrecentamiento de las situaciones de pobreza. Esta *toma de conciencia* se expresaba en un variable grado de *movilización en sentidos constructivos*.

De esta manera, se dirigían las potencialidades de crítica y transformación hacia objetivos puntuales, buscando alejarlos de los factores económicos y políticos estructurales inherentes a todo proceso de cambio social. De aquí se desprendía la necesidad de trabajar sobre la voluntad, los hábitos, la moral y las aspiraciones de los sujetos, utilizando herramientas de diagnóstico e intervención provenientes de la sociología experimental y de la psicología social (Tenti Fanfani, 1989; Cardarelli y Rosenfeld, 1991; 2000).

En Argentina esta corriente internacional se articuló durante las décadas de 1960 y 1970 con dos movimientos locales que, desde sentidos contrarios, confluyeron en el surgimiento e institucionalización del modelo de desarrollo de la comunidad:

a) La ideología corporativista-comunitarista de algunos sectores que acompañaron a Onganía en el Gobierno iniciado con el golpe de Estado de 1966. Esta vertiente ideológica tendió a constituir a las “comunidades” y “grupos intermedios” (corporaciones, gremios y organizaciones sociales en general) en sujetos alternativos al sistema de partidos políticos típico del régimen democrático de gobierno.

b) Los intereses y predisposiciones propias de ciertos grupos, con alguna presencia en el campo del trabajo social que privilegiaban el “trabajo de campo” y la “movilización y concientización de los sectores populares”, desde diversas posiciones ideológicas (la izquierda juvenil, los cristianos “comprometidos con el pueblo”, etc.) (Tenti Fanfani, 1989: 87-88).

Una de las principales reflexiones teóricas surgida y a la vez inspiradora de esta segunda línea ideológica y práctica, es la formulada por Paulo Freire, que por ese tiempo participó en la gestión educativa de su país y que, luego de su exilio forzado, trabajará en Chile, será consultor de la UNESCO y dictará cátedra en la Universidad de Harvard, EE.UU. En 1970 se publica su libro *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1997) en el cual, desde el eje teórico-político de la oposición *opresor-oprimido*, propone un *modelo pedagógico liberador*. Como reseñamos en el capítulo 3, dicho autor coloca en el centro analítico de las diversas situaciones de dominación y de desigualdad socio-económicas y, por lo tanto, también de sus posibilidades de superación, un tipo de subjetividad, la de los oprimidos. Esta es reproducida a partir del *modelo pedagógico bancario*, que deposita en las conciencias y los cuerpos de los sujetos los presupuestos teórico-prácticos de la dominación, objetualizándolos y convirtiéndolos en reproductores de la misma.

De esta manera, oponiéndose a las concepciones vanguardistas presentes en muchos de los movimientos revolucionarios de la época, Freire considera que la única manera de superar la situación de dominación y enajenación es a partir del protagonismo de los oprimidos. Con una fuerte influencia del pensamiento hegeliano y marxista, define a la pedagogía del oprimido como una *praxis* en la cual se interrelacionan dialécticamente las prácticas de organización de los oprimidos con el cambio en su conciencia reificadora de la realidad opresora hacia una conciencia

reflexiva y *dialógica* que posibilitaría su humanización, emancipación y transformación revolucionaria.

Las propuestas teórico-prácticas freirianas, si bien provenían del campo pedagógico, tuvieron una gran influencia en el denominado *movimiento de la medicina social*, desarrollado en Brasil desde principios de la década de 1970. Diversos actores provenientes de ámbitos universitarios y movimientos político-sociales comenzaron a articularse a partir de la resistencia al entonces régimen militar gobernante y al modelo de salud pública tradicional, dando nacimiento al paradigma de la *salud colectiva*. Una de las premisas básicas de este movimiento es considerar a las prácticas en salud como prácticas sociales complejas, dentro de las cuales los médicos y sus organizaciones constituyen sólo un actor más.

Asimismo, retomando los trabajos de Michel Foucault (1996), entre otros científicos sociales, se busca establecer una ruptura epistemológica con el modelo médico hegemónico, a partir de diversos análisis críticos en torno a la medicalización de la sociedad, al saber médico y a su racionalidad anátomo-patologista (Mattos, 2005; 2006). Como sintetiza Rubén Araujo de Mattos (2005):

Para la visión médica predominante, la noción de una medicina social carecía de sentido. La enfermedad se reducía a su perspectiva biológica, y la medicina parecía dirigirse exclusivamente al individuo, sobre todo al individuo enfermo. Y éste parecía necesitar del consumo de los más diversos bienes y servicios, provistos predominantemente por una industria y un conjunto de proveedores privados. Rescatar la medicina social, en ese contexto, pasó entonces por reconocer la determinación social de la enfermedad como una determinación más profunda que la determinación biológica. También pasó por llamar la atención sobre las diferentes formas de malestar de los diferentes grupos sociales (o de las diferentes clases sociales). Pasó además por un esfuerzo por criticar la mercantilización de la medicina y su énfasis sobre el individuo (Mattos, 2005: 125-126. La traducción es nuestra).

En este contexto, en 1978, la OMS y la *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia* (UNICEF) organizan la *Conferencia de Alma Ata* en la U.R.S.S., de la que participan 134 países. Su *Declaración Final* (OMS, 1978) se encontrará atravesada por las nuevas condiciones económico-sociales y políticas. Asimismo, en el mismo sentido de la línea de los modelos de desarrollo de la comunidad y de salud colectiva, buscará incorporar dichas condiciones estructurales en la definición de las condiciones de salud pública, en un esfuerzo de regularlas desde una concepción desarrollista, sin salirse del denominado *Nuevo Orden Económico Internacional*:

La excesiva desigualdad existente en las condiciones de salud en los pueblos, particularmente entre países desarrollados y en vías de desarrollo y también al interior de los mismos es política, social y económicamente inaceptable y es, por lo tanto, un asunto que atañe a todos los países.

El desarrollo económico y social, basado en el Nuevo Orden Económico Internacional, es de importancia fundamental para el completo logro de la salud para todos y para la reducción de la brecha entre el nivel de salud de los países desarrollados y en vías de desarrollo. La promoción y protección de la salud de la gente es esencial para sustentar el desarrollo económico y social y contribuye a una mejor calidad de vida y a la paz mundial.

La gente tiene el derecho y el deber de participar individualmente y colectivamente en la planificación e implementación de su cuidado de la salud (OMS, 1978: 1).

Como vemos, la OMS acentuó la importancia de las desigualdades económico-sociales, tanto al interior como entre los países en la definición y condicionamiento del acceso universal a la salud. Asimismo, al colocar en el centro de sus propuestas para lograr el objetivo de *salud para todos en el año 2000* a la *atención primaria de la salud*, la OMS incorporó como requisito fundamental la participación de la sociedad civil, desplazando al Estado del exclusivo rol protagónico:

La atención primaria de la salud es la atención a la salud esencial, con métodos científicamente sólidos, socialmente aceptados y tecnológicamente accesibles universalmente a los individuos y familias de la comunidad, a través de su participación plena y al costo que la comunidad y el país pueda permitirse para mantenerlos en cada nivel de su desarrollo en el espíritu de auto-confianza y auto-determinación. Conforman una parte integral de los sistemas nacionales de salud, teniendo una función central y siendo el foco principal en el desarrollo socio-económico global de las comunidades. Es el primer nivel de contacto entre individuos, familias y comunidad con el sistema nacional de salud brindando atención de salud lo más cercano posible a donde la gente vive y trabaja, constituyendo el primer elemento en el proceso de atención continua de la salud (OMS, 1978: 1-2).

Asimismo, en el corazón de la definición de la *promoción de la salud* (PS) – por primera vez colocada en un lugar estratégico de las políticas de salud– la OMS incorporó una concepción de educación que, a la vez, se base y propicie la participación activa de todos los sujetos hacia su *autodeterminación*:

La atención primaria de la salud (...) requiere y promueve la máxima auto-confianza y participación comunitaria e individual en la planificación, organización y control de la atención primaria de la salud, haciendo pleno uso de los recursos locales, nacionales y de otro tipo accesibles; y con este fin desarrolla, mediante la educación apropiada, la habilidad de las comunidades para participar (OMS, 1978: 2).

4.1.3. La individualización de la salud

Como reseñamos en el capítulo 2, partir de las profundas transformaciones económico-sociales, políticas y tecnológicas que, desde mediados de la década de 1970, fueron descomponiendo a los *sociedades salariales* y conformando las actuales *sociedades de riesgo*, los sujetos se encuentran, como nunca antes, “obligados a individualizarse” (Castel, 1997; Beck, 2003). En un proceso articulado con estas transformaciones y profundizado por el acelerado desarrollo de la ciencia y tecnología médica –que volvía a ponerse en el centro de la utopía modernizadora, prometiendo la curación de nuevas enfermedades–, la salud se volvió un problema individual, determinado por los estilos de vida personales y las prácticas preventivas adoptadas (Kornblit y Mendes Diz, 2004; Abel *et al.*, 2000).

En este sentido, como sintetiza Celia Almeida (2001), en la mayoría de los sistemas de salud latinoamericanos se produjeron reformas que tendieron a desagregar la *demanda* de la *oferta*, fundamentalmente proveniente del sector público. Esta última, según dicha perspectiva, se encontraba sobredimensionada y era ineficiente debido a carencias en la racionalidad, información y gestión del sistema. Por lo tanto, las líneas de acción en el campo de la salud estuvieron dirigidas a mejorar sus sistemas de información y financiamiento, centrándose ahora en la demanda y en la reforma de los arreglos institucionales del sector con una lógica *gerencialista* y *tecnocrática*.

En este contexto, en 1986 se desarrolla en Ottawa, Canadá, la *Primera Conferencia Internacional de Promoción de la Salud*, organizada por la OMS, la Asociación Canadiense de Salud Pública y el Ministerio de Salud y Bienestar Social de Canadá. Enfrentándose con el enfoque individualista hegemónico, en el estatuto de dicha conferencia se retomaron las definiciones sobre salud de los documentos anteriormente citados recuperando las dimensiones comunitarias, políticas y socioculturales. La *Carta de Ottawa* (OMS, 1986) definía a la PS como:

(...) el proceso que consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma (OMS, 1986: 3).

Con este horizonte, proponía nuevas estrategias para el fortalecimiento del campo de la PS:

- construir políticas públicas y entornos saludables,
- fortalecer la participación comunitaria,
- desarrollar aptitudes personales saludables y reorientar los servicios de salud (Kornblit y Mendes Diz, 2004).

Luego de la Conferencia de Ottawa, se realizaron otros encuentros internacionales que fueron especificando la objetivos y prácticas de la PS: en 1988, la *Segunda Conferencia Internacional de Adelaida*, Australia; en 1991, la *Tercera Conferencia Internacional* en Sundsval, Suecia; en 1992, la Conferencia y Declaración de Santa Fé de Bogotá, Colombia; en 1993 la *Conferencia y Carta de Trinidad y Tobago*. Sin embargo, la *Declaración de la Cuarta Conferencia Internacional de Jakarta*, Indonesia, realizada en 1997, es considerada un punto de inflexión en la conformación del campo de la PS. En la misma se busca articular las principales posiciones formuladas en los documentos anteriores con las transformaciones (presentadas como irreversibles) de las sociedades de riesgo y la centralidad de la individualización en las mismas. En este sentido, entre las prioridades para el desarrollo de la PS en el siglo XXI se destacan:

1. Promover la responsabilidad social por la salud: (...) Tanto el sector público como el privado deben promover la salud buscando políticas y prácticas que:

- eviten dañar la salud de otros individuos,
- protejan las inversiones y la utilización sustentable de los recursos,
- restrinjan la producción y comercio de bienes y sustancias inherentemente dañinas, como el tabaco y los armamentos, como también las prácticas mercantiles insalubres,
- resguarden tanto a los ciudadanos en el mercado como a los individuos en el trabajo,
- incluyan la perspectiva centrada en el impacto en la equidad como una parte integrante del desarrollo de políticas.

2. Incrementar las inversiones para el desarrollo de la salud: (...) Las inversiones en salud deben reflejar las necesidades de ciertos grupos como mujeres, niños, personas mayores, indígenas, pobres y poblaciones marginales.

3. Consolidar la asociación por la salud: La PS requiere la asociación por la salud y el desarrollo social entre diferentes sectores en todos los niveles del gobierno y la sociedad (...)

4. Incrementar la capacidad comunitaria y empoderar la individual: (...) Mejorar la capacidad de las comunidades para la PS requiere educación

práctica, formación de liderazgos y acceso a recursos. Empoderar demandas individuales más consistentes a través del acceso confiable al proceso de toma de decisiones y a las capacidades y conocimientos esenciales para realizar cambios.

5. Asegurar una infraestructura para la PS: (...) Deben desarrollarse incentivos para influenciar las acciones de gobiernos, organizaciones no gubernamentales, instituciones educativas y el sector privado para maximizar la movilización hacia la PS (OMS, 1997b: 3).⁶

Estas formulaciones se enmarcan en los nuevos paradigmas en políticas sociales consolidados durante la década de 1990 en el marco de la hegemonía neoliberal. Se abandonan las intervenciones estatales universales por considerárselas ineficientes y se multiplican las *políticas focalizadas* hacia *poblaciones-objeto* específicas (mujeres, niños, indigentes, etc.), planificadas y financiadas por organismos internacionales de asistencia financiera y técnica (BM, BID, OMS, OPS) con la participación caritativa del sector privado y del denominado tercer sector (ONG) (Danani, 1996; Grassi, 2003; 2004).⁷

Si bien desde el campo de la PS se sigue haciendo alusión a las polisémicas categorías de *empoderamiento* y *participación* de individuos y comunidades en la toma de decisiones sobre su salud, al disminuir la autonomía de los Estados frente a los sectores dominantes del mercado para fijar las agendas y políticas económicas y sociales, dicha participación queda limitada a ámbitos sociales y políticos periféricos, con mínimas posibilidades reales para cuestionar y/o transformar las condiciones estructurales de reproducción de las crecientes desigualdades en el acceso a la salud (Almeida, 2001; Bustelo, 2000; Wald, 2004).⁸

Aquí es claro el retroceso en el campo de la PS con respecto a los documentos anteriores de la OMS, en los que se colocaba a la disminución de las desigualdades socio-económicas nacionales e internacionales como un requisito indispensable para el logro del objetivo de universalizar el acceso a los máximos estándares de salud para toda la población. Sin embargo, frente a este

⁶ Luego se desarrollaron la Quinta en México (2000) y la Sexta (Bangkok, 2005) Conferencias Internacionales de PS, aunque en las mismas no hubo modificaciones significativas con respecto a las propuestas de Jakarta (OMS, 2000; 2005).

⁷ Si bien el modelo neoliberal de políticas de salud se extendió a nivel internacional, la profundidad y alcances de su impacto en cada sociedad dependió de las relaciones de fuerza entre actores sociales y políticos y de la autonomía relativa del campo en cada espacio social.

⁸ Más adelante retomamos estas lecturas críticas de la categoría de empoderamiento en relación a las concepciones de subjetividad y autonomía presupuestas desde el campo de la PS en instituciones educativas.

desplazamiento individualista de la PS se formularon una serie de críticas provenientes de las ciencias sociales, que buscaban recuperar el análisis de sus vinculaciones con las dimensiones *socio-estructurales*, *biopolíticas* y asociadas a la *constitución identitaria* (Nettleton y Buton, 1995; Wald, 2004).⁹

4.1.4. Tensiones entre teorías y prácticas en promoción de la salud

Desde la década de 1980 hasta la actualidad se multiplicaron en gran cantidad de países (especialmente en Europa, América del Norte, Australia y, más recientemente, América Latina) las experiencias de intervención enmarcadas en el modelo de la PS. Retomando diversas recomendaciones de los documentos citados, asesorados y en algunos casos financiados por organismos internacionales (OMS, OPS, etc.), múltiples actores estatales (en sus distintos niveles), económicos (marketing social), académicos (universidades, centros de investigación) y sociales (ONGs) desarrollaron programas de PS dirigidos a poblaciones objeto y determinantes de salud específicos. Sin embargo, la escasa reflexión teórica, especialmente en torno a las concepciones de subjetividad y salud presupuestas en las mismas, ha dificultado la construcción de sólidos puentes entre prácticas y políticas en el campo (Watson y Platt, 2000; Ayres, 2002; 2003).

En este sentido, en un intento por organizar las prácticas e información vinculadas a la PS y mejorar los mecanismos de medición de impacto de sus intervenciones, la *Unión Internacional por la Promoción de Salud y Educación* (2000) sistematizó un importante número de experiencias desarrolladas a nivel mundial. En el primer capítulo de esta publicación, como propuesta de marco metodológico, Don Nutbean (2000) formula una serie de preguntas:

- 1) ¿A qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de efectividad en PS?
- 2) ¿Qué medidas pueden utilizarse para evaluar dicha efectividad?
- 3) ¿Qué métodos de investigación pueden utilizarse para evaluar esta efectividad?
- 4) ¿Qué programas están adecuadamente evaluados?

En relación a la primera pregunta, sostiene que hay tres elementos que son importantes para la concreción exitosa de las estrategias de PS: a) *settings*, o punto

⁹ Para un desarrollo de las críticas al modelo general de la PS, especialmente en torno a sus dimensiones sociológicas y antropológicas, ver Wald, 2004. Nosotros profundizaremos en las mismas más adelante, en torno a los paradigmas de educación para la salud.

de partida y definiciones iniciales; b) la población objeto; y c) la focalización en temas o problemas específicos de salud. Para Nutbean (2000), siguiendo el citado modelo neoliberal de políticas sociales focalizadas, la definición de los *settings* ofrece la oportunidad de intervenciones comprehensivas que puedan ser dirigidas tanto a las conductas saludables como a los cambios ambientales para mejorar los resultados en salud. Asimismo, la focalización en poblaciones y temas específicos de salud va a asegurar que una intervención esté mejor dirigida al logro de los resultados e impactos esperados.

En relación a la pregunta 2) el autor indica que las medidas a ser utilizadas dependerán del tipo de resultados que se estén buscando, que clasifica en tres tipos: a) *Resultados sociales y de salud*: punto final de las intervenciones del sistema de salud. b) *Resultados intermedios*: determinantes de los resultados sociales. C) *Resultados de PS*: factores personales, sociales y estructurales que pueden ser modificados para cambiar los determinantes de salud (Nutbean, 2000).

Este último punto es quizás el que más polémicas genera entre los investigadores del campo de la PS. Dentro de la escuela anglosajona, Seth Noar y Rick Zimmerman (2005) destacan la importancia de la investigación en *Teoría sobre Conductas Saludables* (TCS), ya que busca: a) una mejor comprensión de la conducta saludable y b) una base para el desarrollo y la evaluación de las intervenciones en salud pública, tanto en sus dimensiones individuales como comunitarias.¹⁰ Sin embargo, la mayoría de las TCS se centran casi exclusivamente en el nivel individual.

Las TCS más utilizadas son: a) *Health Belief Model* (Becker, 1974); b) *Theory of Reasoned Action* (Ajzen y Fishbein, 1980); c) *Theory of Planned Behavior* (Ajzen y Madden, 1986); d) *Social Cognitive Theory* (Bandura, 1986); y e) *Transtheoretical Model* (Prochaska y DiClemente, 1983).¹¹ En un número especial de la revista

¹⁰ Desde la misma escuela de pensamiento, Glanz y Rimer (1995) definen teoría como un conjunto de conceptos interrelacionados, definiciones y proposiciones que presentan una mirada sistemática sobre eventos o situaciones, especificando relaciones entre variables para explicar y predecir eventos o situaciones. Por lo tanto, es importante su nivel de generalidad. Asimismo, un modelo es una descripción generalizada o hipotética utilizada para analizar o explicar algo. En el campo de la PS, teorías y modelos pueden ser usados para: guiar la búsqueda de razones de por qué la gente sigue o no los consejos médicos o sobre salud, se cuidan o no; para saber qué se necesita saber antes de desarrollar u organizar un programa de intervención; cómo aplicar estrategias y programadas para llegar a una población específica y lograr un impacto en ella; qué se debe monitorear, medir y comparar en la evaluación de programas.

¹¹ Para una definición sintética de estas teorías en relación a la PS, ver Kornblit y Mendes Diz (2000).

Health Education Research (una de las primeras y más prestigiosas publicaciones internacionales especializadas en el campo de la PS), se analizaron quince investigaciones sobre intervenciones en salud y cada investigador justificó cómo y por qué una teoría específica fue elegida para guiar el proceso de intervención. De este trabajo surge que varias de estas teorías contienen construcciones que son muy similares pero usan diferentes terminologías (Nigg *et al.*, 2002).

Desde una posición claramente diferenciada, Jim Connelly (2002) considera que estas teorías y modelos, utilizados en la mayoría de los estudios del *Behavior Change Consortium*, de los *National Institutes of Health* de EE.UU., conciben la conducta principalmente como elegida, mantenida y cambiante individualmente. Dichos abordajes, enfocados en el individuo a partir de la psicología cognitiva, se alejan de las definiciones de PS formuladas por la OMS, las cuales enfatizan las condiciones sociales y económicas en las que todas las conductas, incluidas las no saludables, se originan, desarrollan y reproducen a sí mismas durante el curso de la vida y en las generaciones siguientes.

Según Connelly (2002), los trabajos de Nigg *et al.* (2002) no tienen en cuenta las oportunidades perdidas para una agenda de investigación con perspectiva comunitaria para el cambio de políticas de PS. Si bien los autores conocen esta dimensión, la subordinan a la definición de objetivos científicos más específicos. Por lo tanto, esta concepción integradora no es suficiente: ¿por qué los enfoques centrados en el individuo no son contrastados con los centrados en la comunidad?; ¿por qué no se comparan los cambios en grupos con mejores recursos con otros de menores recursos? Estas comparaciones suministrarían mayor información sobre las realidades económicas y sociales en las cuales los problemas sobre conductas se ubican.

La superposición entre modelos socio-cognitivos de salud se debe a que las diferencias son más formales que reales. Los modelos de *auto-eficacia* y *autonomía* o *auto-determinación* pueden parecer más integrales y reflejar una persona centrada, pero en realidad, son concepciones que simplifican demasiado – probablemente por razones metodológicas–, la complejidad, dinamismo y la naturaleza discursiva y emergente de la subjetividad. La centralidad de las reglas seguidas sobre el discurso, las conductas sobre los significados, el cálculo medio-fines sobre la integridad de la personalidad en el tiempo (biografía narrativa) son

evidentes en los esquemas basados en la psicología cognitiva, presentes en la gran mayoría de los estudios del *Behavior Change Consortium* (Conelly, 2002).

En este sentido, dicho autor considera que al utilizar metodologías de correlaciones parciales y ecuaciones estructurales no conocemos qué motiva el cambio en la conducta que fue observada y medida. Para comenzar a desentrañar dicho problema, los *National Institutes of Health* deberían desarrollar investigaciones cualitativas que incluyan entrevistas en profundidad a las personas que participaron o no en esos estudios. Estos estudios pueden explorar las razones personales, económicas y sociales del éxito o fracaso en los cambios esperados (Connelly, 2002).

En esta línea teórico-epistemológica, Gosin *et al.* (2003) desarrollaron una experiencia exitosa de PS sobre consumo de drogas en escuelas medias de sectores marginalizados del sur de EE.UU., utilizando una metodología de *investigación-acción participativa* (IAP). A pesar de los diversos nombres que asumió, la IAP ha ganado importancia durante los '90 y actualmente es utilizada productivamente en salud pública y en ciencias sociales en Europa y, de manera creciente, en América Latina. La misma enfatiza el cambio social para resolver problemas prácticos. Para una aproximación sistemática al desarrollo y evaluación de programas de PS, la IAP logra conectar la *expertise* de los grupos comunitarios con la investigación académica (Israel *et al.*, 1998; Obando-Salazar, 2006).

Según Israel *et al.* (1998), la IAP es ideal ya que disminuye las barreras culturales, incorpora a las comunidades marginalizadas y mejora la calidad y validez de las investigaciones, conectando conocimientos locales y teoría a partir de la experiencia de la gente participante. En este sentido, los mensajes preventivos del citado programa estuvieron basados en las narrativas de los jóvenes participantes, ya que son las primeras formas de dar sentido a la existencia y a las elecciones morales y son un principio organizador de la conducta (Gosin *et al.*, 2003).

Durante el desarrollo de la IAP, la comunidad (en este caso la educativa) ejerce un recurso de poder fundamental: la toma de decisiones. La participación de los sujetos se realiza cuando actúan en estado de igualdad con los profesionales de salud en la definición de la agenda de salud –definiendo sus problemas de salud y desarrollando las soluciones para solucionarlos–. En este sentido, los investigadores

deben definirse como consultores de la comunidad, proveyendo soportes técnicos o informativos para facilitar la movilización de la comunidad (Israel *et al.*, 1998; Gosin *et al.*, 2003; Obando-Salazar, 2006).

Consideramos que estas propuestas teórico-epistemológico-metodológicas recuperan las dimensiones políticas y sociales de la salud que reseñamos en las secciones anteriores. Durante el desarrollo del proceso de investigación-intervención, todos los sujetos involucrados en el proyecto van deconstruyendo los sentidos en torno a la salud en sus múltiples planos constitutivos, ubicándola en un corte de presente en el que las reflexividades y narratividades de los agentes se relacionan creativamente con sus condicionamientos histórico-económico-sociales y políticos. De esta manera, el recorte del objeto nunca deja de estar abierto a la problematización –primer paso para la transformación– de la realidad que condiciona el acceso de toda la comunidad al derecho a la salud, el cual ya no es percibido como una esencia formal cerrada, sino incorporado en los procesos de construcción de las experiencias y en el despliegue de las potencialidades de sujetos individuales y colectivos (Israel *et al.*, 1998; Gosin *et al.*, 2003; Obando-Salazar, 2006).

4.2. La promoción de la salud en la escuela

4.2.1. Crónica de una larga fase experimental-inicial

Los primeros escritos sobre PS parecían desdeñar sus vinculaciones con el campo educativo. Por ejemplo, si bien en la Carta de Ottawa (OMS, 1986) se colocaba a la educación como un núcleo fundamental de la PS, se la circunscribía a “aumentar los conocimientos y a divulgar información relacionada con la salud”. Aquí se retomaba la clásica escisión información/práctica, que ya había sido criticada desde hacía unos años desde las ciencias de la educación (Young, 2005).

Con el objetivo de contribuir al acercamiento de los campos de la PS y la educación, en 1985 la OMS organizó un simposio europeo, del que participaron 150 delegados de 28 Estados, bajo el título *La escuela promotora de salud*, naciendo dicho nombre desde la organización del evento. Del mismo surgió el documento *La escuela saludable* –utilizando esta nueva denominación porque la *Oficina Regional de la OMS para Europa* tenía interés en conectarla con su proyecto nuevo de las *Ciudades Saludables*–, donde se definía a la PS en las instituciones educativas

como una “combinación de educación para la salud y de todas las demás acciones que una escuela lleva a cabo para proteger y mejorar la salud de las personas que alberga” (Young, 1986).

Desde la década de 1990 se desarrollaron diversos trabajos de investigación e intervención financiados por organismos nacionales o internacionales especializados en la temática, que fueron fortaleciendo teórica y políticamente la convicción de que la escuela es una institución clave para la realización de programas de PS. Utilizando herramientas de la psicología social y de otras ciencias sociales y de la educación se fueron construyendo evidencias acerca de que los comportamientos que se instauran en la infancia y en la adolescencia tienen una gran probabilidad de mantenerse en la edad adulta y que el involucramiento de jóvenes en actividades de promoción de la salud puede reducir notablemente el riesgo de enfermedades prevenibles y consiguientemente incrementar el estado de salud de la población (Allensworth, 1993; 1995; Cerqueira, 1996; Hamburg, 1994; Henderson, 1994; Kornblit *et al.*, 2004).

Durante esta década, el concepto de *programas integrales de salud escolar* se desarrolló en los EE.UU., con afinidades significativas con el modelo europeo establecido en el *Healthy School Report*. Si bien el segundo hacía más hincapié en la participación de los estudiantes, contenía afirmaciones simplistas en referencia al papel ejemplar de los docentes y el lugar indiscutido de la autoestima en la determinación de las conductas relacionadas con la salud (Young & Williams, 1989; Young, 2005).

En el continente americano, la *Organización Panamericana de la Salud* (OPS) constituye uno de los principales organismos impulsores a nivel intelectual y técnico de esta línea de intervención. En sus primeros documentos retoma la denominación de *escuelas promotoras de salud* (EPS), cuyas principales propuestas de lineamientos son:

- trabajar en el desarrollo de las dimensiones actitudinales, tanto con docentes como con alumnos, y no sólo en aspectos informativos o conceptuales;
- promover la participación activa de los actores involucrados (directivos, docentes, alumnos) en los programas e intervenciones;
- tomar como punto de partida los saberes y creencias de dichos actores con respecto a la salud;

- identificar los problemas de la realidad inmediata vinculados con la salud;
- la búsqueda y la producción por parte de los actores de información para abordar esas problemáticas;
- fomentar una actitud crítica e investigativa;
- fomentar la reflexión, el trabajo y la producción grupal, de modo de facilitar el intercambio de experiencias;
- proponer la formación de redes cooperativas con otros sectores comunitarios, como hospitales, organizaciones de la sociedad civil, etc.;
- incluir la educación para la salud como tema transversal en el trabajo cotidiano del aula y la escuela (OPS 1995; 1996).

Con el objetivo de impulsar estos lineamientos y construir consenso para posibilitar su institucionalización en los distintos niveles de los gobiernos nacionales, la OPS lanza en 1995 la *Iniciativa Regional Escuelas Promotoras de Salud*. Asimismo, organiza reuniones regionales y subregionales donde se apoya la constitución de las *Redes Latinoamericana y Caribeña de EPS* (OPS, 1998).¹²

En las resoluciones de la *Primera Conferencia de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud*, organizada por la OMS y desarrollada en Grecia en mayo de 1997, se establecen los diez ejes centrales que deberían marcar el horizonte de las políticas tendientes al desarrollo de EPS:

- 1) *Democracia*. La EPS se funda en principios democráticos dirigidos a la promoción del aprendizaje, el desarrollo personal y social, y la salud.
- 2) *Equidad*. La EPS coloca a la equidad en el centro de la experiencia escolar. Dicho principio garantiza que la escuela está libre de opresión, miedo y ridículo. Provee igual acceso para todos al máximo nivel de oportunidades educativas. Se dirige hacia el fomento del desarrollo emocional y social de cada individuo, habilitándolo para alcanzar su máximo potencial, libre de discriminaciones.
- 3) *Empowerment y action competence*. La EPS provee a los jóvenes de habilidad para desarrollar acciones y generar cambios. Provee un clima en el que ellos, trabajando juntos con sus docentes y otros, pueden aumentar la sensación de poder alcanzar sus objetivos. El *empowerment* (*empoderamiento*) de los jóvenes, vinculado a sus visiones e ideas, los habilita para influir en sus vidas y condiciones de vida. Esto se logra a partir de políticas y prácticas educativas de calidad, que proveen oportunidades para la participación en la toma de decisiones críticas.

¹² Las reuniones de la *Red Latinoamericana de EPS* fueron: I) 1996, en Costa Rica, con una afiliación inicial de 10 países; II) 1998, en la ciudad de México; III) 2002, en Quito; IV) 2004, en San Juan, Puerto Rico, de la que participaron 115 asistentes provenientes de 26 países; V) 2007, en Palmas, Brasil. La *Primera Reunión de la Red Caribeña de EPS* se realizó en 2001 y la Segunda en 2006.

- 4) *Clima escolar*. La EPS hace hincapié en el clima escolar, tanto físico como social, como un factor crucial para promover y mantener la salud. El clima escolar es un recurso invaluable para la efectividad de la promoción de la salud, dentro de las políticas dirigidas a promover el bienestar. Incluye la formulación y monitoreo de niveles de salubridad y seguridad y la introducción de adecuadas estructuras de gestión.
- 5) *Currículum*. El currículum de la EPS provee oportunidades para los jóvenes de incrementar sus conocimientos y percepciones y adquirir habilidades esenciales para la vida. Debe ser relevante para las necesidades de los jóvenes, tanto presentes como futuras, estimulando su creatividad e impulsándolos a aprender y proveerse de los conocimientos necesarios. Asimismo, es una inspiración para los docentes y otros trabajadores en la escuela y se dirige a estimular sus propios desarrollos profesionales y personales.
- 6) *Formación docente*. La formación docente es una inversión en salud además de educativa. La legislación, además de los incentivos apropiados, debe guiar la estructura de formación docente, tanto inicial como en servicio, utilizando el marco conceptual de la EPS.
- 7) *Midiendo los logros*. Las EPS valoran la efectividad de sus acciones en la escuela y la comunidad. La medición de sus logros es una forma de apoyo y empoderamiento y un proceso a través del cual los principios de la EPS pueden ser aplicados en sus máximos potenciales.
- 8) *Colaboración*. Compartir responsabilidades y la estrecha colaboración entre ministerios, especialmente los de educación y salud, son requisitos centrales en la planificación estratégica de promoción de la salud en el ámbito educativo. La colaboración demostrada a nivel nacional se refleja en los niveles regionales y locales. Todas las partes deben establecer y clarificar sus roles, responsabilidades y mecanismos de control.
- 9) *Comunidades*. Los padres y la comunidad educativa juegan un rol fundamental, liderando, sustentando y reforzando el concepto de EPS. Trabajando en colaboración, escuelas, padres, ONGs y la comunidad local representan una poderosa fuerza para el cambio positivo. Igualmente, los propios jóvenes tienen más posibilidades de convertirse en ciudadanos activos en sus comunidades locales. Juntas, escuela y comunidad tendrán un impacto positivo en la creación de un clima físico y social dirigido a mejorar sus niveles de salud.
- 10) *Sustentabilidad*. Todos los niveles de gobierno deben comprometer recursos para la promoción de la salud en el ámbito educativo. Esta inversión contribuirá a largo plazo en el desarrollo sustentable de la comunidad en su totalidad. A cambio, las comunidades generarán crecientes recursos para sus escuelas (OMS, 1997a: 2-7).

Si bien durante los últimos diez años se han multiplicado a nivel mundial los estudios y experiencias que retoman los documentos y propuestas de la OMS y la OPS, adaptándolos a las diversas realidades regionales y nacionales, la mayoría de las iniciativas en torno a las EPS se encuentran aún en lo que Young (1995) denomina fase *experimental inicial* de su proceso de institucionalización, compartiendo las siguientes grandes características:

- Los primeros innovadores (organismos internacionales, ONGs, instituciones académicas) presentan la cuestión de la PS a los agentes del sector educativo.
- El sector de la enseñanza al principio tiende a percibir la salud en términos biomédicos más que como un modelo social, lo que constituye un obstáculo en la articulación entre el sector educativo y el sanitario.
- Los servicios de salud escolares responden principalmente a un modelo de prevención tradicional.
- Las ONGs trabajan temas de salud puntuales con escuelas concretas y con autoridades educativas específicas.
- Pueden producirse de vez en cuando algunos cambios rápidos, impulsados (y alimentados) por intereses políticos relacionados con temas específicos como el VIH/sida, embarazos adolescentes o las toxicomanías.
- Las iniciativas relacionadas con las propuestas de EPS, como, por ejemplo, las *Escuelas Comunitarias* o las *Ecoescuelas*, no son percibidas por la comunidad educativa como algo que tenga que ver con las EPS debido a la hegemonía del modelo biomédico de salud dentro del sector de la enseñanza.
- La adopción de terminología utilizada por las EPS suele no encontrar su equivalente en los cambios reales en la práctica (Young, 2005).¹³

A manera de ilustración de la presencia de estas condiciones en el contexto de Argentina, haremos referencia a un análisis que realizamos a partir de un taller con ONGs y organismos estatales de diversos niveles y jurisdicciones, realizado a fines de 2006.¹⁴ En dicho encuentro se presentaron numerosos proyectos, desarrollados durante dos años, que, aunque no se enmarcaban totalmente en las propuestas de las EPS, retomaban algunos de sus lineamientos, centrándose en el abordaje preventivo de diversas dimensiones de la problemática del VIH/sida en escuelas medias públicas (Di Leo, 2007a).

Si bien en la mayoría de los proyectos presentados se partía de la articulación entre ONGs, organismos gubernamentales de distintos niveles jurisdiccionales y administrativos e instituciones educativas, la totalidad de los mismos dependían para

¹³ Para una síntesis del estado actual de las experiencias nacionales y redes internacionales de EPS, ver Barnekow Rasmussen, 2005; Ippolito-Sehpherd, 2005; McCall *et al.*, 2005; Becker *et al.*, 2005.

¹⁴ Las instituciones participantes de la actividad fueron: Fundación Egretta (Córdoba), S.Se.R. en el Sur, FEIM (CABA), La Ventana (Provincia de Buenos Aires), Ministerio de Educación Nacional, UTE-CTERA (CABA), La contraesquina-GESOL (Provincia de Buenos Aires), Municipalidad de la Ciudad de Salta, Fundación ZOE (Rosario), Fundación Huésped (CABA) y CADA (Provincia de Buenos Aires) (Di Leo, 2007a).

su desarrollo de una fuente de financiamiento internacional –el *Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria*–. Esto hacía que, según manifestaron la mayoría de los referentes en sus exposiciones, las temporalidades de los proyectos –fechas de inicio y cierre, continuidad– estuvieran marcadas por las decisiones de dicha fuente y no por objetivos estratégicos emanados de políticas de Estado y/o por las escuelas medias participantes.

Asimismo, en el mismo sentido que en las experiencias de abordaje de las violencias escolares reseñadas en el capítulo 3, aquí se manifestaban las condiciones de debilidad y fragmentación presentes en la gran mayoría de las experiencias de PS en escuelas públicas llevadas adelante en nuestro país. Si bien el *empoderamiento*, participación activa y articulación de múltiples actores sociales y gubernamentales de distintos niveles resultan fundamentales para el desarrollo de estas estrategias, sus posibilidades de éxito, extensión y continuidad dependen en buena medida de su institucionalización estatal en todos los niveles jurisdiccionales y, especialmente, en el provincial y nacional, ya que los mismos centralizan la capacidad de financiamiento y articulación de las políticas educativas –teniendo en cuenta la diversidad de contextos locales y la fragmentación del sistema a nivel regional y nacional– (ver capítulos 2 y 3).

En este sentido, resultó sintomática la participación del Ministerio de Educación Nacional en una de las experiencias presentadas –el *Programa Nacional de Prevención del VIH/sida en la Escuela*–, cuyos objetivos explícitos eran:

Fortalecer, ampliar y consolidar las capacidades del sistema educativo para promover la salud sexual y reproductiva, así como las estrategias de prevención del VIH/sida y la discriminación asociada a través de capacitaciones a docentes y directivos de escuelas de las provincias del NOA.

Acompañar proyectos de las organizaciones de la sociedad civil para formar jóvenes multiplicadores (adolescentes que asisten a la Secundaria Básica Secundaria Superior Orientada) en cada provincia que favorezcan la articulación con las escuelas bajo programa (Di Leo, 2007a: 26).

Debido a la limitación de los recursos económicos disponibles, provenientes sólo del Fondo Mundial de Lucha contra el Sida, la Tuberculosis y la Malaria, en lugar de articularse con estrategias de largo alcance de PS en instituciones educativas, tanto temporal como jurisdiccional e intersectorial, estos objetivos se focalizaban sólo en una región del país y, dentro de la misma, en un número reducido de agentes de la comunidad educativa, actores sociales y gubernamentales

–780 docentes, directivos y tutores de secundaria básica y superior y 50 autoridades provinciales y miembros de las OSC–.

Asimismo, en lugar de partir de la articulación de estrategias con los ministerios de educación y/o salud provinciales, se realizaban actividades con referentes provinciales de otro programa nacional, sin tener un diagnóstico adecuado de las ONGs, organismos gubernamentales y/o instituciones educativas que llevaban a cabo acciones similares en las provincias y municipios de la región. De esta manera, en lugar de aportar a la legitimación e institucionalización del campo de la PS en las escuelas, desde esta acción estatal se contribuía a reproducir sus actuales condiciones de fragmentación y debilidad (Di Leo, 2007a).¹⁵

4.2.2. Poniendo el foco en la dialéctica entre sujetos e instituciones

Tomando como base los principios enunciados a partir de la citada *Primera Conferencia de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud*, Bjarne Bruun Jensen (1997) realizó un análisis comparativo de un gran número de experiencias de de PS en instituciones educativas. A partir del mismo, identificó la coexistencia de dos grandes paradigmas bien diferenciados, presentes en los abordajes que articulan educación y salud. Consideramos que su análisis se encuentra en la misma línea de las citadas críticas sociológicas a la PS en general y, en particular, identifica la principal fuente de debilidad que impide que la mayoría de propuestas y experiencias de EPS superen la fase experimental inicial de su institucionalización.

A continuación, como se ilustra en el cuadro 1, sintetizamos las principales características de los dos paradigmas identificados por Jensen (1997) –el *moralista* y el *democrático*– en torno a las siguientes dimensiones teórico-prácticas: a) *concepción de salud*, b) *marco pedagógico*, c) *marco operativo*, d) *evaluación*. Asimismo, retomando aportes de la teoría social, las ciencias sociales de la educación (reseñados en los capítulos 2, 3) y reflexiones recientes del campo de la PS, incorporamos una quinta dimensión analítica – e) *concepción de subjetividad*– desde la que pueden articularse las anteriores, contribuyendo al análisis de los límites y potencialidades de las biopolíticas de PS en la actualidad.

¹⁵ Estos aspectos fueron considerablemente modificados en una segunda etapa del Proyecto del Ministerio de Educación Nacional, aunque persistió la ausencia de financiamiento del propio Ministerio.

Paradigma moralista

Como se ilustra en el cuadro 1, desde el *paradigma moralista* –actualmente dominante en los abordajes que articulan educación y salud–, se reproduce una concepción de salud cerrada y centrada en el modelo médico hegemónico: que se orienta hacia la enfermedad como un problema individual y bloquea su apertura hacia la problematización y/o transformación de sus dimensiones socio-políticas y de las condiciones estructurales en las que se enmarcan. Esto explica en parte el retroceso que significan en relación con las definiciones más complejas, socio-políticas y holistas del bienestar de los sujetos que surgieron e institucionalizaron en torno a las experiencias de los Estados sociales y a las propuestas de la medicina social, plasmadas en los documentos de la OMS (reseñados arriba). En lugar de dirigirse a la crítica y/o transformación de las condiciones estructurales que generan y/o profundizan la desigualdad e inequidad en el acceso a los derechos humanos, este paradigma contribuye a los procesos de naturalización y reproducción de las condiciones de distribución de los distintos tipos de capital en el espacio social en general, y en los campos educativo y de la salud, en particular (Jensen, 1997; 2005).

El marco pedagógico, el currículum oculto y el tipo de relación docente-estudiante retomados en este paradigma están basados en el modelo bancario: la imposición de las normas institucionales y los saberes sancionados científicamente sobre los *cuerpos dóciles* de los estudiantes y evaluables *objetivamente* desde los docentes y directivos (Freire, 1997; 2002; 2008). Desde este marco, las acciones de PS en las instituciones educativas buscan imponer *concepciones racionales del bienestar* y de las *conductas saludables* sin tener en cuenta las definiciones, experiencias y reflexividades de los sujetos implicados.

En este sentido, la mayoría de las propuestas y prácticas de prevención del VIH/sida se focalizan en el cambio de las actitudes y prácticas, subordinando la información a una mera función prescriptiva de la práctica. Las debilidades que tienen muchas de dichas propuestas se deben en buena medida a la falta de problematización de la disociación entre práctica e información. Por ejemplo, gran parte de los mensajes de prevención del VIH/sida se dirigen hacia el uso del preservativo, excluyendo otras posibles estrategias comunicativas que, al no estar cerradas de antemano, le den un espacio a la diversidad de identidades y experiencias en relación a la infección (Kornblit *et al.*, 2006b; Di Leo, 2007a).

Asimismo, apelar a profesionales externos al sistema educativo –médicos, enfermeras, psicólogos– es el recurso encontrado por muchos docentes que no se sienten capacitados para encarar con los adolescentes los temas relativos a la sexualidad. Sin embargo, este recurso ha sido cuestionado, en la medida en que se trata en general de exposiciones que fomentan la pasividad en la escucha, sin desarrollar un compromiso con el tema por parte ni de los docentes ni de los estudiantes. De esta manera, en lugar de establecer puentes, se tienden a profundizar las diferencias generacionales, convirtiéndolas en mundos extraños, en especial en cuanto a lo que cada una de las dos subculturas (la de los jóvenes y la de los adultos) imaginan acerca de las prácticas sexuales de la otra (Kornblit *et al.*, 2005; 2006a).

Como se ilustra en el cuadro 1, desde una concepción reificada de las instituciones y sus agentes, las dimensiones que definirían a una *escuela saludable* serían mensurables solo a partir de *datos objetivos*: cambios observables en las conductas de sus agentes, mejoramiento en las condiciones físicas del ambiente escolar, etc. En la misma línea de las reseñadas TCS, desde este paradigma se concibe a las conductas como elegidas, mantenidas y cambiables individualmente, responsabilizando a los agentes por las consecuencias negativas que las mismas puedan tener en relación a parámetros de “conductas saludables” establecidos científicamente (Jensen, 1997; Ayres, 2003).

De aquí se crean y legitiman conceptos como “factor”, “grupo” y “comportamiento de riesgo”, utilizados especialmente en estrategias de investigación e intervención en prevención de VIH/sida e infecciones de transmisión sexual (ITS). Sin embargo, como se ha demostrado en numerosos estudios, estas categorías generan mayores consecuencias negativas, en términos técnicos, sociales y políticos, que beneficios. Los prejuicios contra los denominados “grupos de riesgo”, la despreocupación de los que no encuadran en ellos y la culpabilización de los individuos que se infectan por, supuestamente, “adoptar comportamientos de riesgo” son algunos ejemplos de los efectos negativos generados por el uso de estos conceptos (Ayres, 2003).

Finalmente, la hegemonía del paradigma moralista en PS debe entenderse en relación a la concepción esencialista de la subjetividad que, a la vez, presupone y contribuye a reproducir. En este sentido, el investigador y médico sanitarista José

Ricardo Ayres (2001) considera que uno de los obstáculos principales para la transformación del campo de las políticas de salud en la actualidad es la persistencia de concepciones de sujeto ancladas en la definición clásica de la modernidad: individuo racional, autocentrado y autosuficiente, cuya moral se haría autónoma al someter la propia voluntad a los imperativos de la razón –materializados en saberes científicamente sancionados y normas institucionales–. En este sentido puede analizarse críticamente la definición de *empoderamiento* propuesta por la OMS:

(...) proceso mediante el cual los individuos obtienen control sobre sus decisiones y acciones relacionadas con su salud; expresan sus necesidades y se movilizan para obtener mayor acción política, social y cultural para responder a sus necesidades, a la vez que se involucran en la toma de decisiones para el mejoramiento de su salud y la de la comunidad (OMS, 2000, s/p).

A nuestro entender, esta definición da cuenta de una concepción incompleta del empoderamiento, orientada hacia el cambio de las prácticas de los individuos, considerados como ya constituidos (desde una definición esencialista), y a los que sólo hay que orientar para que obtengan el control sobre sí mismos. Por otro lado, se considera a las “necesidades” como dadas, en lugar de entenderlas como productos históricos, sociales y culturales. Por ende, las propuestas de “mayor acción política” se presentan como desconectadas y posteriores al proceso de constitución de las identidades y necesidades subjetivas (Kornblit *et al.*, 2006b).

Desde este paradigma, las prácticas de PS y prevención de enfermedades desarrolladas en instituciones de salud y educativas tienden a estar subordinadas a normatividades técnicas validadas por saberes y poderes biomédicos hegemónicos, contribuyendo a la reproducción de una concepción empobrecida y reificada de las subjetividades –a la que el autor, retomando a Ricoeur (1996), denomina *identidad-idem, mismidad*–. Esta definición esencialista de sujeto tiende a colocar a las prácticas de los individuos como repeticiones de normas construidas y legitimadas por las instituciones y transmitidas como información normativa. De esta manera, se tienden a naturalizar dichas normas –ocultando su carácter histórico y arbitrario– y a imponerlas desde afuera –*heteronomía*– (Castoriadis, 1997; Kornblit *et al.*, 2006b).

Por ende, la hegemonía del paradigma moralista tiende a profundizar las barreras tanto epistemológicas como, fundamentalmente, simbólicas y políticas, que actualmente obstaculizan las transformaciones de las prácticas cotidianas y los tipos de relaciones entre los diversos agentes en los campos de la salud y la educación.

En términos de Ágnes Heller y Ferenc Fehér (1995) –dialogando con Hannah Arendt (1993; 1997) y Foucault (1979; 1996; 1997)–, esta posición se enmarca en el *antipolitismo* de las prácticas *biopolíticas* clásicas –que actualmente siguen siendo hegemónicas–.¹⁶ Como sintetiza el investigador brasileño Francisco Ortega:

El pensamiento científico sustituye la opinión por la verdad. Si la política es el campo de la confrontación de las opiniones, del diálogo, de la iniciativa, de lo nuevo, de la espontaneidad y de la acción en libertad, el pensamiento biopolítico legitimado científicamente es el espacio de la verdad, de la certeza, de la necesidad, del determinismo y de la causalidad, en el cual el diálogo es substituido por una política de autoclausura, de amigos y enemigos. La reducción de la pluralidad de opiniones a una única opinión políticamente correcta es otro trazo antipolítico fundamental de los grupos organizados biopolíticamente (Ortega, 2004: 13).

Paradigma democrático

Jensen (1997) identifica un segundo paradigma de educación para la salud que se aproxima a los citados ejes para la institucionalización de las EPS propuestos en las resoluciones de la *Primer Conferencia de la Red Europea de EPS* (OMS, 1997a). Justamente el nombre del mismo –paradigma *democrático*– surge del primero de dichos ejes. En este sentido, aunque aún tiene una posición débil y fragmentaria en el campo, marca el horizonte hacia el cual debería dirigirse el proceso de institucionalización de las EPS desde los distintos niveles de gestión (local, nacional, internacional) para poder superar su actual fase experimental inicial.

Como se observa en el cuadro 1, el paradigma democrático retoma la concepción holista y abierta de salud, formulada en Argentina por Carrillo, desarrollada por la medicina social en Brasil y postulada a nivel internacional por la OMS –dialéctica entre condiciones socio-estructurales y estilos de vida personales–, habilitando a los sujetos (tanto individuales como colectivos) para participar activamente en su redefinición. A partir del proceso de desnaturalización y reconocimiento reflexivo de las determinantes socio-estructurales y sus influencias sobre las prácticas y representaciones individuales, los sujetos comienzan a desarrollar sus potencialidades para modificar ambas condiciones hacia horizontes

¹⁶ “Entendiendo por *biopolítica* el modo en que, desde el siglo XVII, la práctica gubernamental ha intentado racionalizar aquellos fenómenos planteados por un conjunto de seres vivos constituidos en población: problemas relativos a la salud, la higiene, la natalidad, la longevidad, las razas y otros. Somos conscientes del papel cada vez más importante que desempeñaron estos problemas a partir del siglo XIX y también de que, desde entonces hasta hoy, se han convertido en asuntos verdaderamente cruciales, tanto desde el punto de vista político como económico” (Foucault, 1979: 367).

de bienestar deseados, proyectados y creados a partir de sus propias experiencias (Jensen, 1997; 2005; Ayres, 2002; 2003; Mattos, 2005; 2006; Pinheiro, 2006; 2007).

En este sentido, como se ilustra en el cuadro 1, el paradigma democrático retoma las corrientes pedagógicas críticas desarrolladas por Freire (1997; 2002; 2008). Para ir superando la concepción educativa bancaria, la construcción de espacios democráticos, dialógicos y participativos en las escuelas requiere ir desarrollando profundos cambios en el tipo de relación docente-estudiante y, en general, como reseñamos en el capítulo 3, en los *climas sociales escolares* hegemónicos (Kornblit *et al.*, 1988; Cornejo y Redondo, 2001). Este proceso permite ir superando las concepciones reificadas de las instituciones y sus agentes, reformulando las vinculaciones entre los mismos y con el resto de la comunidad, y por lo tanto, modificando los criterios de evaluación de las actividades de las EPS (Jensen, 1997; 2005; Ayres, 2002; 2003).

Dentro de este paradigma, como se sintetiza en el cuadro 1, Jensen (1997; 2005) considera que las acciones de PS en las instituciones educativas, en lugar de partir de la subordinación de las prácticas y perspectivas de los agentes a los saberes y normas institucionalizadas, deben partir de la primacía de sus *acciones* (*action-oriented approach*) y sus potencialidades instituyentes. Las acciones, a diferencia de las simples actitudes, se dirigen al cambio de las condiciones estructurales y de vida de los sujetos individuales y colectivos, para lo cual son necesarios cuatro momentos que se retroalimentan permanentemente:

- a) *Conocimiento/insight*: construcción participativa de un conocimiento coherente acerca de la naturaleza y complejidad del problema visualizado por los sujetos – su surgimiento, desarrollo, consecuencias y posibilidades de superación–. A diferencia de la mera adquisición pasiva de información, esta definición retoma el sentido constructivo y abierto de la educación, para el cual es fundamental partir de las experiencias y conocimientos anteriores de los sujetos.
- b) *Compromiso*: se encuentra articulado con el anterior y constituye un puente fundamental para lograr la dialéctica entre conocimientos y práctica. Por ello, el nivel de involucramiento y *participación genuina* de los agentes en las actividades de las EPS es uno de los principales objetivos que deben evaluarse, más que los cambios de actitudes o niveles de información.

- c) *Visiones/imágenes de futuro*: resulta fundamental incorporar desde el inicio de las actividades las visiones que tienen los sujetos en torno a cómo desearían que fueran sus vidas y las condiciones socio-estructurales en las que ellas se desarrollan. El desarrollo y complejización de estas imágenes de futuro son imprescindibles para lograr el involucramiento de los agentes.
- d) *Experiencias de acción*: para ir profundizando y articulando las problematizaciones y conocimiento construidos con las visiones de futuro, aumentando el compromiso de los sujetos, resulta nodal, durante todo el proceso de aprendizaje, desarrollar acciones concretas dirigidas al cambio de las condiciones socio-estructurales y personales identificadas como límites para el bienestar. Si bien dichas experiencias se irán encontrando con diversos tipos de límites (condiciones que exceden las posibilidades de los agentes), servirán para ir reformulando, en un proceso dialéctico, los otros momentos de la acción, concretizándolos y mejorando sus posibilidades de generar cambios reales (Jensen, 1997; 2005; Kornblit *et al.*, 2006a; 2006b; Mendes Diz *et al.*, 2007).

Retomando a Jensen, el especialista danés Finn Mogensen (1997), en la misma línea de las citadas propuestas de la IAP, profundiza esta última dimensión por considerarla central para la institucionalización del paradigma democrático de las EPS. Según este autor, la educación para la salud tiene como responsabilidad fundamental desarrollar las habilidades, compromisos y motivaciones de los estudiantes para enfrentar futuros problemas vinculados con sus condiciones de vida personales y socio-políticas. Para acceder a dicho objetivo, es necesario promover en los jóvenes un *pensamiento crítico, reflexivo*, definido por cuatro dimensiones interrelacionadas:

- a) *Epistemológica*: la comprensión de la realidad por parte del sujeto sólo es posible a partir del proceso de examen y cuestionamiento de las diversas dimensiones que la constituyen. Requiere identificar, entre otros, los aspectos factuales y normativos de un problema, analizando y comprendiéndolos en un contexto histórico y estructural y desarrollando visiones de posibles estrategias de acción para enfrenarlos.
- b) *Transformativa*: los cambios involucran de manera interrelacionada tanto las dimensiones internas de los sujetos, vinculadas a sus valores, actitudes y estilos

de vida personales, como las socio-estructurales. Si bien las primeras pueden influir en el proceso de desnaturalización y en cambios parciales de las segundas, su transformación real requiere de cambios políticos, económicos, sociales profundos. Poner el foco en la comunidad (educativa, local) es una mediación productiva para vincular ambos niveles, evitando la resignación y la sensación de impotencia.

- c) *Dialéctica*: se despliega en dos sentidos interrelacionados. Por un lado, requiere ver una situación desde múltiples puntos de vista, escuchando, comprendiendo y respetando a otros sujetos. Por otro lado, se vincula a una visión dinámica de la realidad, según la cual el progreso y desarrollo es posible por el cuestionamiento, crítica y modificación permanente de las prácticas actuales de los agentes buscando la reconstrucción de nuevas prácticas que no contengan las deficiencias y errores identificados. Desde la interacción entre ambos sentidos, los individuos van percibiendo sus propios límites y acrecentando su deseo de persistir en los cambios a pesar de las barreras y frustraciones.
- d) *Holista*: abarca tanto los sentimientos como la razón. Se distancia de las concepciones que definen al pensamiento sólo desde sus dimensiones cognitivas e intelectuales, desplazando las emociones, sentimientos e intuiciones de los sujetos. Esta perspectiva es fundamental para transformar la intención de actuar en una acción real, a partir de un compromiso con la misma (Mogensen, 1997).¹⁷

Por ende, como se sintetiza en el cuadro 1, el paradigma democrático retoma las críticas a la definición clásica dualista del sujeto moderno. En la misma línea de los actuales aportes de la medicina social, a partir de un trabajo de ruptura epistemológico-práctica con el paradigma moralista hegemónico, se propone recuperar una redefinición de la subjetividad en torno a una concepción holista, dialéctica e intersubjetiva, que integre el carácter co-constitutivo de los otros en la definición de las identidades individuales y colectivas. De esta manera, en un proceso que necesariamente es tanto teórico como práctico, filosófico como político, se propone desplazar los sentidos actualmente hegemónicos de la *identidad-idem* hacia una (re)conceptualización de la subjetividad como un proceso de identificación

¹⁷ Para una revisión y aplicación de las propuestas de Jensen y Mogensen a estrategias de educación sexual y prevención de VIH/sida desarrolladas por nuestro equipo en escuelas medias públicas de la CABA y la ciudad de Junín (provincia de Buenos Aires), ver Kornblit *et al.*, 2006a. y Mendes Diz *et al.*, 2007.

nunca cerrado, en el que ocupan un lugar fundamental las relaciones cotidianas del sí mismo con los otros –*identidad-ipse*– (Ricoeur, 1996; Ayres, 2002; 2003).

De esta manera, como analiza Ayres (2002; 2003), a medida que se van propiciando desde las instituciones de salud y educativas los trabajos de subjetivación centrados en la *identidad-ipse*, se abren nuevas posibilidad para la construcción de un *diálogo* entre los diversos agentes que participan cotidianamente en las mismas. Este diálogo necesariamente parte de una explicitación clara y positiva del *horizonte normativo* que orienta a los sujetos, por intermedio de los aspectos contextuales y valorativos, objetivos y subjetivos, que los mismos ponen en escena –*conocimiento/insight*–. Desde esta matriz del encuentro dialógico y deseante entre el sí mismo y el otro, se abre la posibilidad de generar profundas transformaciones en las relaciones entre los adultos –docentes, profesionales de la salud– y los jóvenes, ya no centradas meramente en la racionalidad científico-técnica, sino dirigiéndose hacia los diversos *horizontes de felicidad*, que incorporan también las dimensiones éticas y estéticas de la existencia –*visiones/imágenes de futuro*– (Jensen, 1997; 2005; Ayres, 2002; 2003).¹⁸

Desde aquí es posible redefinir la categoría de empoderamiento en el campo de la PS, retomando la definición de *autonomía* propuesta por Castoriadis (1997): posibilidad de los individuos de reflexionar sobre sus relaciones co-constitutivas con las normas sociales que, si bien emanan de instituciones que tienden a reproducirlas como *imaginarios efectivos*, pueden ser desnaturalizadas y/o recreadas por los agentes, disputando sus significados a partir de sus *imaginarios radicales –poder instituyente*–. De esta manera, a partir de propiciar el acceso de los sujetos a la autonomía, se logra recuperar la dialéctica entre sus prácticas y sus saberes. Los mismos pueden apropiarse reflexivamente de la información que necesitan y con ella resignificar y/o transformar sus prácticas y/o instituciones. Asimismo, la búsqueda de la autonomía –horizonte nunca alcanzable totalmente– sólo puede darse a partir de la transformación de las instituciones que co-constituyen a los individuos en todos los momentos de su vida (Kornblit *et al.*, 2006b).

¹⁸ “Nosotros, efectivamente, no nos hemos preguntado, cuando dialogamos sobre la salud, sobre lo que sueñan las personas (nosotros mismos) para la vida, para el buen vivir, para la salud. Al fin y al cabo, ¿cuál es nuestro “vacío” soñado, cuando nos hallamos lidiando con cada uno de los diferentes obstáculos que encontramos en nuestro camino hacia la salud? Sin dedicarnos consecuentemente a esta reflexión, nos vemos condenados a la negatividad de la enfermedad para definir la salud y al conocimiento de sus regularidades para saber como controlarlas” (Ayres, 2002: 10).

A partir de estos desplazamientos en las concepciones de subjetividad y autonomía es posible una redefinición teórico-práctica del campo de la PS como un abordaje ético-político integral cuyos sentidos se dirigen hacia la comprensión de la salud como *derecho de ser*. Con esta última categoría, la investigadora Roseni Pinheiro (2006; 2007), retomando la filosofía política arendtiana, pone en el centro de las políticas de salud el derecho a ser diferente y el respeto público de esas diferencias. De esta manera, si toda vida es fuente de valor, la salud es un bien común, por lo que es fundamental para su cuidado y promoción el reconocimiento del *ethos*, entendido como el mundo que habitan los seres humanos, es decir, el modo como los sujetos organizan y valorizan su propia vida, tanto en la esfera privada como en las singularidades producidas colectivamente.

Por ende, retomando las citadas reflexiones de Heller y Fehér (1995), desde el paradigma democrático se abre la posibilidad a una repolitización de las prácticas biopolíticas en los campos de salud y educación, redefiniéndolas como *prácticas de libertad* que, según Arendt (1993), sólo pueden emerger en un *espacio público*:

(...) un espacio entre los hombres, que puede surgir en cualquier lugar, no existiendo un *locus* privilegiado. Es el espacio en el que los sujetos se vinculan a través de los discursos y de las acciones: actuar es comenzar, crear algo nuevo (Ortega, 2000: 23).

Cuadro 1. Dos paradigmas en los abordajes de educación y salud

Dimensiones	Paradigma moralista	Paradigma democrático
<i>Concepción de salud</i>	<ul style="list-style-type: none"> • categoría cerrada: modelo médico hegemónico • orientado hacia la enfermedad como problema individual 	<ul style="list-style-type: none"> • categoría abierta: crítica al modelo médico hegemónico • condiciones y estilos de vida • bien común – derecho de ser
<i>Marco pedagógico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • objetivo: cambio de conductas • moralista/totalitario/bancario • escuelas saludables 	<ul style="list-style-type: none"> • objetivo: acción-competencia • democrático/participativo/dialogico • escuela promotora de salud
<i>Marco operativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • docente como modelo de rol (fumar, alcohol, nutrición) • ambiente escolar: comida de buffet, áreas libres de tabaco, etc. • escuela-comunidad: profesionales médicos participan en la escuela y las actividades áulicas 	<ul style="list-style-type: none"> • docente abierto, democrático, escuchando y cooperativo • ambiente escolar: estimulante, proyectos participativos • escuela-comunidad: agentes escolares y estudiantes como sujetos críticos/transformadores de sus condiciones de vida personales y socio-políticas
<i>Evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • medición de cambios en las conductas de los estudiantes (sancionadas científicamente) 	<ul style="list-style-type: none"> • análisis de las competencias de los estudiantes (reflexividades, críticas, proyectos, compromiso)
<i>Concepción de subjetividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>identidad-idem</i>: sustancialista: individuo-autocentrado, racional • escisión mente-cuerpo • moral basada en el deber: subordinación de la voluntad a la razón expresada en normas instituidas 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>identidad-ipse</i>: dialéctica, intersubjetiva, otro constitutivo • totalidad dialéctica teoría-práctica • ética como proceso político: autonomía basada en las reflexividades y el poder instituyente de los sujetos

Fuente: Elaboración propia a partir de Jensen (1997).

Recapitulando

A nuestro entender, las actuales propuestas analíticas y prácticas presentadas en relación al paradigma democrático, contribuyen, simultáneamente, a la articulación, recuperación crítica e institucionalización de los diversos sentidos que se fueron formulando en torno a la PS en general y en las instituciones educativas en particular:

- Ponen el eje en su principal ruptura con las concepciones provenientes del modelo biomédico: colocar a la salud como un campo problemático, abriendo sus sentidos al permanente proceso histórico-político de crítica, disputa y diálogo entre diversos discursos provenientes de múltiples instituciones, saberes, poderes, experiencias y situaciones individuales y colectivas.

- Retoman una concepción de la subjetividad desde la que es posible superar las definiciones esencialistas y dualistas del individuo, abriéndola a la complejidad y dinámica entre las condiciones socio-estructurales y personales y habilitando a una concepción de autonomía que incorpore el carácter constitutivo de los otros.
- Por ende, en lugar de participar acríticamente en la reproducción de reificaciones y dualidades –entre información/práctica, institución/individuo, cuerpo/alma– del individuo autocentrado clásico, buscan recuperar el movimiento dialéctico de la experiencia social del sujeto –potenciado y encerrado simultáneamente por la modernidad–, en su permanente devenir otro consigo mismo, en su apertura desde lo *posible* en la acción hacia una novedad *imposible*.
- Finalmente, articulando las dimensiones anteriores, recuperan el carácter estratégico de las instituciones para la reformulación de políticas de subjetividad en el actual contexto de nuestras sociedades democráticas (Tedesco, 2008). Desde las citadas concepciones de salud y sujeto establecen una ruptura con las concepciones individualistas que piensan el éxito de las acciones educativas y/o de PS sólo desde la adquisición de información y/o el cambio de actitudes, evidenciando la importancia fundamental que tienen las instituciones en general y, especialmente las educativas, en la dialéctica constitutiva de las identidades individuales y colectivas y, por lo tanto, en la promoción de las subjetividades democráticas, reflexivas y críticas en relación a sí mismas y a sus condiciones institucionales y socio-políticas de vida.

En este marco, como desarrollamos en la segunda parte de la tesis, a partir del análisis de experiencias de PS llevadas adelante con docentes y estudiantes de dos escuelas medias públicas de la CABA –especialmente en torno a la problemática de las violencias–, fuimos desplegando construyendo nuestro objeto –utilizando diversas técnicas de investigación social de tipo cualitativo–, centrándonos en las actuales condiciones de los procesos de subjetivación de los jóvenes y sus vinculaciones con los climas sociales presentes en las instituciones educativas.



*Doctorado en Ciencias Sociales
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires*

Mag. Pablo Francisco Di Leo

***Subjetivación, violencias y climas sociales escolares.
Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de
promoción de la salud en escuelas medias públicas de la
Ciudad Autónoma de Buenos Aires***

(Dos volúmenes)

Volumen 2

Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Directora: Dra. Ana Lía Kornblit

Buenos Aires

2008

Parte 2

***Despliegue analítico del objeto de investigación:
subjetivación, violencias y climas sociales escolares***

Capítulo 5

Estrategia metodológica y analítica en la construcción del objeto de investigación: trabajo de campo, experiencias y discursos

(...) es necesario someter la práctica científica a una reflexión que, a diferencia de la filosofía clásica del conocimiento, se aplique no a la ciencia hecha, ciencia verdadera cuyas condiciones de posibilidad y de coherencia, cuyos títulos de legitimidad sería necesario establecer, sino a la ciencia que se está haciendo.

Bourdieu, Chamboredon y Passeron: *El oficio de sociólogo*

Introducción¹

En la primera parte de la tesis despliego el problema e inicio el trabajo de construcción del objeto de mi investigación.² En esta segunda y última parte, presento el desarrollo de mi análisis en torno a los resultados surgidos de mi trabajo de campo, a partir de dos objetivos específicos articulados:

- Analizar las principales características y vinculaciones de los actuales procesos de construcción de las experiencias escolares de docentes, directivos y estudiantes, y de los principales climas sociales en dos escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, utilizando como núcleo analizador las prácticas y discursos de dichos agentes en torno a las violencias escolares.
- Analizar las principales características de los procesos de subjetivación juvenil en las dos instituciones educativas estudiadas, indagando en torno a los límites y potencialidades de estrategias de mediación y/o promoción de salud dirigidas a desplegar y fortalecer las reflexividades y autonomías de los jóvenes.

¹ En este capítulo escribo en primera persona del singular, con el objetivo de expresar con mayor claridad las particularidades de mi experiencia y reflexiones generadas en torno a la formulación y desarrollo de la estrategia metodológica utilizada en la construcción y análisis de los datos de mi tesis doctoral.

² Como señalo en el capítulo 1 e indico más adelante, el despliegue del problema de investigación de mi tesis y, por ende, la construcción del marco teórico y el estado del arte en torno al mismo estuvo íntimamente vinculado a las problemáticas, interrogantes y tensiones surgidos de mi trabajo de campo, por lo que la presentación de ambos momentos de la investigación por separado tiene como única finalidad facilitar la exposición escrita (y la lectura) de sus resultados.

En este capítulo presento, en primer lugar, el marco epistemológico y la estrategia metodológica empleada para la construcción del objeto de investigación. A continuación, describo cada uno de los pasos de mi trabajo de campo, justificando las técnicas de investigación utilizadas y reflexionando en torno a mi experiencia en el desarrollo del mismo. Finalmente, presento la estrategia empleada para el análisis de los datos construidos, señalando sus etapas principales.

5.1. Marco epistemológico y estrategia metodológica

Como desarrollé en la primera parte de la tesis, para la construcción del objeto de investigación partí de una ruptura epistemológica con las verdades científicas heredadas como dogmas en el actual contexto. Para ello, busqué recuperar la dialéctica entre: a) los marcos teórico-epistemológicos, b) las condiciones estructurales histórico-sociales y c) los horizontes construidos por los sujetos. Esto posibilita romper con las concepciones epistemológicas rígidas y dicotómicas que ocultan tras la aparente relevancia y objetividad de sus indagaciones, sus reales vinculaciones con los diagramas de poder hegemónico (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1999).

De esta manera, desde una concepción dialéctica de la realidad social –y, por ende, también de su análisis– busqué una *síntesis entre lo dado y lo virtual*, entre los condicionantes histórico-estructurales y la exigencia de lo indeterminado de los sujetos sociales. En este trabajo de reconstrucción,

la teoría se transforma en conceptos ordenadores cuya función es organizar campos de observación que constituyen el marco para construir objetos en su interior; por lo tanto (...), la politización del conocimiento plantea epistemológicamente rescatar las reglas del pensar sobre las reglas del saber, lo que implica la objetivación del razonamiento mediante el énfasis en su capacidad de apertura, de manera de traspasar las estructuras cosificadas del saber-información (Zemelman, 1994: 6).

En este sentido, en la búsqueda de objetividad en el proceso de investigación, más que ceñirme totalmente a modelos teórico-metodológicos u objetos preconstituidos, busqué poner en evidencia, mediante una permanente vigilancia epistemológica, los juegos y tensiones de los sujetos, las prácticas, las estrategias, las relaciones de fuerza y los arreglos institucionales dentro de los que se fue

constituyendo el objeto (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1999; Bourdieu y Wacquant, 1995; Ibáñez, 1986).

Asimismo, como desarrollé en el capítulo 2, mi trabajo de investigación se enmarca en el contexto de las actuales transformaciones de las ciencias sociales, que vienen colocando en el centro de sus indagaciones y construcciones teóricas a los agentes, sus reflexividades y articulaciones identitarias como momentos analíticos fundamentales para el análisis de lo social (Beck y Beck-Gernsheim, 2003; De Ípola, 2004). Retomando las propuestas teórico-epistemológicas de la *sociología de la experiencia*, coloqué en el centro del análisis a la experiencia social de los sujetos, entendida como una construcción nunca acabada que realizan permanentemente los individuos para articular lógicas de acción heterogéneas (Dubet, 1994; Dubet y Martuccelli, 2000; Martuccelli, 2007; ver capítulo 2).

Este marco histórico-teórico sitúa el proceso de construcción del objeto mi tesis fundamentalmente dentro del *paradigma interpretativo* de las ciencias sociales, cuyo núcleo central consiste en la búsqueda de la *comprensión del sentido de la acción* social en el contexto del *mundo de la vida* y desde la perspectiva de los sujetos (Habermas, 1999; Vasilachis de Gialdino, 1992; Scribano, 1994; Knoblauch, Flick y Maeder, 2006). Irene Vasilachis de Gialdino (2007), sintetiza los cinco presupuestos principales en torno a los cuales se viene constituyendo este paradigma, articulados en torno una concepción del *lenguaje* como un recurso y como una creación intersubjetiva, como una forma de reproducción y de producción del mundo social:

- a) *La resistencia a la naturalización*: la sociedad, las instituciones son producciones histórico-simbólicas humanas, por lo que para su abordaje científico debe primar el análisis de los motivos de la acción, de las normas, de los valores y de los significados individuales y sociales por sobre la búsqueda de las cualidades y de las predicciones, vinculadas al estudio del mundo físico y/o de la naturaleza.
- b) *La relevancia del concepto de mundo de la vida*: es el contexto en el que se dan, a través del lenguaje, los proceso de entendimiento intersubjetivo, que proporciona los recursos necesarios para la acción y se presenta como horizonte, ofreciendo a los sujetos patrones y modelos de interacción e interpretación (Habermas, 1999).

- c) *El paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno*: la comprensión de las realidades simbólicamente preestructuradas requiere de la participación del intérprete, que no *da* significado a lo observado sino que hace explícita la significación *dada* por los sujetos en contextos e interacciones específicas.
- d) *La doble hermenéutica*: los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para interpretar una situación que ya es significativa para los sujetos son, a su vez, utilizados por los individuos para interpretar esta situación, convirtiéndose, a partir de esta apropiación, en categorías de primer orden (Giddens, 2003).
- e) *La triple hermenéutica*: se produce cuando los investigadores preinterpretan los fenómenos sociales e identidades de los sujetos que en ellos participan utilizando los modelos interpretativos vigentes, constituidos a partir de discursos dominantes que, por ende, tienden al mantenimiento y/o reproducción de las relaciones de fuerza, imaginarios efectivos y distribuciones de capitales de los campos sociales. Estos discursos que, en general, son reproducidos por los medios masivos de comunicación y las instituciones socializadoras, proveen los modelos interpretativos dominantes que a) determinan la preinterpretación de los científicos sociales, y b) son empleados, junto con esta última, como recursos cognitivos por los sujetos para comprender, construir su situación y para determinar su capacidad de modificar esa situación. De esta manera, se cierra un círculo de interpretación en el que los modelos dominantes tienden a reproducirse y los subordinados que plantean interpretaciones alternativas tienen pocas posibilidades de ser incorporados al mundo de la vida (Habermas, 1990; Vasilachis de Gialdino, 2007).

Frente a esta tendencia hacia la naturalización y/o cosificación de las realidades sociales y sus marcos interpretativos, en la que participa este círculo de la triple hermenéutica, resulta fundamental la permanente reflexividad epistémica y el trabajo de ruptura epistemológica de los investigadores sociales (Bourdieu y Wacquant, 1995). En este sentido, en mi proceso de construcción del objeto, consideraré productivo retomar algunas de las propuestas epistemológicas de *investigación-acción participativa* (IAP) –reseñadas en el capítulo 4 en torno al campo de la promoción de la salud (PS)–. Como sintetiza Olga Lucia Obando-

Salazar (2006), los principales aportes de la IAP a la renovación de las ciencias sociales son:

- *Criterio de verdad*: la verdad no es absoluta, sino histórica, constituida en un proceso dialéctico nunca cerrado. Por ende, es necesaria una reflexión sobre las opciones epistemológicas y ontológicas que sirven de base al proceso de investigación social, habilitando a una diversidad de formas de representación y construcción de la realidad.
- *Dimensión situacional y referencial del conocimiento*: el conocimiento es generado y recreado permanentemente desde las reflexividades de los sujetos, posibilitando una observación crítica de la realidad y, por ende, el reconocimiento de las contradicciones y las posibilidades de prácticas de cambio.
- *Postulado del discurso esquemático*: el discurso se desarrolla primero entre los sujetos y se mueve hacia una dimensión dominante de lo social, por lo cual, desde las ciencias sociales no deben ser encubiertas las aspiraciones de dominio y desigualdad de los discursos, contribuyendo así a la legitimación de estas.
- *Construcción de los datos empíricos*: el material de análisis no se limita a datos obtenidos mediante una técnica determinada y definida, preformada a través de procedimientos de valoración, sino que son datos discursivos provenientes del saber cotidiano, marcos teóricos y resultados científicos de investigación. De la confrontación y articulación de estas fuentes de datos emergen verdades actuales, que serán nuevamente modificadas a través de discursos posteriores.

De esta manera, durante el desarrollo del proceso de investigación-intervención los sujetos de la comunidad y/o las instituciones junto a los investigadores van deconstruyendo los modelos interpretativos dominantes en torno a los núcleos problemáticos identificados por los mismos (por ejemplo, sobre la salud, las violencias, etc.) en sus múltiples planos constitutivos, ubicándolos en un corte de presente en el que las reflexividades y narratividades de los agentes se relacionan creativamente con sus condicionamientos históricos económico-sociales y políticos. De esta manera, el recorte del objeto nunca deja de estar abierto a la problematización –primer paso para la transformación– de la realidad (Obando-Salazar, 2006).

En función de mis preguntas-problema (presentadas en el capítulo 1) y su despliegue en relación con nuestro marco histórico-teórico y al estado del arte (capítulos 2, 3 y 4), consideré que una *estrategia metodológica de tipo cualitativo* era la más adecuada para la construcción de mi objeto de investigación. Este tipo de abordaje es el que mejor se articula con los citados presupuestos epistemológicos de los paradigmas interpretativo y de la IAP, permitiéndonos aproximarnos a los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos y a sus diversas vinculaciones con los otros y las instituciones (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Sautu, 2003; Kornblit, 2004b; Knoblauch, Flick y Maeder, 2006; Obando-Salazar, 2006; Silverman, 2006; Vasilachis de Gialdino 1992; 2007).

Como desarrollo en las próximas secciones, en función de los distintos momentos de mi proceso de investigación, para la construcción de los datos utilicé y combiné las siguientes técnicas de investigación-intervención cualitativa:

- a) *talleres y actividades de PS,*
- b) *observaciones participantes,*
- c) *grupos focales (en inglés, focus group),*
- d) *entrevistas abiertas y semiestructuradas,*
- e) *diarios personales semiestructurados.*

Asimismo, como describo más abajo, para la delimitación de la muestra, el análisis y presentación de los datos construidos, retomé, adecuándolos a mi proceso de investigación, los lineamientos generales de la *teoría fundamentada* (en inglés, *grounded theory*) (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2006; Glaser, 2004; Jones, Manzelli y Pecheny, 2004; Dick, 2005; Soneira, 2007). Finalmente, en la medida que resultó pertinente para el análisis, realicé triangulaciones con datos secundarios de tipo cuantitativo, construidos y/o analizados en el marco de tres proyectos de investigación en los que participé, que indico en la próxima sección (Vasilachis de Gialdino, 1992).

5.2. Trabajo de campo y construcción de los datos

5.2.1. La entrada al campo

Mi trabajo de campo se inicia en 2004, en el marco de tres proyectos de investigación, todos ellos dirigidos por la Dra. Ana Lía Kornblit, con sede en Instituto

de Investigaciones Gino Germani (IIGG), Facultad de Ciencias Sociales, UBA, y desarrollados entre los años 2004 y 2007:

- a) *“La promoción de la salud en el ámbito escolar”*, Proyecto UBACyT 2004-2007 Código S071 (financiado por la UBA, en el que participé como becario doctoral).
- b) *“Nuevas perspectivas en promoción de la salud y calidad de vida de los jóvenes: el papel del sector educativo”*, Proyecto BID 1201-OC/AR-PCT 13284 (financiado por la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).
- c) *“Clima social y niveles de violencia en escuelas medias de todo el país”* (financiado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del ME).

El objetivo principal de los tres proyectos articulados era aportar insumos documentales, de investigación empírica y de reflexión teórica al análisis de los actuales límites y potencialidades para la aplicación de estrategias de PS en instituciones educativas (ver capítulo 4) en nuestro país. Con dicho fin, durante 2004 y 2005 en el marco de los proyectos a) y b), se realizó una encuesta (en un primer momento en la CABA y luego a nivel nacional) a estudiantes, docentes y directivos de escuelas medias públicas en torno a sus conocimientos, actitudes y prácticas en relación con la salud, sus procesos de construcción identitaria y sus vinculaciones con los climas sociales escolares (Kornblit *et al.*, 2005; Kornblit, Mendes Diz y Adaszko, 2006).

Asimismo, durante 2005, 2006 y primer cuatrimestre de 2007, desarrollé el trabajo de campo para mi tesis doctoral en dos de las diez escuelas medias públicas de la CABA incluidas en la encuesta, cuyos directivos –con autorización de la supervisora distrital– nos plantearon su interés en que realizáramos actividades de intervención-investigación en las instituciones que dirigían (Kornblit *et al.*, 2006a; 2006b). Si bien ambas instituciones se encontraban en el mismo distrito escolar, en la selección de las mismas, además de la demanda/autorización de sus agentes, tuve en cuenta que, como describo abajo, sus poblaciones estudiantiles fueran de distintos niveles socioeconómicos y que sus proyectos educativos institucionales (PEI) tuvieran perfiles diferenciados. A continuación, presento las principales características de cada una de las instituciones:

La escuela 1

Ubicada en una zona céntrica y comercial de un barrio porteño tradicional, próxima a una estación de tren interurbano, tiene una mayoría de población estudiantil de niveles socioeconómicos medio, mayoritariamente medio-bajo y algunos alumnos en situación de pobreza, provenientes de zonas marginales de la CABA e, incluso, del Gran Buenos Aires. Como desarrollaré en los próximos capítulos, este perfil de sus estudiantes fue generándose, en gran medida, a partir de un PEI impulsado por la directora de la escuela y consensuado en su momento con la comunidad educativa, centrado en la inclusión de jóvenes expulsados o a los que les impidieron inscribirse en otras escuelas medias debido a problemas de conducta, repitencia y/o de rendimiento escolar.

En su edificio, construido en la década de 1950, se perciben las señales de la decadencia de la escuela media en nuestro país (reseñada en el capítulo 1). De un pasado de “esplendor”, al que hacen referencias algunos de sus agentes de mayor antigüedad, sólo quedan algunas fotos y trofeos en vitrinas en la dirección y el hall central. Asimismo, si bien sus instalaciones –con laboratorios, salón de actos, salas de profesores, de preceptores, biblioteca y alrededor de veinte aulas (en su mayoría amplias y equipadas) distribuidas en tres plantas–, en un primer momento me dieron la impresión de estar en una institución con buenas condiciones materiales y simbólicas, a medida que la fui recorriendo y conversando con sus agentes se fue modificando mi primera percepción. En todo el edificio hay claras señales de abandono y faltas de mantenimiento acumulados durante décadas: paredes y techos manchados, sin pintura e incluso sin revoque, vidrios rotos, gran cantidad de bancos destruidos (en su mayoría con más de 50 años de antigüedad), pizarrones en gran parte inservibles, con instalaciones de calefacción e iluminación defectuosas.

Asimismo, esta escuela desarrolla sus actividades sólo en el turno tarde, debiendo compartir las instalaciones con otras dos instituciones –que funcionan en los turnos mañana y vespertino–, lo que permanentemente genera conflictos entre las mismas por el uso de los recursos escasos (como el recientemente instalado gabinete de computación). De ahí que, desde hace varios años, las autoridades vengán solicitando al Ministerio de Educación (ME) del Gobierno de la CABA que se le asigne un edificio exclusivo para la escuela, teniendo como respuesta que ellos deben “hacerse cargo de buscar otras instalaciones”. En cuanto a los reiterados

pedidos por obras de mantenimiento, recién en los últimos años comenzaban, en forma lenta, a realizarse algunos trabajos, sin solucionar de manera integral sus problemas estructurales.

Estas precarias condiciones materiales de la institución se complementaban con una crisis simbólica. Como desarrollo en el próximo capítulo, la percepción de muchos de sus agentes y de familiares de estudiantes de un creciente nivel de violencia, complementario con una sensación de decadencia en el nivel académico, provocaban una creciente mirada negativa del barrio hacia escuela –“a la que van los chicos más problemáticos”– con la consecuente caída progresiva en su matrícula: pasó de tener un promedio de 500 alumnos a poco más de 300 en el último año de nuestro trabajo de campo, lo que motivó el cierre de varios cursos de cuarto y quinto año –lo que debilitaba, a su vez, su posición para demandar recursos humanos y materiales al ME–. Esta situación era atribuida, por muchos de los docentes y familiares de los estudiantes, al citado PEI impulsado –y en gran medida sostenido– por la directora, provocando permanentes conflictos entre los defensores del mismo y aquellos que consideran que la única solución para la crisis de la escuela era su retorno a sus tradicionales funciones pedagógicas (que le dieron reconocimiento en otros tiempos), con mayores niveles de exigencia académica y de control disciplinario (ver capítulo 6).

La escuela 2

Se encuentra situada en un barrio residencial, con una población estudiantil mayoritariamente de nivel socioeconómico medio, con algunos jóvenes de sectores medio-bajos principalmente en el turno mañana. Es una institución de menor antigüedad que la anterior, abierta a mediados de la década de 1970, en una antigua aunque cuidada casa tradicional donada para tal fin, que en nuestras primeras visitas nos dio una sensación de calidez y comodidad extrañas para el común de las escuelas medias públicas: con un verde y amplio jardín y galerías en su frente, tres plantas con pocas aulas grandes, luminosas con muy buen mantenimiento (tanto en su infraestructura como en su mobiliario), un patio espacioso en el fondo que da a un comfortable buffet, biblioteca relativamente bien provista, cómodas oficinas para la

dirección, los profesores y los preceptores y salas de música, computación y multimedia bien equipadas.

Su organización institucional, en cambio, no se manifestó con la misma claridad y armonía que su infraestructura: con un director que había renunciado recientemente –el cual, según relatos de sus agentes, tenía una personalidad fuerte y había tenido una buena y prolongada gestión–, con una directora interina a la que sólo pude ver en dos o tres ocasiones en tres años de trabajo de campo y dos vicedirectoras –una por turno– cuestionadas por algunos de los docentes y la mayoría de los estudiantes (como se analiza en el capítulo 7). En este contexto, definido por la mayoría de sus agentes como de cuasi-acefalia, ninguno de los mismos me pudo explicar cuáles eran los principales fundamentos de su PEI, aunque, por las observaciones y entrevistas que fui haciendo, puede caracterizarse como innovador: ofrece numerosos talleres extracurriculares para sus estudiantes y la comunidad en general –coro, orquesta, periodismo (desde el que se editaba un periódico que había ganado varios premios)– y tiene un activo centro de estudiantes (aunque, en los últimos años había disminuido su convocatoria) que participa bastante de la cotidianeidad escolar. Asimismo (como indicamos en el capítulo 8), la escuela organiza viajes de varios días a diversas localidades del país con los alumnos de tercer año en adelante, para fortalecer los vínculos entre los mismos y realizar actividades solidarias en escuelas de frontera.

Sin embargo, a medida que desarrollé mi trabajo de campo, sus agentes nos fueron expresando diversas sensaciones de decadencia institucional, alimentada en parte por la ausencia de conducción y, como veremos luego, cuyas principales manifestaciones –identificadas por la mayoría de los mismos– eran los crecientes niveles de violencia, trasgresiones y repitencia de sus estudiantes –aunque, comparativamente, estos eran mucho menores a las percibidas en la escuela 1–. Igualmente, dicha crisis no se manifestaba en su matrícula, que se mantenía e, incluso, venía aumentando durante los últimos años, en torno a los 700 alumnos sumando sus dos turnos. Estos provienen, en su mayoría, del barrio, para el que la escuela 2 constituye una buena opción frente a los crecientes costos de las numerosas instituciones de gestión privada de la zona. Asimismo, sigue presente en los relatos de padres y agentes, como relato fundacional de la institución, su

creación a partir de la organización y demanda de numerosas familias, ante la falta de escuelas medias públicas en el barrio.

5.2.2. Actividades de investigación

Las actividades de mi trabajo de campo se desarrollaron de manera articulada, aunque sin subordinarse a una secuencialidad rígida, respondiendo a un *diseño de investigación abierto o flexible*, ya que es el más adecuado para una estrategia de investigación cualitativa (Ibáñez, 1986; Besse, 2000; Sautu, 2003; Mendizábal, 2007). Sin embargo, para facilitar su descripción, dividiré la presentación de mi trabajo de campo en cuatro momentos, según las principales técnicas de construcción de datos utilizadas: a) talleres y actividades de PS; b) observaciones participantes; c) entrevistas abiertas, semiestructuradas y grupos focales; d) diarios personales semiestructurados.

Talleres y actividades de PS

Retomando las propuestas epistemológico-prácticas de Jensen (1997; 2005), Mogensen (1997) y de la IAP –reseñadas en el capítulo 4–, y adaptándolas al contexto de Argentina a partir de diversas experiencias de PS desarrolladas por nuestro equipo en escuelas medias públicas de diversas ciudades de nuestro país (Kornblit *et al.*, 2004; Mendes Diz *et al.*, 2007), durante 2005 y 2006 (en el marco de los proyectos de investigación indicados arriba), desarrollamos en las escuelas 1 y 2 diversas actividades de PS que, si bien tuvieron características particulares según la demanda de los agentes de cada institución, estuvieron compuestas por tres grandes etapas:

- a) Capacitación previa de los docentes en los temas a desarrollar.
- b) Desarrollo de esos temas por los docentes con los estudiantes, de acuerdo con los lineamientos desarrollados durante la capacitación, que incluye la participación activa de los últimos en el diseño de actividades de difusión vinculadas con los ejes a desarrollar.
- c) Seguimiento por parte de nuestro equipo de las tareas realizadas tanto por los docentes como por los estudiantes (Kornblit *et al.*, 2006a; 2006b).

Si bien cada una de dichas etapas tuvo características particulares durante su desarrollo, concretizándose a partir de los objetivos, prácticas y significaciones desplegados por los sujetos participantes en cada una de las instituciones, a continuación describiremos brevemente sus aspectos centrales:

a) Trabajo con los docentes

La primera etapa de las experiencias consistió en la realización de talleres, durante el mes de febrero de 2005, con los docentes y directivos de ambas escuelas que quisieron participar –alrededor de 40 en total– que, a su vez, incluyeron dos aspectos: a) el conocimiento de los aspectos cognitivos referidos a los temas de salud (en el marco de las propuestas de PS) y b) el *insight*, es decir, la reflexión en torno a los aspectos afectivos y de la propia subjetividad de los agentes generados en relación con las temáticas abordadas. Es decir, se buscó que los docentes trabajaran los conocimientos sobre dichos temas no en abstracto, sino refiriéndolos a cómo éstos les concernían a ellos mismos. Asimismo, se incluyeron en estas reflexiones diversos estudios acerca de la evolución histórica del problema y de sus alcances sociales actuales, tanto en distintos ámbitos geográficos como en el ámbito social propio.

El *insight* en relación con la temática referida a ellos mismos se realizó a través de ejercicios de introspección en los que se los invitó a reflexionar sobre los aspectos de los temas a desarrollar que ellos consideraran que los han afectado de un modo especial en sus vidas en general y en particular en la profesión docente, y sobre su conformidad o disconformidad con respecto al modo como han encarado hasta el momento actual dichos temas con sus alumnos. Entre dichos temas, en relación a los estudiantes, surgieron problemas de consumos de drogas, sexualidades, HIV/sida, embarazo adolescente y, fundamentalmente, distintas situaciones de violencia ocurridos en la escuela –cuyas significaciones asignadas por los agentes abordamos en el capítulo 6 y que me impulsó a abordar dicha problemática en mi investigación doctoral–. Asimismo, en relación a sí mismos, plantearon principalmente como problema el estrés laboral –que abordamos en el próximo capítulo–.

En cuanto a la información acerca del conocimiento, los valores y las prácticas de los jóvenes en relación con los temas de salud, se discutieron con el grupo de docentes y directivos los datos relevados en la citada encuesta realizada por nuestro equipo a estudiantes, lo que permitió partir de un diagnóstico de situación que algunos de los agentes intuían y otros desconocían. Finalmente, se les propuso la recolección de información acerca de estos aspectos y la simultánea reflexión sobre sus ideas acerca del tema.

Como segunda etapa, se alentó a los docentes y directivos a imaginar escenarios posibles relacionados con los temas de salud, en cuanto a cómo ellos mismos, la sociedad y el medio ambiente podrían desarrollarse, teniendo en cuenta las propuestas de cambios que ellos formularan en relación con dicho tema. Al compartir estas imágenes con el grupo se buscó estimular la creatividad mediante diversos recursos –principalmente dramatizaciones–, de tal manera que al exponerse y consensuarse adquiriera visos de tornarse posible. Otro aspecto del trabajo con los agentes en este punto fue alentarlos a que se imaginaran cómo sus alumnos y otros sectores de la institución educativa reaccionarían a la propuesta de trabajo que ellos plantearan. Esto les ayudó a anticiparse a los obstáculos que inevitablemente surgirían en el desarrollo de la propuesta y consecuentemente a poder pensar estrategias para superarlos.

A lo largo de todas las actividades se trató de promover en los docentes y directivos el interés en participar en los proyectos, a partir de la indagación de sus expectativas para ellos mismos y para sus alumnos. De esta manera, se buscó promover cambios en las condiciones de vida de los sujetos a partir de su propia acción, desarrollada sobre la base de la reflexión crítica y el diálogo con sus pares en torno a los propios hábitos, costumbres, prejuicios, así como sobre los del medio social.

Finalmente, las acciones planificadas por el equipo para realizar con los estudiantes, sin desmedro de otras que pudieran surgir del grupo de docentes, tuvieron que ver con diferentes tipos de expresiones científicas y artísticas grupales que los alumnos pudieran planificar y desarrollar en torno a la temática seleccionada por ellos, las cuales serían luego expuestas y difundidas al resto de la comunidad escolar en una muestra-exposición a realizar cerca de la finalización del año lectivo y/o a sus compañeros de años inferiores en otros momentos del ciclo lectivo.

Teniendo en cuenta este objetivo, el grupo de docentes seleccionó y preparó una oferta de temáticas y actividades para ofrecer a los estudiantes –principalmente los que estuvieran cursando tercero, cuarto y quinto año–.

Si bien se buscó propiciar el trabajo de los docentes con los estudiantes, muy pocos de los que realizaron los talleres llevaron la propuesta a alguno de los cursos en los cuales trabajaba. A partir de una encuesta anónima y entrevistas informales que realicé con posterioridad a los docentes y directivos participantes y no participantes de los talleres, la mayoría de los mismos plantearon la dificultad de incluir entre sus actividades pedagógicas las propuestas de PS, debido fundamentalmente a la falta de tiempo, capacitación y/o apoyo de las autoridades o sus pares. En este sentido, como analizaremos en los próximos capítulos, la mayoría de los agentes manifestaron resistencias –tanto subjetivas como institucionales– a desplazarse, aún en una actividad acotada como la propuesta, de sus *habitus* de rol tradicionales.

b) Trabajo con los estudiantes

Las actividades de PS desarrolladas con los estudiantes tuvieron dos etapas principales. La primera, planificada y supervisada en conjunto con los agentes participantes de los talleres que desearon llevar la propuesta a algunos cursos de tercer y cuarto años –cuatro docentes de la escuela 1 (incluida la directora) y seis de la escuela 2–, se llevó adelante durante el año 2005. La segunda fase fue planificada y desarrollada fundamentalmente por grupos de jóvenes que, habiendo participado de la experiencia, propusieron continuar con las actividades durante 2006. A continuación describiré brevemente cada etapa, ya que constituyeron uno de los momentos fundamentales de mi trabajo de campo y ocuparon un rol importante en el proceso de construcción del objeto de la investigación.

Desde comienzos del ciclo lectivo de 2005, cada uno de los docentes participantes llevó a uno de sus cursos de tercero, cuarto o quinto año las propuestas de actividades de PS, replicando los principales momentos de los talleres en los que habían participado:

a) *Conocimiento-insight*: partieron de la selección de las problemáticas consideradas por los estudiantes como relevantes en relación a la salud,

reflexionando sobre sus múltiples determinantes sociales y/o institucionales. En relación con el *insight*, los docentes generaron dinámicas de reflexión en pequeños grupos en torno a las principales dimensiones vinculadas a las temáticas elegidas: perspectiva de género, discriminación, condicionantes psico-sociales del proceso salud-enfermedad, el rol de los medios de comunicación, etc.

- b) *Imágenes de lo posible y/o de lo deseable*: a continuación, a partir de diversas dinámicas de taller –donde se incluyeron distintos tipos de lenguajes (discursivos, estéticos, etc.)– se construyeron los horizontes de transformación esperados por los estudiantes en torno a los problemas seleccionados. De esta manera se buscó desarrollar la responsabilidad y la motivación de los alumnos para implicarse en las imágenes de las situaciones futuras que pudieran tener que enfrentar. Finalmente, coordinados por los docentes y nuestro equipo, los estudiantes formularon y planificaron las estrategias para llevar adelante las transformaciones esperadas.
- c) *Acción – compromiso*: La totalidad de los cursos de tercer y cuarto años con los que trabajaron los docentes llevaron adelante diversos tipos de actividades de PS, seleccionadas por ellos dentro de las propuestas por sus profesores, dirigidas hacia sus pares de años inferiores y/o hacia el conjunto de la institución. Algunos ejemplos de las actividades llevadas adelante son: redacción de informes con la presentación y el análisis de tablas estadísticas de datos primarios (mediante encuestas realizadas por ellos) o secundarios sobre el tema; análisis crítico de publicidades televisivas; diseño de afiches y material gráfico; redacción de artículos para el diario escolar; escritura y representación de obras de teatro que dramatizaran aspectos del tema; reflexión a partir de escuchar y leer letras de canciones populares de rock nacional y/o cumbia; redacción del guión y producción de programas de radio sobre aspectos del tema, entre otras.

En el desarrollo de dichas estrategias se propició la constitución de ámbitos donde se privilegiaran las instancias y dinámicas grupales. Dentro de las mismas, los espacios de pares tuvieron un peso particular ya que los propios jóvenes se constituyeron en agentes multiplicadores que propiciaban el intercambio de experiencias y reflexiones sobre distintas temáticas, retomaban los problemas planteados por sus compañeros y, supervisados por sus docentes y nuestro equipo,

buscaban las vías para brindarles su apoyo, orientarlos en la búsqueda de ayuda y/o acompañarlos a resolver problemas específicos (Kornblit *et al.*, 2006a; 2006b).

Como desarrollo en el capítulo 8, en las entrevistas semiestructuradas que les realizamos a los estudiantes al finalizar el año, la mayoría de los mismos expresaron su satisfacción con las experiencias desarrolladas, valorando especialmente su impacto en la cotidianidad de la vida institucional: desde el desplazamiento en el rol de los docentes –del lugar de transmisores al de habilitadores– a la generación de nuevos espacios y tiempos escolares de encuentro, intercambio y reflexión con sus pares, donde vivenciaron un desplazamiento hacia una posición de protagonismo en relación a los demás agentes de la escuela. Asimismo, plantearon su deseo de seguir participando en experiencias similares y varios consideraron que las mismas deberían institucionalizarse en la escuela.

A comienzos de 2006, algunos docentes y, sobre todo, grupos de estudiantes de ambas escuelas (especialmente de cuarto y quinto año), que habían participado de las actividades de PS, me propusieron continuar con las mismas durante dicho año, coincidiendo mayoritariamente en la necesidad de abordar, como problemática central, las violencias escolares. Asimismo, en ambas instituciones solicitaron a nuestro equipo que trabajáramos con ellos en el análisis de sus dimensiones centrales, en la reflexión sobre sus determinantes y en la planificación y coordinación de estrategias dirigidas a afrontarlos. Como ya indiqué, esta demanda ocupó un lugar fundamental en el desarrollo posterior de mi trabajo de campo y, en general, en el proceso de despliegue del problema analítico y de construcción del objeto de investigación de mi tesis.

Durante este segundo año, los jóvenes participantes de las actividades de PS –alrededor de diez en la escuela 1 y veinte en la escuela 2– adquirieron un mayor protagonismo, en gran parte por su propia iniciativa y, en menor instancia, por el corrimiento de varios de los docentes que habían participado durante el año anterior. Entre los motivos de tal corrimiento, algunos docentes plantearon que les parecía pedagógicamente adecuado que los alumnos continuaran llevando adelante dichas experiencias de forma autónoma, mientras que la mayoría afirmó que su participación en dichas actividades extracurriculares les insumía un tiempo y una dedicación que excedían sus posibilidades debido a la sobrecarga de trabajo que tenían.

De esta manera, durante todo el año lectivo 2006, previa autorización de los directivos de ambas instituciones, los estudiantes planificaron y llevaron adelante diversas actividades de PS –del mismo tipo que las realizadas el año anterior–, retomando algunas de las dimensiones de la problemática de las violencias propuestas por nuestro equipo y dirigiéndolas fundamentalmente hacia sus compañeros de los años inferiores. Asimismo, como describo en el capítulo 8, en la escuela 1, al finalizar el año, los estudiantes organizaron una jornada que involucró a toda la institución, a la que denominaron “El día de la escuela libre”.

Observaciones participantes

Como indiqué más arriba, mi entrada en las escuelas, en 2004, fue a partir de dos proyectos de investigación, con sede en el IIGG de la UBA, como un joven (al menos en apariencia) sociólogo, becario doctoral, que suministraba una encuesta a docentes, directivos y estudiantes sobre conocimientos y prácticas en torno a diversas problemáticas de salud. Desde ese momento, hasta el final de mi trabajo de campo –a mediados de 2007– mi participación en la cotidianeidad escolar –si bien fueron variando las actividades que iba desarrollando– estuvo marcada por una tensión entre: a) el reconocimiento simbólico generado por mi título y pertenencia institucional y b) la sospecha de que fuera demasiado joven para realizar las tareas de investigación e intervención que iba desarrollando.

Si bien esta tensión –no tan presente en directamente en los discursos aunque sí en las actitudes cotidianas de varios de los agentes escolares– me generó no pocos problemas durante el desarrollo de mi trabajo de campo, poco a poco la fui reconociendo como un recurso metodológico productivo para captar algunas de las significaciones, prácticas y conflictos presentes en los CSE de ambas instituciones. A manera de ilustración de estas dos dimensiones –obstáculo y fuente de información– de dicha tensión, en el recuadro 1 cito un fragmento de mi diario de campo en el que relato una situación ocurrida en la escuela 1, a fines de febrero de 2006, durante una jornada de reflexión y diagnóstico institucional:

Recuadro 1. *Fragmento de diario de campo*

Durante el desarrollo de la jornada, propuse a los docentes (cuya mayoría me conocía por las actividades de PS desarrolladas durante el año

anterior) y directivos la realización de un grupo focal para charlar en torno a la temática de la violencia escolar –ya que ésta había sido mencionada por varios profesores y estudiantes como uno de los problemas más importantes de la institución–, con el objetivo de pensar estrategias para trabajar sobre la misma durante el año. Alrededor de quince docentes aceptaron y nos fuimos a un aula para desarrollar el grupo focal. Si bien yo les había preguntado si podía grabar la charla, aclarándoles que era sólo a fines de mi investigación doctoral –a lo que la totalidad había asentido–, al poco tiempo de comenzar la misma, una profesora se me acerca y comienza a hablarme en un tono de voz cada vez más elevado, diciéndome que “porqué iba a grabar lo que estaban diciendo”, que “quién me había autorizado”. Le expliqué que era un procedimiento que suele realizarse en este tipo de técnicas de investigación social, que les había pedido autorización a los docentes y directivos y le reiteré que la información recogida era totalmente confidencial, a lo cual me respondió, elevando aún más la voz, “que se lo diría a la directora”, sacándome de mis manos el grabador y saliendo rápidamente del aula, por lo que, estupefacto, debí interrumpir el grupo focal.

Ante el asombro y las risas de varios de los docentes asistentes y las preguntas sobre qué había pasado, les expliqué lo ocurrido, confesándoles que me había hecho recordar mi época de estudiante secundario. A los pocos minutos, entró riéndose la directora con el grabador en la mano, pidiéndome disculpas, ya que “había habido un terrible error”: en el fragor de la discusión, la profesora había reaccionado como si yo fuera un estudiante, llevando el grabador a la dirección y poniéndolo sobre el escritorio. Ante esta situación, la directora se queda confundida, ya que aún no había comenzado el ciclo lectivo, por lo que no había ningún estudiante al que pudiera haberle sacado el aparato. Cuando la profesora le contó los hechos, la directora comenzó a reírse diciéndole que yo era un sociólogo de la UBA, que venía trabajando en la escuela desde el año anterior, que estaba haciendo mi investigación doctoral y que estaba desarrollando con un grupo de docentes y estudiantes actividades de PS en la institución, a lo que la docente se quedó helada, sin saber qué decir.

A partir de esta situación –luego retomada en el grupo focal–, expresión violenta de un tipo de relación autoritaria entre una docente y un presunto alumno, tomé conciencia de la tensión citada más arriba y de las posibilidades que la misma generaría durante mi trabajo de campo. De hecho, posteriormente, en los grupos focales, entrevistas y diarios personales –como analizamos en el capítulo 7–, varios estudiantes mencionaron situaciones similares ocurridas con algunos profesores, las que pude comprender con mayor claridad a partir del citado episodio –que, a su vez, había revivido recuerdos de otras arbitrariedades vividas durante mi experiencia escolar–. Asimismo, esta afinidad con las vivencias de los jóvenes se complementó con otro aspecto sobre el que necesité reflexionar a lo largo de mi trabajo de campo: la complicidad generada con varios de los estudiantes –especialmente los que participaron durante los dos años en las actividades de PS–, favorecida por mi apariencia juvenil. Este tipo de relación con los jóvenes me permitió, por un lado, un

mejor acercamiento a sus experiencias y, por otro, como señalo abajo, favoreció la aplicación de las otras técnicas de investigación cualitativa.

Por lo tanto, mis *observaciones* durante todo el desarrollo del trabajo de campo, nunca pudieron dejar de ser *participantes*, ya que, por un lado, en una institución constituida bajo un diagrama disciplinario, como la escuela media, es prácticamente imposible permanecer un solo momento sin ser objeto de controles y evaluaciones –aun gozando de una cierta autonomía simbólica otorgada por mi rol como investigador de la UBA– y por otro, la diversidad de sujetos y significaciones que la atraviesan implica una multiplicidad de miradas y expectativas diferentes y, muchas veces, conflictivas, con las que debí interactuar cotidianamente. De esta manera, estas tensiones entre implicación y distanciamiento, que fueron surgiendo durante mi prolongada interacción con los otros sujetos –a lo largo de los dos años y medio del trabajo de campo llegué a ir hasta dos veces por semana a cada escuela– constituyeron recursos fundamentales para ir desplegando mi problema de investigación, reformulando mis preguntas, reflexionando sobre mis presupuestos teóricos y formulando mis primeras categorías analíticas que luego complementarí con el análisis del corpus discursivo (Guber, 2001; 2004; Ameigeiras, 2007).

Entrevistas abiertas, semiestructuradas y grupos focales

Desde las primeras visitas a las escuelas comencé a realizar entrevistas abiertas a algunos docentes y directivos, principalmente a los participantes de las talleres de PS, con el fin de recoger información sobre aspectos objetivos de las instituciones –matrícula, personal, distribución de tareas, del espacio y de los tiempos, PEI, principales momentos de la historia de la escuela– y algunas dimensiones subjetivas – significaciones y experiencias en torno al trabajo docente, sus vínculos con los estudiantes, sus familias y demás agentes escolares–. Posteriormente, cuando los docentes comenzaron a desarrollar las actividades de PS con los estudiantes, realicé las primeras entrevistas abiertas a algunos de los jóvenes que participaban de las mismas, indagando sobre sus sensaciones, sugerencias y críticas en torno a dichas experiencias. Estos diálogos se desarrollaron en los recreos, antes de entrar o luego de salir de la escuela y, en los lugares que les resultaran más cómodos a los sujetos –principalmente la sala de

profesores, el buffet, el patio o en la puerta de los establecimientos—. Antes de la realización de las entrevistas Asimismo, en las entrevistas busqué mantener una *atención flotante*, habilitando que surgieran nuevas temáticas a medida que se desarrollaban las charlas (Guber, 2001; 2004).

Como explico más abajo, a partir de los primeros análisis de las observaciones participantes y las entrevistas abiertas realizadas durante 2005, y de la lectura de bibliografía, comencé a identificar las principales dimensiones analíticas en torno a las cuales desplegaría el problema y construiría el objeto de mi investigación: los climas sociales, las violencias y los proceso de subjetivación en la escuela (ver la primera parte de la tesis). De ahí que, a comienzos de 2006, desde los citados proyectos dirigidos por Ana Lía Kornblit, decidimos centrar nuestra indagación en torno a dichas dimensiones tanto en la estrategia cuantitativa – realizando con el equipo una nueva encuesta a nivel nacional– como en la cualitativa –que quedaría a mi cargo, en mi carácter de becario doctoral– (Kornblit *et al.*, 2007a; 2007b; Kornblit, 2008).

En este marco, entre las diversas técnicas de investigación social de tipo cualitativo, seleccioné la entrevista semiestructurada y el grupo focal, por considerarlas las más adecuadas para construir datos en torno a las experiencias individuales y grupales de los sujetos, indagando sobre sus percepciones, prácticas, significaciones y reflexiones en torno a sí mismos, los otros y el entorno institucional en el cual desarrollan sus interacciones cotidianas. De esta manera, buscaba que los actores salieran del mero testimonio para que ellos mismos reflexionaran en torno a su propia experiencia (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000). Asimismo, a partir de la combinación de estas técnicas, busqué captar polifonías, tensiones, discontinuidades, contradicciones, temáticas emergentes, articulaciones intra e inter discursivas e intenté neutralizar algunos sesgos generados por las mismas (Arfuch, 1992; Guber, 2001; 2004; Petracci, 2004; Giarracca y Bidaseca, 2004; Ameigeiras, 2007).

Redacté las primeras guías de entrevistas semiestructuradas y de grupos focales para realizar a estudiantes, docentes y directivos, mediante las cuales buscaba construir datos sobre las experiencias escolares de dichos sujetos en las dos escuelas en las que desarrollaba mi trabajo de campo, utilizando como núcleo problemático-analizador sus percepciones y sentidos en torno a las violencias en

general y en el ámbito escolar en particular. Se hicieron pruebas piloto de las mismas y se fueron modificando parcialmente a partir de las primeras experiencias de aplicación en el campo. Si bien cada instrumento tenía sus particularidades de acuerdo al tipo de técnica y a quién o quiénes estaba dirigido, todos buscaban recoger experiencias, significaciones y reflexiones personales y/o grupales de los sujetos en torno a cuatro grandes núcleos temáticos:

- a) Sí mismos y sus vinculaciones con los otros agentes y, en general, con la institución escolar.
- b) La violencia en general, y situaciones consideradas violentas ocurridas en la escuela, en particular.
- c) El diálogo, la comunicación, la convivencia y el reconocimiento del otro en el ámbito escolar.
- d) Participación, obstáculos y posibilidades para el cambio de situaciones consideradas negativas en la escuela.

Para la fijación de la cantidad final de entrevistas semiestructuradas y grupos focales a aplicar a cada tipo de agentes escolares, fui teniendo en cuenta, en forma articulada, dos grandes criterios:

- a) *Voluntad y disponibilidad de los sujetos*: tuve muchas dificultades en organizar grupos focales con docentes y directivos, ya que, por un lado, los mismos tenían disponibilidades de tiempo muy heterogéneas, debido a sus condiciones de trabajo y, por otro lado, no expresaron voluntad de ceder parte de su tiempo para coordinar varios encuentros de discusión con sus pares. Por ello, con estos agentes tuve que privilegiar las entrevistas semiestructuradas. En cambio, desde los estudiantes tuve una mayor predisposición y disponibilidad temporal, tanto para los grupos focales como para las entrevistas –previa autorización de las autoridades de las escuelas–, aprovechando las horas libres y/o en el marco de las actividades de PS desarrolladas.
- b) *Muestreo teórico*: en el marco de la *teoría fundamentada*, la fijación de la muestra se encuentra articulada a la permanente búsqueda de categorías, sus propiedades y articulaciones, en un ida y vuelta constante entre los datos y la teoría. Por ende, como describo más bajo, a medida que fui realizando las primeras entrevistas semiestructuradas y grupos focales, fui haciendo un primer

análisis de los datos, identificando las categorías emergentes y, realizando una comparación constante entre los datos construidos y el marco teórico, fui delimitando la cantidad de casos necesarios hasta lograr la *saturación teórica*, es decir, hasta que un nuevo caso no me suministraba información adicional por medio de la cual pudiera desarrollar nuevas propiedades de las categorías (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2006; Glaser, 2004; Jones, Manzelli y Pecheny, 2004; Soneira, 2007). Asimismo, en el subgrupo de estudiantes, busqué que en la muestra estuvieran representados ambos sexos en proporciones similares mientras que, en el subgrupo de docentes/directivos, que estuviera representada la mayor diversidad de roles institucionales posibles – distintas asignaturas, profesores, preceptores, docentes tutores, directivos– por cada escuela.

Finalmente, a partir de la articulación entre ambos criterios –haciendo especial hincapié en el segundo–, la muestra quedó delimitada como se sintetiza en el cuadro 1:

Cuadro 1. Conformación final de la muestra de entrevistas semiestructuradas y grupos focales a docentes, directivos y estudiantes

	Docentes y directivos ³			Estudiantes ⁴		
	Escuela 1	Escuela 2	Total	Escuela 1	Escuela 2	Total
<i>Entrevistas semiestructuradas</i>	10	12 (6 por turno)	22	8	12 (6 por turno)	20
<i>Grupos focales</i>	2	2 (1 por turno)	4	2	4 (2 por turno)	6

Fuente: elaboración propia.

Diarios personales semiestructurados

A partir de los primeros análisis de los datos construidos con las técnicas cualitativas citadas, decidí incorporar un último instrumento para aproximarme a la dimensión biográfica de las experiencias escolares de los jóvenes: los diarios personales semiestructurados. En gran medida, esta decisión se originó en la

³ La edad promedio de los docentes y directivos es de 50 años, siendo, casi en su totalidad, mujeres. Asimismo, como indiqué arriba, en este subgrupo busqué que en cada escuela estuvieran representados la mayor cantidad de roles institucionales y/o asignaturas posibles.

⁴ Las edades de los estudiantes entrevistados y participantes de los grupos focales van de los 16 a los 22 años, con proporciones similares de mujeres y varones.

escasez y/o ausencia de referencias al *sí mismo* presentes en las entrevistas y grupos focales con estudiantes, cuyos discursos se centraban principalmente en acciones y significaciones en torno a los otros y/o a la institución escolar. Por ello, consideré que una propuesta de escritura autobiográfica podría propiciar otro tipo de trabajo de reflexividad de los sujetos, habilitando una confrontación rememorativa entre lo que era y lo que *ha llegado a ser*, es decir, la construcción imaginaria del *sí mismo como otro* (Ricoeur, 1996; Arfuch, 2002; Kornblit, 2004a).

Asimismo, opté por confeccionar una guía semiestructurada para indicar los ejes temáticos principales en torno a los cuales proponía a los estudiantes desplegar su escritura rememorativa. Luego de hacer algunas modificaciones a partir de lo surgido en las pruebas piloto, edité el instrumento con el formato de un cuaderno cuyo tamaño era de 21 por 14 cm. (para que fuera cómodamente transportable), con una introducción incluyendo el Consentimiento Informado (ver abajo) y en el que explicaba brevemente el marco institucional, los objetivos de la investigación y las características de la técnica, un índice para que los jóvenes retomaran fácilmente la escritura en la sección donde la habían dejado y 68 páginas, divididas en seis capítulos, incluyendo cada uno varias hojas en blanco (con renglones) y una serie de preguntas-guía para orientarlos sobre los temas principales que incluía el mismo – aunque indicábamos que en la escritura podían utilizarlas o no–.

En el diario se proponía a los estudiantes que construyeran relatos personales que incluyeran descripciones, sensaciones, significaciones y reflexiones en torno a las experiencias escolares pasadas y presentes que consideraran importantes, en torno a los siguientes núcleos temáticos –correspondientes a cada capítulo–:

- 1) *Mis primeros días en la escuela*: experiencias vividas al ingresar en la escuela media –incluyendo las que hubiera considerado como violentas–.
- 2) *Mis experiencias en la escuela*: experiencias vividas en la escuela en la actualidad –incluyendo las que hubiera considerado como violentas–.
- 3) *Mis relaciones en la escuela*: los otros sujetos que participan en la vida cotidiana escolar –compañeros, profesores, preceptores, directivos, etc.–.
- 4) *Mi día típico en la escuela*: actividades, tiempos y espacios que componen un día típico de la vida cotidiana en la escuela.

- 5) *Participando en la escuela*: las posibilidades y obstáculos para el cambio de situaciones vistas como negativas y relatos sobre experiencias de participación desarrolladas en la escuela que hubiera considerado especialmente significativas.
- 6) *Hablando sobre mí*: percepción de sí mismo en el presente, perspectivas hacia el futuro –estudio, trabajo, etc.– y aspectos de sus vínculos amistosos y familiares.

Luego de explicar la propuesta de la actividad y su carácter anónimo –solo les pedí que colocaran un seudónimo para identificarlos–, les suministré el instrumento a 20 estudiantes –de entre 16 y 19 años y ambos sexos– que aceptaron la propuesta, teniendo como plazo para escribir y devolvérmelo, aproximadamente tres semanas que, en la mayoría de los casos terminó siendo 1 mes. Finalmente, 16 jóvenes, 5 de la escuela 1 y 11 de la escuela 2 –en cantidades similares de mujeres y varones–, me devolvieron los diarios relativamente completos al finalizar el plazo propuesto. El nivel de desarrollo fue bastante alto, aunque varios de los estudiantes no escribieron algunas –en general, distintas– secciones del diario, a veces por falta de tiempo, porque no les parecían interesantes y/o porque consideraban que se reiteraban temas desarrollados en otras partes del mismo.

Tal como esperaba, el hecho de tener más tiempo para poder escribir, en los lugares y momentos que desearan, hizo que los jóvenes se explayaran más en relatos de situaciones y reflexiones sobre experiencias escolares pasadas y presentes, muchas de las cuales no habían surgido en las entrevistas y/o grupos focales. Asimismo, fundamentalmente hicieron más alusiones a percepciones, críticas, deseos y expectativas en torno a sí mismos y a sus vinculaciones con los otros y las instituciones –principalmente escuela y familia–, los cuales fueron de un gran valor en algunas dimensiones abordadas en mi investigación (ver capítulo 8).

Consideraciones éticas

Durante todo el desarrollo de mi trabajo de campo tomé los resguardos éticos de rigor para preservar el anonimato, la identidad y la integridad moral, social, psicológica y cultural de los sujetos que participaron en las entrevistas, grupos focales y diarios personales, de manera informada y voluntaria, asegurando también la confidencialidad de sus respuestas.

En este sentido, al requerirles su colaboración, leí y entregué a los sujetos un Consentimiento Informado en el que explicaba brevemente el marco institucional, los objetivos principales del proyecto de investigación, el carácter voluntario de la participación en el mismo y las condiciones de anonimato y confidencialidad en el manejo de los datos recogidos. Asimismo, en la exposición de los resultados, tomé los resguardos necesarios para preservar la identidad de los sujetos y las instituciones que participaron de la investigación, reemplazando los nombres propios por números –en el caso de los escuelas–, iniciales o indicando únicamente el rol que ocupaban en la institución.

5.3. Del análisis de los datos a la presentación de los resultados

Como indiqué arriba, tanto en el proceso de construcción de los datos como en el de análisis retomé los lineamientos generales de la *teoría fundamentada*, utilizando como herramienta informática auxiliar el programa Atlas.ti 5.0 (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 2004; Strauss y Corbin, 2006; Dick, 2005; Justicia, 2005; Chernobilsky, 2007).⁵ A partir de la estrategia de la *comparación constante*, fui recogiendo, codificando y analizando los datos de manera simultánea. Sin embargo, para finalizar con la presentación de la dimensión analítica de mi tesis, la dividiré en tres grandes momentos: a) procesamiento del corpus y codificación; b) formulación y articulación de categorías emergentes; c) presentación de los resultados.

5.3.1. Procesamiento del corpus y codificación

Todas las entrevistas y grupos focales fueron grabados y transcritos del modo más literal posible en archivos de texto, consignando los silencios, las risas, entonaciones significativas y toda la información que fuera pertinente para contextualizar las situaciones en las que apliqué las técnicas. Controlé las transcripciones escuchando las grabaciones y, en los casos que fue necesario, las corregí e incorporé otros datos que hubiera recordado posteriormente. Asimismo,

⁵ Como sintetizan Strauss y Corbin, la propuesta metodológica de la *teoría fundamentada* se centra en la construcción de “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2006: 13-14).

transcribí en formato digital todos los diarios personales en documentos independientes, consignando la información que fuera necesaria para identificarlos.

A medida que iba corrigiendo los documentos, les fui dando formato y los fui incorporando en una unidad hermenéutica, previamente creada en el programa Atlas.ti 5.0. Mediante dicho soporte informático hice nuevas lecturas del corpus, realizando las primeras codificaciones del mismo a partir de dos procedimientos complementarios:⁶

- *Codificación top-down*: retomando mi trabajo conceptual previo y las principales dimensiones de las guías de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios personales, formulé una primera lista de códigos, que fui aplicando al corpus documental para realizar una primera clasificación de la información.
- *Codificación bottom-up*: fui incorporando nuevos códigos y/o modificando los existentes a medida que identificaba temas, información y núcleos de sentido relevantes a partir de la lectura y relectura del corpus discursivo.

Una vez finalizado el proceso de codificación de la totalidad del corpus, tuve un total de 120 códigos que, para facilitar el trabajo de análisis, agrupé en 12 familias, según afinidades en las temáticas, los significados y/o sus vinculaciones con conceptos provenientes del marco teórico y el estado del arte –que fui terminando de construir en diálogo con los datos–.

5.3.2. Formulación y articulación de categorías emergentes

Utilizando las distintas herramientas de búsqueda del programa Atlas.ti 5.0, fui realizando salidas específicas de fragmentos del corpus discursivo, combinando de diversas maneras los códigos, las familias y los distintos tipos de documentos primarios que componían mi unidad hermenéutica. A partir de estas nuevas lecturas fui realizando anotaciones o *memos* y esquemas o *networks* en los que iba esbozando posibles relaciones entre los códigos y de estos con algunos conceptos del marco teórico (Justicia, 2005; Chernobilsky, 2007). Estas nuevas operaciones de clasificación y relectura del corpus facilitaron mi trabajo de comparación constante,

⁶ Codificar consiste en dar un nombre a un conjunto de datos que comparten una misma idea. De esta manea, a partir de la comparación constante, se realiza una primera interpretación de los discursos, orientada a clasificar la información según campos temáticos o nudos problemáticos (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 2004; Jones, Manzelli y Pecheny, 2004; Soneira, 2007; Strauss y Corbin, 2006).

tanto al interior del corpus discursivo como en relación al marco teórico y el estado del arte, a partir del cual terminé de delimitar mis núcleos problemáticos, hipótesis y *categorías* emergentes (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2006; Glaser, 2004).

Al finalizar mi trabajo de codificación y comparación constante ya había formulado varias *hipótesis* y *categorías* que sintetizaban mi análisis del corpus discursivo. Asimismo, buscando aplicar los criterios de *parsimonia* –maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posible– y de *alcance* –ampliar el campo de aplicación del análisis sin desligarse de la base empírica–, en diálogo con el estado del arte y el marco conceptual que paralelamente había terminado de construir, fui identificando las *categorías centrales*, tratando de aplicar lo más posible los criterios propuestos por la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Jones, Manzelli y Pecheny, 2004; Dick, 2005; Soneira, 2007).⁷

En este sentido, para el despliegue, análisis y/o vinculación de las categorías emergentes, teniendo en cuenta los citados criterios de parsimonia y alcance, voy utilizando conceptos teóricos –principalmente provenientes de la teoría social– y datos secundarios –construidos a partir de otras investigaciones de nuestro equipo o de otros científicos sociales contemporáneos–, los cuales voy retomando, vinculando y/o triangulando en función del proceso de análisis. Asimismo, en dicho trabajo de articulación analítica, en diversos momentos recorro a la herramienta metodológico-conceptual del *tipo ideal*, que, según la clásica propuesta weberiana,

(...) se obtiene mediante el *realce* unilateral de *uno* o de *varios* puntos de vista y la reunión de una multitud de fenómenos *singulares*, difusos y discretos, que se presentan en mayor medida en unas partes que en otras o que aparecen de manera esporádica, fenómenos que encajan en aquellos puntos de vista, escogidos unilateralmente, en un cuadro *conceptual* en sí unitario. Este, en su pureza conceptual, es inhallable empíricamente en la realidad: es una *utopía* que plantea a la labor *historiográfica* la tarea de comprobar, en cada caso

⁷ Como sintetizan Strauss y Corbin, en el proceso permanente de construcción y articulación de las *categorías o conceptos centrales* se debe buscar cumplir con los siguientes criterios generales: “1) [la categoría] tiene que ser central, o sea, que todas las otras categorías principales se puedan relacionar con ella. 2) Debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que en todos, o en casi todos los casos haya indicadores que apunten a tal concepto. 3) La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente, y los datos no son forzados. 4) El nombre o la frase usados para describir la categoría central deben ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas, que llevan al desarrollo de una teoría más general. 5) A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo. 6) La categoría puede explicar variaciones así como el asunto central al que apuntan los datos, o sea, cuando varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera como se expresa un fenómeno puede variar algo. También debería uno poder explicar los casos contradictorios o alternativos en términos de la idea central” (Strauss y Corbin, 2006: 161).

singular, en qué medida la realidad se acerca o se aleja de ese cuadro ideal (Weber, 1993: 79-80).⁸

5.3.3. Presentación de los resultados

A partir del análisis del corpus discursivo identifiqué siete categorías centrales en torno a las cuales organicé la presentación, análisis y la articulación de los datos construidos. En cada uno de los capítulos 6, 7 y 8 presento dos o tres categorías centrales, en torno a las cuales voy formulando, desarrollando y articulando las demás categorías emergentes de mi análisis. Asimismo, con la finalidad de ilustrar cada una de las categorías presentadas, intercalo en mi desarrollo algunos recuadros con breves citas textuales de los discursos de los sujetos.

Para la selección de las citas tengo en cuenta, según la pertinencia en el desarrollo del análisis, alguno de estos tres criterios: a) que fueran las que mejor ilustraran una categoría emergente de los discursos o relatos de un grupo de sujetos (en la mayoría de los casos); b) que expresaran una posición disidente respecto a la mayoría de los agentes (en algunos momentos del análisis); c) que relaten acontecimientos muy significativos vinculados a la categoría analizada (en menor proporción que los criterios anteriores).

Asimismo, en distintos pasajes del desarrollo argumental voy intercalando –citando entre comillas–, algunas frases breves o términos nativos –similares a los utilizados por los sujetos– que considero pertinentes para expresar las significaciones y reflexiones de los agentes en torno a la temática abordada.

Finalmente, para facilitar la presentación sintética del análisis planteado en cada capítulo, en la última sección del mismo incluyo un esquema en el que represento las categorías emergentes, los conceptos y mis propuestas de articulación entre los mismos. A continuación, explico dicho esquema, formulando una síntesis de mi análisis y, en algunos casos, algunas vinculaciones con lo desarrollado en otros capítulos.

⁸ Según el sociólogo alemán, mediante la utilización de los *tipos ideales* las ciencias sociales cumplirían con los criterios de “objetividad” adecuados a su campo de investigación, ya que remiten: a) por un lado, a la *pertinencia valorativa* (perspectiva del científico y su inserción en el ambiente intelectual) y, b) por otro lado, a la *coherencia lógica* y la *eficacia conceptual* “para el conocimiento de fenómenos culturales concretos, en su conexión, su condicionamiento causal y su *significación*” (Weber, 1993: 81).

Capítulo 6

Experiencias de los agentes escolares y climas sociales dominantes: entre la desubjetivación y la integración normativa

(...) Porque de arriba te dicen que tenés que tenerlo en la escuela, antes que tenerlo por la calle, robando o lo que fuere, porque están las cárceles llenas... o los lugares de menores llenos, tenerlos... Tenerlos, porque nosotros los tenemos a los chicos, la famosa palabra que ya la odio, de “contener”. ¿Qué contenemos? Contenemos la mentira...

Fragmento de entrevista a docente

Introducción

A partir del presente capítulo desarrollamos el análisis de los datos construidos a partir de nuestro trabajo de campo, indagando en torno a los actuales procesos de construcción de la experiencia social en escuelas medias públicas de la CABA y tomando como eje analizador los sentidos y prácticas desplegados por sus agentes en torno a las violencias escolares y a experiencias de promoción de la salud (PS). Como indicamos en el capítulo anterior, en el proceso de construcción de los datos utilizamos diversas técnicas de investigación de tipo cualitativo, utilizando para su análisis los lineamientos generales de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2006). En este sentido, a partir del análisis del corpus discursivo identificamos siete categorías centrales, de las cuales, en el presente capítulo abordaremos dos: a) *violencias escolares* y b) *crisis de la escuela pública*. Asimismo, en la tercera sección, proponemos un modelo para articular todas las categorías emergentes.

En el marco de las propuestas analíticas de la sociología de la experiencia (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Dubet, 1994) –reseñadas en el capítulo 2– y retomando datos construidos otras investigaciones (Kornblit *et al.*, 1988; Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008; Adaszko y Kornblit, 2008) –citadas en el capítulo 3–, identificamos en las instituciones educativas abordadas la presencia de tres grandes *tipos de clima social escolar* (CSE), en relación a los cuales los sujetos construyen sus experiencias sociales: a) *desubjetivante*, b) *integracionista-normativo* y c) *ético-*

subjetivante.¹ En el presente y el próximo capítulo abordaremos los dos primeros tipos, mientras en el capítulo 8 presentaremos el tercero.

Finalmente, como retomamos y sintetizamos en el capítulo 9, si bien los tres tipos de CSE se presentan de manera combinada en ambas instituciones, los dos primeros tienen una mayor articulación y una posición dominante –presentándose en los *habitus* de la mayoría de los agentes escolares y en algunos estudiantes y en la *doxa* institucional–, mientras que el tercero tiene una mayor diferenciación con respecto a los otros dos tipos y ocupa una posición subordinada –manifestándose de diferentes manera en las prácticas y discursos de algunos docentes, directivos y, en mayor proporción, de los jóvenes–.

6.1. Categorías en torno a las violencias escolares

A continuación, siguiendo los lineamientos generales de la teoría fundamentada (ver capítulo 5), presentamos las siguientes categorías emergentes del análisis de los discursos de los docentes y directivos en torno a la categoría central de *violencias escolares*:

- a) *Los episodios de violencia protagonizados por alumnos se originan en la falta de maduración, la pobreza/ausencia de códigos/lenguajes y/o de reflexividades propias de los jóvenes/adolescente.*
- b) *Los problemas de convivencia de los jóvenes/adolescentes son consecuencia de la crisis/abandono familiar y/o la vulnerabilidad social en la que viven.*
- c) *La vulnerabilidad social y/o familiar de los jóvenes/adolescentes aumenta su riesgo de ser víctimas de violencias y/o exclusión social.*
- d) *Las transgresiones cotidianas protagonizadas por los alumnos ponen en crisis el ejercicio del rol de los docentes y directivos.*

¹ En este y otros momentos del desarrollo de nuestro análisis, cuando utilizamos el término “tipo” nos estamos refiriendo a la categoría de *tipo ideal*, tal como fue definida en el capítulo 5 (Weber, 1993).

Los episodios de violencia protagonizados por alumnos se originan en la falta de maduración, la pobreza/ausencia de códigos/lenguajes y/o de reflexividades propias de los jóvenes/adolescente

Como se observa en los fragmentos de discurso de los recuadros 1 y 2, al describir episodios de violencia ocurridos en el ámbito escolar los docentes y directivos entrevistados las asocian directamente con los alumnos y excluyen de sus relatos la participación de otros agentes escolares en dichos episodios. En este sentido, marcando un distanciamiento entre mundo de los adultos / mundo de los adolescentes, en estos discursos la violencia entre alumnos asume la forma principal del choque físico, con escasas o nulas mediaciones discursivas previas. Entre las principales situaciones relatadas se repiten los “empujones” entre alumnos –tanto varones como mujeres– en todo momento y/o espacio. Con una menor frecuencia, “las peleas con diversos tipos de golpes” son mencionadas como las situaciones arquetípicas de violencia entre estudiantes, frente a las cuales los agentes y la institución escolar desarrollan diversos tipos de intervenciones disciplinarias y/o preventivas. Finalmente, las “amenazas con cuchillos”, si bien son escasas –en una de las escuelas los agentes recuerdan dos casos en los últimos años–, son mencionadas por varios de los docentes y directivos como las más preocupantes, ya que expresan el ingreso al ámbito escolar de situaciones originadas en otros espacios en los que circulan los jóvenes –calle, boliches, canchas, etc.–.

Esta asociación entre violencias físicas y adolescentes se refuerza, a partir de su vinculación a la “carencia o pobreza en las capacidades de reflexividad, escucha, lenguaje”. Como se observa en las citas de los recuadros 1, 2 y 3, esta dimensión, presentada como “intrínseca de la condición adolescente”, es considerada por la mayoría de los docentes y directivos entrevistados como “la principal causa de las situaciones de violencias protagonizadas por los estudiantes”. Asimismo, esta *negativización de la condición juvenil* se manifiesta en términos discursivos, en la utilización predominante de la tercera persona del plural para referirse a los mismos (ver recuadros 1 y 2). En este sentido, retomando las reflexiones de Émile Benveniste (1974: 167), podemos decir que aquí la forma de la tercera persona es un “testimonio de desprecio, para rebajar a quien no merece que se dirija uno *personalmente* a él.”

Recuadro 1. Fragmento de entrevista a profesora

Yo tengo un primero y te cuento que viven tirándose patadas, para empujar las sillas las tiran, para correrlas las tiran... Otra cosa es... hamacarse y vos decirles: por favor no te hamaques porque te caes, hasta que el otro día se cayó uno... Esas imágenes, así, me vienen... Y como que hablás y entra en saco roto, explicás y no te entienden, no entienden, vuelven a hacerlo y lo vuelven a hacer, y lo hacen... es como una manía... Son chicos, son chiquitos, vienen de séptimo, pero ya vienen con todo esto incorporado... Y después lo que tienen es mucha agresividad para contestar, el cuestionamiento... no sirve el cuestionamiento por el cuestionamiento mismo, digamos, vamos a razonarlo y a charlarlo... Con muy poca gente... yo tengo una alumna con la que puedo hacer eso, con las demás no puedo, porque ellas cuestionan y cuando vos les pedís el cuaderno para ponerle una nota porque te está contestando mal, te tiran el cuaderno... Como eso te podría... Ah, después otra cosa, entre ellos: pedacitos de tizas, pim, en la cabeza... pum... El otro día no sé qué fue lo que se tiraron que a uno le entró en el ojo y le lastimó el ojo, no sé qué fue que arrojaron... Útiles, eh, útiles... una goma, una lapicera... Yo estoy permanentemente, pero no te podés mover... Llega un momento en que vos decís: por favor, son seres humanos, no entienden que esas cosas no se pueden hacer... Como en pleno trabajo nuestro de orientación, los chiquitos míos de primero del año pasado vaciaron un... cómo se llama... un matafuegos... así porque sí.

Recuadro 2. Fragmento de entrevista a profesora

Porque se manejan mal, se manejan pegándose, diciéndose malas palabras, agredándose, discriminándose... Y es otra violencia... Hay que enseñarles a portarse bien, yo creo que no saben (...) Entre ellos, entre ellos, ya te digo, se discriminan... más que nada... no con el profesor, con ellos, se discriminan entre ellos... Cargan a la madre del otro, todo ese tipo de cosas, viste... Se dicen palabras feas: negro... Es lo que yo te digo... Y por ahí uno termina pegándole al otro, porque en realidad, claro: vos por qué ofendés a mi mamá (...) Y, los compañeros se les tiran encima... se arman unos líos bárbaros... Si uno no interviene rápido... Eso está mucho en el adulto.

Recuadro 3. Fragmento de entrevista a profesora

Yo creo que es por una cuestión de edad también. Hay un conflicto entre... del ser humano que hasta la adolescencia lo maneja en forma más violenta que cuando es adulto, porque cuando uno es adulto tiene tiempos de reflexión y ya son etapas quemadas, pero cualquier chico normalmente es mucho más inflexible, incluso, que cualquier adulto... Un adolescente es totalmente intolerante, no acepta los tiempos de los demás, sólo quiere los tiempos de él, sólo le interesa lo de él.

Retomando la *Teoría de la Argumentación en la Lengua* de Oswald Ducrot y Jean-Claude Anscombe (2000), podemos decir que estos relatos de situaciones de violencias escolares cumplen una *función argumentativa* que otorgaría veracidad a

la *negativización de la condición juvenil* (Chaves, 2005; 2006).² En los citados fragmentos pueden apreciarse las tres características atribuidas por los autores al *topos* o *topoi* –dispositivo garante de los encadenamientos discursivos, utilizado por un locutor para fundamentar una conclusión específica sin presentarse como autor de la misma (García Negroni, 1998)–:

- a) *Universalidad*: la argumentación es presentada por el docente como compartida por una comunidad más amplia (incluyendo al alocutario), que podríamos denominar el *mundo de los adultos frente al mundo de los jóvenes*.
- b) *Generalidad*: el principio argumentado es presentado como válido no sólo para las situaciones descritas, sino también para cualquier otro escenario de interacción entre adultos y jóvenes en la escuela.
- c) *Gradualidad*: el *topoi* pone en relación diversos *predicados graduales* o *escalas argumentativas* que se van reforzando mutuamente –*hablás y entra en saco roto, explicás y no te entienden, no entienden, vuelven a hacerlo y lo vuelven a hacer, y lo hacen...*– en favor de una cierta conclusión –*ausencia de códigos lingüísticos, de reflexividad y de percepción de los otros por parte de los alumnos*–.

En consonancia con las investigaciones de Chaves (2005; 2006), esta categorización sobre la condición juvenil, dominante en los discursos de los docentes, estaría atravesada, en distintos grados, por dos grandes *formaciones discursivas*:³

- a) *Naturalista*: define a la adolescencia como una *fase natural* en la evolución de los individuos. Por ende, las características de la misma estarían sobredeterminadas por las dimensiones biológicas de los seres humanos. Esta formación discursiva

² Para estos autores, “la estructura semántica profunda de la lengua no es de naturaleza descriptiva sino argumentativa de modo que las condiciones de verdad de los enunciados, las indicaciones fácticas que ellos contienen serán necesariamente vistas como segundas, como derivadas con respecto a ese nivel más fundamental. (...) En otras palabras, hablar es inscribir nuestros enunciados en una cierta *dinámica discursiva*, la del texto total, que no es de naturaleza veritativa sino argumentativa” (García Negroni, 1998: 25).

³ Para identificar las formaciones discursivas vigentes en torno a la juventud, Chaves (2005; 2006) analizó distintos discursos relevados a partir de fuentes primarias y secundarias: a) padres y madres (entrevistas); b) profesores, preceptores, directivos, propietarios de escuelas y miembros de los equipos de orientación escolar (entrevistas y encuentros de capacitación); c) industrias de la comunicación: medios gráficos, programas radiales, televisivos y publicidades (relevamiento propio y fuentes secundarias); d) políticas públicas o sociales (análisis de documentos y fuentes secundarias); e) jóvenes (entrevistas).

se legitima, actualiza y trasmite desde los saberes científicos y, especialmente, desde el modelo biomédico hegemónico (ver capítulo 4).

- b) *Psicologista*: complementaria de la anterior, se define a la juventud como un *momento de confusión, de crisis*, que será superado en el proceso de maduración y constitución de la personalidad individual. De aquí proviene la significación del *adolescente* como aquel que *adolece de algo*, como *dolencia, sufrimiento* (asociada aquí con el modelo de la medicalización).

Como abordamos en el capítulo 2, estas formaciones discursivas en torno a la juventud se fueron constituyendo y hegemonizando en íntima relación con las diversas etapas de las transformaciones económico-sociales-político-culturales de la modernidad. Uno de sus primeros antecedentes filosóficos lo encontramos a mediados del siglo XVIII, en la obra *Emilio o de la educación*, de Jean Jacques Rousseau (1997). El filósofo francés caracteriza, en primer lugar, a una *infancia inocente* que, como el *estado de naturaleza*, es ajena a la corrupción propia de la *sociedad civil*, del mundo de los adultos. Sin embargo, en la historia del individuo, como en la de la humanidad, esta etapa está destinada a degenerarse, pasando a la *adolescencia*: una fase turbulenta, marcada por las crisis y carencias propias de la transición hacia la adultez (Martín, 1998; Sosa, 2005).

Esta concepción se fortaleció y extendió a lo largo del siglo XIX, en vinculación a grandes mutaciones materiales y simbólicas de la modernidad: consolidación de la revolución industrial, la teoría darwiniana, cambios en la estructura familiar de la burguesía y la expansión de la escolarización laica. De esta manera, desde fines del siglo XIX hasta mediados del XX, la categoría de adolescencia como grupo de edad natural, legitimada por los saberes de la psicología y la pedagogía, se difundió rápidamente entre las burguesías y las crecientes clases medias urbanas occidentales. Asimismo, como abordamos en el capítulo 2, a dicha etapa de moratoria vital –previa a la inserción en el mercado de trabajo– se le asignó un espacio institucional específico, destinado a su socialización secundaria: la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Martín, 1998; Sosa, 2005).

Los problemas de convivencia de los jóvenes/adolescentes son consecuencia de la crisis/abandono familiar y/o la vulnerabilidad social en la que viven

Otra categoría presente en los discursos de los docentes/profesores coloca a la violencia de los jóvenes/adolescentes como “consecuencia de problemas en su socialización familiar”. Dicha asociación asume dos grandes formas:

- a) *Abandono o violencia en ámbitos familiares*: como se ilustra en el recuadro 4, “el abandono o la violencia vivida por los jóvenes/adolescentes en sus hogares” estaría asociada a “situaciones de crisis”, generalmente desencadenadas por “problemas socioeconómicos”.

Recuadro 4. Fragmento de entrevista a directora

Lo que me parece que no tenemos que descuidar es esto de que nosotros trabajamos con chicos que provienen de hogares violentos... Yo estoy con chicos que empiezan en primer año y terminan en quinto, se llega a establecer un vínculo donde cuentan su vida, su cotidianeidad... Son hogares muy violentos, no porque se ejerza violencia... los papás que pierden el trabajo... eh... separaciones...

- b) *Crisis en la constitución familiar*: como se observa en los recuadros 5 y 6, desde una concepción que incluye a la anterior pero con un mayor nivel de generalidad en términos socioeconómicos, se presenta una fuerte asociación entre “los problemas de socialización de los jóvenes/adolescentes” y “la crisis de la estructura familiar” que se habría profundizado en los últimos años. Esta crisis se manifiesta fundamentalmente en la separación de los padres, “la ausencia de la imagen paterna” –asociada a la fijación de los límites y la ley–, “el trabajo de las madres fuera del hogar”.

Recuadro 5. Fragmento de entrevista a preceptora

El otro problema que tenemos: la gran mayoría de alumnos nuestros..., este caso, bueno, tiene mamá y papá, pero la mayoría de los chicos están con las madres, no hay una imagen masculina atrás tampoco. Y eso es mucho. Casi todos los chicos que yo tengo acá, la gran mayoría están con mamá y después se pelean con mamá y se van unos días con papá, pero... entonces papá le da todo para... típico de jueguito, los usan a los chicos de premio, digamos, viste, en el medio, para sacar lo que quieren. Y la mayoría de acá son todos con mamá atrás, no hay imagen de papá. Entonces la mamá... es un nivel bastante de medio pelo para abajo, la que no trabaja por hora trabaja en una verdulería... hay madres que tienen que estar todo el día fuera de casa y cuando llegan el chico está solo...

Recuadro 6. Fragmento de entrevista a profesora

Claro, no, porque justamente, como no saben, muchas veces te vienen padres a decir: yo no sé cómo manejar a este chico... ¿Cómo vos como padre no sabés cómo manejar al chico? Entonces falta carácter en la gente... tienen miedo a poner límites, tienen miedo a que los chicos les digan que son malos, que no es ser malos, poner un límite no es ser malos, al contrario, es tener amor por su hijo... Vos le estás enseñando cosas para que el chico no se meta en problemas... Hablarles, hablarles... eso es lo que falta, no es cierto, en las relaciones de familia... Y desgraciadamente... no desgraciadamente, porque tampoco voy a decir eso, es una barbaridad, nosotros estamos haciendo a veces de padres de los chicos... eh... es increíble pero el chico viene a pedirte un consejo: profe, qué hago, porque tengo este problema...

Tanto desde una concepción restringida –circunscripta a los sectores socio-económicos más vulnerables –, como desde otra más generalizada, en los discursos de los docentes y directivos se explican las actitudes de “violencia y/o falta de respeto por la autoridad de los jóvenes” (eje que abordaremos más abajo) como efectos de la “crisis en la función socializadora de la familia”. Como consecuencia de distintas formas de “maltrato, ausencia y/o el abandono familiar”, los adolescentes habrían perdido las referencias afectivas, éticas y normativas centrales que les permitían a las generaciones anteriores adquirir las capacidades básicas (*habitus*, valores morales, autoestima y proyección personal, etc.) necesarias para participar como “individuos autónomos en la vida social”.

Coincidiendo con los resultados de las investigaciones de Kaplan (2005), en esta categoría se presenta, a partir de la articulación entre los discursos naturalistas y psicologistas, una concepción *hereditaria* de las violencias y/o el *fracaso escolar*: los desempeños escolares de los alumnos son reflejos directos de sus condiciones familiares. Si bien, como veremos más adelante, esta categoría se ve resignificada por la creciente presencia de los discursos de la *patología social* y *sociologista*, sigue ocupando un lugar central en los cotidianos procesos escolares de nominación y clasificación. Asimismo, los mecanismos de violencia simbólica legítima ejercidos por la institución escolar ocultan en su mismo ejercicio la arbitrariedad sociocultural de la *doxa* e imaginarios efectivos transmitida e incorporada –con diversos niveles de éxito– en los *habitus* de los estudiantes (Castoriadis; 1983; Bourdieu, 2003).

La vulnerabilidad social y/o familiar de los jóvenes/adolescentes aumenta su riesgo de ser víctimas de violencias y/o exclusión social

Las condiciones de vulnerabilidad generadas por sus condiciones socio-económicas y/o familiares colocan a los jóvenes en una situación de “riesgo permanente de sufrir diversos tipos de violencias sociales” o, directamente, “quedar excluidos de toda institución social, especialmente la educación y el trabajo”. Como se observa en el recuadro 7, según los docentes y directivos el principal “riesgo socialmente omnipresente que asecha a los jóvenes/adolescentes son las drogas”. Articulados con esta problemática, mencionan otras como “la desocupación, el delito, el sida, las infecciones de transmisión sexual, el embarazo adolescente”. Asimismo, como veremos más abajo, la escuela se presenta como la última institución pública que puede contenerlos, evitando su caída.

Recuadro 7. Fragmento de entrevista a profesora

Y sigue cada vez más el alcohol y la droga y vemos chicos tirados por todos lados, chicas... incluso las instituciones que sabemos que existen, que están en esas condiciones, que vienen así y bueno... y vienen así y lo aceptamos. Entonces, somos cómplices todos de esto. Es mi interpretación, que yo sé que fulanito se está dando, o viene dado vuelta y bueno, está en la escuela... Se puede llamar a los padres, se toman ciertas medidas, no tampoco... tampoco yo soy una preparada en el tema como para decir... Hay padres que estarán agradecidos que uno haya intervenido, pero después eso queda también en la nada... porque no se siguen los tratamientos o porque trabajan... Hay chicos que están solos porque todos trabajamos, y hay otros que están los padres, pero dicen: mi hijo no sale, mi hija no sale, está todo el día escuchando música, está todo el día metida adentro, pero ellos no saben en esas cuatro paredes lo que puede estar haciendo esa persona, a nivel consumo te estoy hablando. Y bueno, para mí es como que... como el dicho de ahora: más de lo mismo... Hasta ahora no le encuentro, no le veo la solución, dado que todos, desde el más bajo, al mediano, arriba, a los costados, derecha, izquierda, lamentablemente se consume...

Esta asociación entre vulnerabilidad y juventud también está presente en las percepciones de los estudiantes en torno a sí mismos y sus pares. Los jóvenes son significados no tanto como provocadores sino como “víctimas de las violencias escolares y extraescolares”. En este último contexto, se presentan como “influenciables por los medios masivos de comunicación –especialmente en torno a los grupos y espectáculos musicales y deportivos-”, como “víctimas de violencias en las calles –especialmente en situaciones asociadas al consumo de alcohol y drogas, enfrentamientos entre barras y/o por parejas en la calle y/o espacios de diversión

nocturna-“ y de “maltratos en algunas familias y en las escuelas”. Asimismo, según los discursos de muchos de los jóvenes, la repetición de estas situaciones hace que “los adolescentes –especialmente los más chicos– terminen viéndolas como naturales” y tiendan a “reproducirlas en sus reacciones directas, sin aparente mediación de la reflexión y/o el diálogo frente a conflictos con los otros –porque me miró mal-”.⁴

Estas categorizaciones, ampliamente extendidas entre los agentes de las instituciones educativas entrevistados, se encuentran atravesadas por otras tres grandes formaciones discursivas en torno a las juventudes, identificadas por Chaves (2005; 2006):

- a) *De la patología social*: la juventud es el sector de la sociedad que está enfermo o es el más vulnerable para enfermarse. El adolescente es visto como un síntoma, portador de las consecuencias negativas de los cambios sociales (socioeconómicos, familiares, culturales, etc.). Constituye una mirada negativa, fuertemente asociada a diversos *problemas y/o patologías sociales*: alcoholismo, sida, drogas, embarazo adolescente, violencia. Esta formación discursiva está plagada de términos médicos, psicológicos, judiciales y/o sociológicos tanto en torno a los diagnósticos de las diversas patologías como a los diversos tipos de estrategias para su tratamiento, prevención, control y/o contención.
- b) *Del pánico moral*: reproducida sistemáticamente por los medios masivos de comunicación, esta formación discursiva se basa en una fuerte asociación entre *los jóvenes y los miedos sociales*. El joven desviado y/o peligroso cumple en un determinado momento de la sociedad el rol de chivo expiatorio o enemigo interno. Su emergencia suele seguir una secuencia típica denominada *modelo discreto*: a) en primer lugar, se presenta un *evento dramático* (por ejemplo, episodios graves de violencia entre estudiantes), generando inquietud en la población; b) a partir de la misma, se desarrolla una campaña de *emprendimiento moral* seguida de acciones de *control cultural* (Hall y Jefferson, 2000; Chaves, 2005; 2006).⁵

⁴ En el próximo capítulo presentamos un análisis de la categoría del *mirar mal* desde la perspectiva de los jóvenes, vinculándola al concepto de *lucha por el reconocimiento*.

⁵ Para una aproximación a las vinculaciones entre los mensajes de los medios masivos de comunicación y la construcción de las violencias escolares como problema en nuestro país, ver Brener y Kaplan (2006).

c) *Sociologista*: coincide con el de la patología social en presentar al joven como víctima. El adolescente es significado como un objeto de *las condiciones sociales* –colocadas en un más allá de las posibilidades de acción de los sujetos–: es *víctima de la globalización, del posmodernismo, de los medios de comunicación, de las instituciones familiares y escolares que no funcionan, de los malos profesores, etc.* Si bien esta posición discursiva busca desplazarse de la estigmatización de los individuos *desviados o peligrosos*, coincide con la anterior en negarle a los jóvenes la posibilidad de ser sujetos sociales creadores. Por ende, no pueden correrse ni construir otros caminos que los impuestos por los determinantes familiares, socioeconómicos, culturales, espaciales, escolares, etc.

Si bien, como vimos antes, las formaciones discursivas naturalista y psicologista siguen presentes, sobre todo en los diagnósticos y aplicación de procedimientos disciplinares en torno a casos de violencia o transgresiones de *individuos particulares* (que veremos en la próxima sección), estas tres últimas formaciones discursivas adquieren un lugar predominante en las significaciones sobre los *otros en general* –jóvenes, familias, barrios, etc.– desplegadas por los agentes escolares. Asimismo, como veremos luego, el encadenamiento significativo *crisis socioeconómico/cultural/familiar - juventud vulnerable - juventud violenta* se encuentra en el centro de las reflexiones de los docentes y directivos sobre la crisis en su rol y en el del sentido de la escuela pública en general.⁶

Las transgresiones cotidianas protagonizadas por los alumnos ponen en crisis el ejercicio del rol de los docentes y directivos

En los discursos de la mayoría de los docentes y directivos sobre las violencias escolares percibidas ocupan un lugar central los relatos de episodios de “transgresión a las normas y/o autoridades escolares” protagonizados por los estudiantes: “no aceptar directivas / normas, contestar mal, golpear / dañar insumos / infraestructura escolar, hablar / interrumpir / tirar objetos / ignorar al docente durante las clases, llevar / esconder objetos de compañeros”. Si bien los agentes

⁶ En este sentido, según los datos construidos a partir una encuesta realizada recientemente en nuestro país a una muestra representativa de docentes de distintos niveles, más de la mitad de los que se desempeñan en escuelas públicas consideran a las *características sociales de los alumnos* como una *situación problemática* en el desempeño de sus actividades (Tenti Fanfani, 2005).

mencionan situaciones ocurridas “durante los recreos o los actos escolares”, el principal escenario en el que se desarrollan estos hechos es el “interior del aula, antes o durante el desarrollo de las clases”.

Como se observa en los recuadros 8 y 9, en los discursos de los docentes la repetición cotidiana de estas situaciones genera una progresiva corrosión en el ejercicio de sus actividades que, en ciertos casos, aumenta sus niveles de malestar personal.

Recuadro 8. Fragmento de entrevista a profesora

Con respecto de los chicos hacia los adultos, esa violencia, esa pelea, el patotear... Yo ayer sentía en un curso esas miradas de las que hablan ellos, como que... me manejaban... en cuanto yo los retaba por algo que estaban haciendo mal, me miraban y se decían entre ellos: “dejala...” Como si fuera loca.

Recuadro 9. Fragmento de entrevista a profesora

Es decir, se nos escapa a los docentes, porque no es nuestra área, lo que es la parte social, lo que es la parte psicológica, es decir, nosotros podemos captar y ver un montón de cosas, pero no las sabemos manejar, se nos escapan. Una cosa es que tenga problemas de violencia o que no se adapte o problemas con dos, tres chicos en un aula, pero cuando ya la mayoría... te excede... Un grupo, con que haya en treinta, diez, chau, o siete, no podés dar clase... Entonces ahí necesitás otro tipo de contención con este tipo de personas, que no la podés hacer, entonces te desbarajusta todo el resto.

Esta asociación entre los cambios en las relaciones con los estudiantes y la sensación de crisis en el rol docente es coherente con los resultados de una encuesta desarrollada por nuestro equipo durante 2005 en siete escuelas medias públicas de la CABA –entre las que se encuentran las abordadas en nuestro trabajo de campo–, a 100 profesores y directivos en la que se indaga sobre sus percepciones sobre *factores estresantes* tanto del *escenario laboral* como *contextuales*.⁷ Mediante la categoría de *estrés laboral* buscamos captar aquellos factores del CSE que, desde la percepción de los sujetos, les generan malestar, dificultando y, en algunos casos, impidiendo el desempeño de su rol institucional. Mientras que los factores del escenario laboral están directamente asociados a dicho

⁷ La encuesta se desarrolló en el marco del Proyecto UBACyT S071, *La promoción de la salud en el ámbito escolar*, dirigido por la Dra. Ana Lía Kornblit. La muestra del estudio quedó constituida por 97 profesores de diversas disciplinas, directivos y preceptores (Kornblit, Mendes Diz y Di Leo, 2005).

CSE, los contextuales influyen en el mismo de manera mediata –condiciones estructurales, políticas educativas, etc.–. Asimismo, consideramos que ambas dimensiones analíticas son productivas para captar algunas de las características de los procesos de construcción de la experiencia escolar por parte de sus agentes (Kornblit, Mendes Diz y Di Leo, 2005; Kornblit y Mendes Diz, 1993; 2000).

En la aplicación de la encuesta se suministró a los encuestados un listado de factores del escenario escolar y se les solicitó que expresaran el nivel de estrés que les generaba cada uno de ellos. Las frecuencias de las respuestas son las siguientes:

Cuadro 1. Grado de estrés generado por factores del escenario laboral

Situaciones	Nivel de estrés generado (en %)		
	ningún	poco	bastante/ mucho
<i>Relaciones con los alumnos</i>	4	15	81
<i>El salario percibido</i>	8	14	78
<i>Escasas posibilidades de capacitación</i>	9	27	64
<i>Organización de la actividad docente (horarios, más de una escuela, etc.)</i>	13	23	64
<i>Recursos físicos y/o materiales con que cuenta en la escuela para la tarea</i>	12	37	51
<i>Las relaciones con las autoridades de la Secretaría de Educación</i>	38	20	42
<i>Las relaciones con las autoridades de la escuela</i>	28	42	30
<i>Las relaciones con los colegas</i>	37	39	24
<i>Las relaciones con otros compañeros de trabajo</i>	34	46	20

Fuente: Kornblit, Mendes Diz y Di Leo (2005).

Como se indica en el cuadro 1, las *relaciones con los alumnos* es el factor vinculado al desempeño de su rol que, según la percepción de los docentes y directivos, mayor malestar les genera. En el mismo sentido se dirigen muchas de las respuestas a la pregunta abierta formulada sobre otras situaciones que les ocasionan un nivel alto de malestar: casi la mitad de los entrevistados menciona “situaciones personales de los alumnos y carecer de herramientas para afrontarlas”, casi un cuarto refiere el “trato con los padres” y un 9% habla de la “violencia escolar” (Kornblit, Mendes Diz y Di Leo, 2005).

Estas sensaciones están en relación directa con la percepción que tienen los

docentes de la eficacia/ineficacia en el desempeño de su rol, es decir con la discrepancia que perciben entre el esfuerzo que dedican y los resultados obtenidos con los estudiantes. En un estudio realizado anteriormente (Mendes Diz y Kornblit, 1989) sólo un 47% consideró muy estresante este factor, por lo que puede deducirse que se ha ahondado la brecha percibida entre profesores y alumnos, lo que causa el mayor malestar entre los primeros (Kornblit, Mendes Diz y Di Leo, 2005).⁸

En este sentido, como se ilustra en el fragmento de grupo focal citado en el recuadro 10 y desarrollamos luego en relación a la categoría de crisis de la escuela, los docentes entrevistados sienten que las nuevas problemáticas y tareas que se les fueron imponiendo durante los últimos años van acrecentando la distancia entre el rol para el que fueron formados y su realidad cotidiana.

Recuadro 10. Fragmento de grupo focal con profesoras

Pero nosotros no estamos preparados para contener a un adolescente adicto a las drogas, no estamos preparados para trabajar con adolescentes que tienen padres alcohólicos, o por ahí tienen una necesidad económica que nos supera a nosotros también... Sentimos por un lado la necesidad de contenerlos, porque vemos que la otra vereda es el reformatorio, entonces, pero no pasa nada más que por una cuestión moral individual de algunos adultos, porque lo que dice el estatuto docente se aleja bastante de lo que es la realidad actual. Si bien hubo algunas modificaciones que han ayudado a esto, no es... aún, todavía no es lo que se necesita.

Aquí consideramos pertinente introducir las reflexiones de Martuccelli (2007) en torno a la categoría de *rol*. Mediante dicho concepto podemos aproximarnos a las dos dimensiones fundamentales de la relación entre individuo y sociedad en la modernidad: a) por un lado, al vínculo entre las estructuras sociales y el individuo, relacionando modelos de conducta a los diversos *status* o a las posiciones sociales, lo que garantiza la previsibilidad y estabilidad de las interacciones; b) pero, simultáneamente, la creciente diferenciación social de la modernidad coloca a disposición del sujeto una libertad más o menos grande, ya que cada uno tiene “su” manera singular de representar su rol. Por lo tanto, siempre hay una distancia entre el modelo prescrito por un rol y la manera singular con la cual el individuo lo ejerce.

⁸ Asimismo, según los estudios de Christina Maslach (1982; Maslach y Leiter, 1997), uno de los síntomas del *burnout* –estrés laboral crónico– es la *despersonalización de los usuarios*: dificultad para comunicarse con ellos y/o reconocerlos como sujetos. Por ende, si bien carecemos de información empírica que pueda corroborarla, podemos hipotetizar que, en los casos en los que se presenta este síndrome, el *burnout* puede ser uno de los factores que profundicen el distanciamiento entre docentes y estudiantes.

Asimismo, Martucelli (2007) afirma que esta tensión entre determinismo estructural y libertad individual presente en la noción de rol debe analizarse en relación con los diversos *tipos de contextos* en los cuales los sujetos ejercen el mismo. A partir de sus análisis de la experiencia escolar (Dubet y Martucelli, 1998), dicho sociólogo ubica al trabajo de la mayoría de los docentes de escuelas medias en la actualidad en un contexto de *roles impedidos*: se socializaron en vistas del ejercicio de un rol profesional, adhieren normativamente a éste, saben lo que tienen que hacer, pero al llegar cotidianamente a las aulas se encuentran con que no pueden ejercerlo de la manera esperada.

En consonancia con las categorías emergentes de nuestro análisis de los discursos de los docentes y directivos, en la medida que la mayoría de los mismos percibe que su autoridad ya no está instituida desde el inicio por el rol profesional y no es reconocida como legítima por los estudiantes y sus familias, sus rasgos personales se convierten en recursos determinantes para el ejercicio de su actividad. La fuerza de la personalidad, el carisma, las capacidades de comunicación, el humor, la disciplina escolar enseñada, las relaciones con sus pares, la edad, sexo, etc., se convierten en factores explicativos del diferencial de autoridad del que gozan algunos docentes en detrimento de otros. Asimismo, los perdedores de este juego viven, más o menos silenciosamente, una *verdadera tragedia*, ya que, en la mayoría de los casos, atribuyen dicho fracaso a *problemas personales y hasta psicológicos*, y tanto más cuando son subestimados por sus colegas (Dubet y Martucelli, 1998; 2000; Dubet, 2006; Martucelli, 2007).

6.2. Categorías en torno a la crisis de la escuela pública

A continuación presentamos las siguientes categorías surgidas del análisis de los discursos de docentes y directivos, vinculadas a la categoría central de *crisis de la escuela pública*:

- a) *Las transgresiones/violencias de los alumnos y el abandono/enfrentamiento de sus familias profundizan la crisis de la escuela pública.*
- b) *La emergencia de nuevas funciones de socialización/contención de los jóvenes profundiza la crisis de los objetivos institucionales de la escuela.*

- c) *La crisis en la autoridad y en los objetivos institucionales de la escuela aumentan los niveles de conflicto/malestar entre sus agentes.*
- d) *Para superar la actual crisis de la autoridad escolar los docentes y directivos deben recuperar su capacidad para sancionar/fijar límites.*

Las transgresiones/violencias de los alumnos y el abandono/enfrentamiento de sus familias profundizan la crisis de la escuela pública

En los discursos de los docentes y directivos, la escuela pública se presenta marcada por el signo de la “crisis”. En este sentido, a las citadas situaciones de “violencia y/o transgresiones entre/con estudiantes” –que colocan como principal síntoma de la crisis escolar–, los entrevistados agregan “diversas situaciones conflictivas generadas por los familiares de los alumnos”. En menor medida, mencionan “conflictos entre agentes de la institución y de estos con autoridades del sistema educativo –supervisores, Ministerio de Educación–”.

En este marco, como se ilustra en la cita del recuadro 11 y retomamos luego, la falta de legitimidad y, en algunos casos, los “cuestionamientos hacia los roles y/o la autoridad de docentes y directivos por parte de los alumnos y/o sus familiares” son significados como “agresiones a los fundamentos de la institución escolar”. Este “abandono y/o ataque del resto de la comunidad educativa” adquiere en los discursos de los agentes escolares un peso mayor que “el proveniente de políticas y/o normativas estatales” –falta de presupuesto tanto en infraestructura como en salarios, normativas contradictorias, falta de recursos humanos especializados en las problemáticas emergentes, etc.–.

Recuadro 11. *Fragmento de entrevista a profesora*

Claro, es como que se hace un círculo vicioso. No sé cómo se podrá remediar esto, tendría que ser con un cambio radical, total. Es decir, empezar de foja cero, retroceder unos cuantos años... Porque los planes de estudio tampoco... Los chicos cada vez estudian menos, saben menos. “¿Para qué voy a estudiar?, si total...” Antes nosotros estábamos desesperados por el papelito, por el título... No les interesa... Se van a juntar cartón, “si los cartoneros tienen sindicatos, tienen... viven igual”. Te dicen eso. Antes la mamá decía: “te sacó del colegio y te mando a trabajar...”, “no, me quedo en el colegio...”. Y ahora: “me voy a trabajar”, “me voy a trabajar a un taller o me voy a trabajar a juntar cartón, voy al mercado a juntar fruta...”. Te digo, tendría que ser un cambio muy radical, muy radical y bueno... A lo mejor nos convendría retroceder unos años en

muchas cosas, lógico, nadie va a ir para atrás, el reloj no camina al revés, pero habría cosas que habría que fijarse... Sobre todo... yo lo que veo es que los chicos no tienen educación, no respetan ni los símbolos patrios, nada. Se está arriando la bandera... muertos de risa... tocándose, cantando cualquier cosa, parados como quieren... Es decir, eso falla un poco también la escuela, ¿no?, ya vienen de arrastre los chicos, ¿no?, pero falla la casa... Antes la maestra era palabra santa, ahora la maestra... Hace dos años un chico me dijo a mí... le dije: “¿trajiste el cuaderno firmado?”, “No, mi papá no lo firma porque dice que lo que usted pone son estupideces”, “Decile a tu papito que mañana lo espero”. Vino, qué sé yo, “quiero hablar con usted, porque yo no digo estupideces”, “No, no”, el tipo no sabía cómo arreglarla... Pero si él le dijo eso al chico, el chico lo repite, primer año... lo repitió... Si vos no tenés el apoyo de la casa... estamos navegando contra marea, viste.

Esta “crisis de la institución escolar” se expresa, según los relatos de los docentes y directivos, en diversos fenómenos cuyo peso varía según su inserción territorial y/o socioeconómica. En la escuela 1, se presenta como alarmante “el acelerado descenso en la matrícula de alumnos”, especialmente en los años superiores, lo que podía llevar al cierre de varios cursos, con la consecuente pérdida de horas docentes asignadas a la institución. En una reunión del personal convocada por la directora de dicho establecimiento antes del inicio del año lectivo para analizar esta problemática, surgió como principal explicación “la mala fama que tenía la escuela en el barrio, debido a la procedencia socioeconómica de los estudiantes –mayoritariamente de clases medias bajas y bajas– y a episodios de violencia protagonizados por los mismos dentro y fuera del establecimiento”. Esto hacía que “los vecinos prefirieran inscribir a sus hijos en otras escuelas (públicas o privadas) más lejanas, por considerarlas más seguras y de mejor calidad”.

Asimismo, en dicha reunión se expresó otro de los fenómenos identificados por los docentes y directivos como síntomas de la crisis de la institución. En el debate propuesto por la directora en torno a las causas del problema y posibles estrategias a seguir para buscar resolverlo, se manifestaron posiciones encontradas en torno al proyecto educativo institucional (PEI) de la escuela. Por un lado, los directivos y algunos docentes reivindicaron “el objetivo de incorporar y contener a alumnos expulsados por otras escuelas debido a problemas de disciplina, asistencia y/o rendimiento académico –materias adeudadas, apercibimientos, repetición de años–, considerando que, a pesar de los inconvenientes que generara, de esta manera se respetaba su derecho a estudiar”. Sin embargo, otro grupo importante de profesores plantearon su disconformidad con dicho objetivo, ya que “lo consideraban

la principal causa del ingreso de alumnos problemáticos a la escuela y, por ende, de su actual crisis”. Como veremos luego, este enfrentamiento en torno a uno de los ejes fundamentales del PEI se expresará en diversos conflictos cotidianos entre los agentes escolares que, a su vez, profundizará en los mismos la sensación de fragmentación y crisis institucional.

La emergencia de nuevas funciones de socialización/contención de los jóvenes profundiza la crisis de los objetivos institucionales de la escuela

Como indicamos en torno a la categoría anterior, en los discursos de docentes y directivos acerca de la situación actual de la escuela pública, el tema de “la contención/socialización de los jóvenes/adolescentes” ocupa un lugar central. Como se indicó en las primeras categorías de la sección anterior, la mayoría de los agentes escolares coinciden en el diagnóstico: “a partir del corrimiento de las familias de su función socializadora y la ausencia de otras instituciones que asuman ese rol, se desplaza hacia la escuela la función de socialización y/o contención social de los jóvenes/adolescentes”. Sin embargo, en torno a las significaciones de esta situación y a las posibles estrategias para afrontarla se presentan –tanto en diversos agentes de la institución como al interior de algunos de sus discursos individuales– dos grandes *tipos de posiciones discursivas* bien diferenciados.⁹

a) *Normativo-disciplinar*: atravesada por las formaciones discursivas naturalista y psicologista, argumenta que el principal problema de los adolescentes es “la falta de límites y/o respeto por las normas”, situación profundizada por la “flexibilización de las prácticas disciplinares escolares”. Por ende, –como se observa en la cita del recuadro 12 y retomaremos en las siguientes categorías–, esta posición sostiene que, para superar la actual crisis del rol docente y de la institución escolar en general, sus agentes deben “retomar las funciones pedagógico-disciplinares” dentro de las cuales fueron formados: la transmisión de contenidos científicamente validados y de valores necesarios para la formación

⁹ Aquí encontramos algunas afinidades con los análisis de Kessler (2002), Duschatzky y Corea (2002), Dussel (2005) y Noel (2007), tomando de este último el nombre de una de las categorías. Sin embargo, mientras dicho autor las aplica para clasificar dos *tipos ideales* de agentes escolares diferenciados, nosotros preferimos denominarlas *tipos de posiciones discursivas*, para dar cuenta de su variabilidad enunciativa, presentándose en diversas ocasiones simultáneamente en un mismo sujeto, con diversos tipos de articulación según su posición de enunciación y su interlocutor (Ducrot y Anscombe, 2000).

de ciudadanos con las capacidades necesarias para integrarse en la sociedad. Asimismo, aquellos alumnos que requieran otras acciones de socialización/contención que excedan las escolares –debido a problemas psicológicos y/o sociales particulares–, deberán ser “adecuadamente diagnosticados y derivados a otras instituciones educativas especialmente destinadas a dicho fin”.

Recuadro 12. Fragmento de entrevista a profesora

Y, no, yo pienso que con la sociedad que les toca vivir a estos chicos y que por supuesto nos toca a nosotros como padres, en el caso mío como abuela... Es preocupante el futuro de ellos, porque fijate que no vienen a estudiar, no vienen con esas ganas, con ese empeño de... Vienen sin lápiz, sin hojas... se sacaron un uno y es como si nada... Les pusieron una advertencia porque contestaron mal o llegaron comiendo o... en fin... un acto de disciplina en el cual vos podés llamar la atención porque lo estás formando... Y ahí queda... ¿por qué? Porque de arriba te dicen que tenés que tenerlo en la escuela, antes que tenerlo por la calle, robando o lo que fuere, porque están las cárceles llenas... o los lugares de menores llenos, tenerlos... Tenerlos, porque nosotros los tenemos a los chicos, la famosa palabra que ya la odio: “contener”. ¿Qué contenemos? Contenemos la mentira... Yo lo veo así, qué querés que te diga, acá, en el norte, en el sur y cualquier escuela, privada, no privada. (...) ¿Qué contenemos? Yo no creo que se contenga a nadie... porque la institución tiene un tope para lo que puede hacer, pero después socialmente hablando si se continúa en los lugares... psiquiátrico y demás...

- b) *Integracionista-vocacional*: con una mayor influencia de las formaciones discursivas de la patología social, del pánico moral y sociologista, se le asigna un mayor peso a las “transformaciones económico-sociales, culturales y familiares desarrolladas durante las últimas décadas en nuestro país”. Como vimos en la sección anterior, a partir de esta nueva realidad, habrían “aumentado los niveles de vulnerabilidad de los jóvenes/adolescentes y, por ende, sus riesgos de quedar excluidos del tejido social y/o atrapados en los crecientes círculos de consumos de drogas y/o delito”. Por ende, el mundo adulto en general, y los agentes de la escuela pública en particular, “tienen la responsabilidad de integrarlos, asumiendo funciones de socialización, contención y/o asistencia adecuadas a las necesidades específicas de los adolescentes”. Con dicho fin, las instituciones educativas “deben incorporar personal especializado en las problemáticas emergentes de sus alumnos –trabajadores sociales, psicopedagogos, etc.–, articularse en redes con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales y, fundamentalmente, los docentes y directivos deben

flexibilizar/actualizar/reformular sus prácticas pedagógicas, dando primacía a su vocación por sobre su formación disciplinar”.

La crisis en la autoridad y en los objetivos institucionales de la escuela aumentan los niveles de conflicto/malestar entre sus agentes

Las citadas percepciones en torno a la crisis de la autoridad escolar y las discrepancias en torno a la fijación de los objetivos centrales del proyecto educativo institucional profundizan los niveles de percepción de conflicto/malestar de sus agentes. Sin embargo, en muy pocos casos –como el ilustrado en el fragmento de entrevista a una profesora citado del recuadro 13–, los docentes y directivos confesaban esta situación en las entrevistas, por temor a quedar expuestos frente a los individuos/grupos que se encontraban en posiciones contrarias. Esta dimensión de la experiencia de los agentes escolares se fue expresando a lo largo de nuestro trabajo de campo fundamentalmente a partir de “comentarios de pasillo”, en torno a alguna decisión de algún docente y/o miembro de la dirección y/o reacciones adversas en torno a las actividades/talleres con estudiantes en las que participamos –a las que hacemos referencia en los capítulos 7 y 8–.¹⁰

Recuadro 13. Fragmento de entrevista a profesora

Te digo algo, dos cosas, igual no me importa que sea anónimo, no sea anónimo. Yo no me siento tan cuidada por los directivos, pero no en esta escuela, en ninguna escuela. Porque los directivos están muy presionados, en todos lados. Yo el lunes estuve en un consejo de convivencia y se decidía sobre un alumno que ya cambió de turno, repitió primer año dos o tres veces, firmó dos actas de acuerdo este año y las violó, ¿qué hacemos?

Asimismo, encontramos que el principal eje de diferenciación/conflicto entre los docentes y directivos gira en torno a sus identificaciones o enfrentamientos con alguna de las formaciones discursivas citadas –normativo-disciplinar o integracionista-vocacional–. Cruzada con esta dimensión, también percibimos una importante influencia de la variable generacional, aunque menor que la de la anterior. Por un lado, los agentes de mayor antigüedad cuestionan “la falta de

¹⁰ Como indicamos en nuestro capítulo metodológico, estos conflictos entre los agentes escolares dificultaron el desarrollo de nuestro trabajo de campo, ya que tuvimos que ir generando estrategias para no ser identificado con alguno de los grupos enfrentados, buscando mantener/construir así la confianza imprescindible para realizar las entrevistas, talleres/actividades de intervención y observaciones.

firmeza, capacidad para fijar límites y/o mantener la distancia con el alumnado de los docentes más jóvenes”. En cambio, estos últimos critican fundamentalmente “el autoritarismo, la falta de flexibilidad para adaptarse a las nuevas realidades de los estudiantes y la escasa capacidad de innovación pedagógica de los profesores y/o directivos de mayor edad”. Asimismo, la mayoría de estos últimos, si bien superan la edad jubilatoria, permanecen en los cargos esperando mejorar sus remuneraciones, lo que profundiza el malestar entre los docentes más jóvenes, que están esperando desde hace varios años que se liberen las vacantes para poder titularizarse.

Esta asociación entre “conflictividad entre agentes”, “crisis de autoridad” y “crisis de la escuela”, presente en los discursos de los sujetos entrevistados también ha sido identificada en otras investigaciones sobre violencias escolares desarrolladas recientemente en nuestro país, especialmente las citadas indagaciones de Noel (2007; 2008) –ver capítulo 3–. En este sentido, para el despliegue analítico de la categoría de *autoridad*, este autor retoma la clásica definición de Max Weber (1997) de *dominación*. Según el sociólogo alemán, dentro de las relaciones de *poder* –probabilidad de imponer la propia voluntad sobre otros agentes–, la dominación tiene como elemento específico la probabilidad de contar con la obediencia a un mandato a partir de la creencia en su legitimidad. Asimismo, según el tipo de *legitimidad* que lo fundamenta, Weber (1997) diferencia tres *tipos ideales de dominación*:

- a) *Tradicional*: fundada en la fuerza de la costumbre que conduce a aceptar el mando de quienes la tradición señala.
- b) *Racional-legal*: que se fundamenta en las regulaciones y reglamentaciones formalmente instituidas y en los derechos a ejercer el mando que esas regulaciones establecen.
- c) *Carismática*: que descansa en el reconocimiento o la atribución de condiciones o cualidades extraordinarias a algunos individuos a quienes se está dispuesto a seguir u obedecer.

Como surge de las categorías emergentes presentadas y continuamos analizando en los próximos capítulos en torno a los discursos de los jóvenes, la “crisis de la autoridad” mencionada repetidamente por los agentes escolares se asocia, en general, a una crisis en los dos primeros tipos ideales de dominación y,

especialmente, el racional-legal, fundamento clásico de la violencia simbólica legítima ejercida por la escuela moderna (Bourdieu y Passeron, 1981; Bourdieu, 1997; 2003). En este sentido, las percepciones de los docentes y directivos en torno a la generalización de episodios de violencias/transgresiones de los estudiantes, al creciente estrés/malestar generado por la imposibilidad de ejercer sus roles y, en general, a la crisis total de la escuela pública, tienen como uno de sus fundamentos principales la sensación de que los estudiantes, sus familias e, incluso, muchos de sus agentes, ya no creen en las normas, saberes y símbolos que otorgaban legitimidad a la institución escolar.

Asimismo, retomando los diagnósticos sobre las actuales condiciones de la segunda modernidad y sus vinculaciones con los procesos de desinstitucionalización escolar (desarrollados en los capítulos 2 y 3), podemos decir que dicha “crisis de la autoridad” excede el marco de la institución escolar, constituyendo uno de los síntomas de la profundización de los fenómenos de desarraigo y reflexividad institucional en las sociedades postradicionales (Giddens, 1990; 1991; 1992; Beck, 1998; 1999; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Míguez, 2000). Este proceso ya había sido identificado por Hannah Arendt (2003) quien, en un texto citado por Noel (2007), vincula la creciente crisis de la autoridad en las esferas públicas con las profundas transformaciones en los vínculos entre adultos y niños/jóvenes:

El síntoma más significativo de la crisis, el que indica su hondura y gravedad, es su expansión hacia áreas previas a lo político, como la crianza y la educación de los niños, donde la autoridad en el sentido más amplio siempre se aceptó como un imperativo natural (...). Por su carácter simple y elemental, a través de la historia del pensamiento político, esta forma de autoridad sirvió de modelo para una gran variedad de formas autoritarias de gobierno, de modo que el hecho de que aun esta autoridad prepolítica que rige las relaciones entre adultos y niños, profesores y alumnos, ya no sea firme significa que todas las metáforas y modelos antiguamente aceptados de las relaciones autoritarias perdieron su carácter admisible. Tanto en la práctica como en la teoría, ya no estamos en condiciones de saber qué es verdaderamente la autoridad (Arendt, 2003: 101-102).

Por ende, en términos de la sociología de la experiencia, cada vez menos la autoridades institucionales se encuentran legitimadas por tradiciones, identidades o principios racional-legales –integración–, trasladándose hacia los agentes la tarea de relegitimarlas permanentemente, a partir de sus posiciones y capitales acumulados –estrategia–, en los trabajos de construcción de sus experiencias sociales –subjetivación– (Dubet, 1994; Dubet y Martucelli, 2000). De esta manera, en lo que

Dubet (2006) analiza como un creciente proceso de desinstitucionalización (ver capítulo 2), las clásicas instituciones responsables de la socialización de los individuos (familia, iglesia, escuela) van perdiendo su posición central frente a la creciente complejidad de las estrategias, campos y sistemas sociales desde los cuales los agentes deben (re)constituirse cotidianamente como sujetos (Martucelli, 2007).

Para superar la actual crisis de la autoridad escolar los docentes y directivos deben recuperar su capacidad para sancionar/fijar límites

Como una expresión bastante extendida de la posición discursiva normativo-disciplinar, un conjunto importante de docentes y directivos entrevistados consideran que “las últimas transformaciones en los instrumentos disciplinares y/o de fijación de normas de convivencia escolar –especialmente la eliminación de las amonestaciones y su reemplazo por el consejo de convivencia y el consejo de aula–, han profundizado la crisis de autoridad de la institución”. Como se ilustra en el fragmento de entrevista a una profesora citado en el recuadro 14, según esta categoría, dichos cambios en la reglamentación “profundizaron el debilitamiento en el poder de los agentes escolares para fijar límites”, “favoreciendo la emergencia y despliegue de diversas tácticas de impugnación de su autoridad por parte de alumnos y/o familiares” y/o “generando situaciones conflictivas entre los propios docentes y directivos”.¹¹

Recuadro 14. Fragmento de entrevista a profesora

Una de las situaciones de violencia que yo he padecido es que a veces se genera una situación violenta entre un adulto y un joven y cuando se va la autoridad competente, sale favorecido el alumno, sin tener en cuenta la situación que provocó esa situación de violencia, que quizás sea compartida o que quizás no sea compartida. Pero siempre es como que se le da un lugar favorable al alumno. A mí me parece que eso es un punto de violencia, no solamente para el joven, sino para el adulto... Afecta a la relación que uno puede tener con los pares, con los que están arriba y con los que están abajo...

¹¹ Como desarrollamos en el próximo capítulo, las principales *tácticas de impugnación de la autoridad* señaladas por los agentes entrevistados y/o identificadas en nuestro trabajo de campo son muy similares a las analizadas por Noel (2007; 2008) –ver capítulo 4–.

En este sentido, las críticas al consejo de convivencia, se centran fundamentalmente en su lentitud –se reúne cada varios meses– y, como se observa en el fragmento de entrevista citado en el recuadro 15, en la “falta de rigurosidad en las sanciones”. De esta manera, según esta posición, dicho espacio “se va convirtiendo en un mero mecanismo administrativo con escasa o nula eficacia práctica para fijar límites y/o sancionar a los alumnos problemáticos”.

Recuadro 15. Fragmento de entrevista a profesora

Hay una realidad: muchas compañeras ya es como que a veces pierden la brújula con esto [se refiere al consejo de convivencia] porque no sé si estamos tan bien preparadas como para trabajar de esta manera. Y no tenemos algo fundamental que es el acompañamiento de los padres, viste. Todo está permitido, los chicos saben que nunca los van a sacar de la escuela... El límite tiene un punto... No sé si a veces no se hace un poco lento esto del consejo de aula y el de convivencia... Yo no sé cómo modificarlo, te digo la verdad.

Asimismo, la demanda por la “recuperación de la autoridad” –entendida como capacidad de sancionar y/o fijar límites– de los docentes y directivos, se presenta también en los discursos de algunos estudiantes, especialmente los que cuentan con mejores niveles relativos de rendimiento escolar. Estos últimos afirman que, en muchas ocasiones, “sienten que la inacción y/o debilidad de las sanciones disciplinares de los agentes escolares favorecen a algunos de sus compañeros que no quieren estudiar y/o ir a la escuela, perjudicando a aquellos que quieren escuchar, participar y/o trabajar en forma tranquila en la clase” y que “no lo pueden hacer porque las permanentes interrupciones y/o gritos de los primeros se los impide”. Asimismo, definen a esta situación como “injusta” y la significan como una de las más comunes “formas de violencia escolar que viven diariamente”.

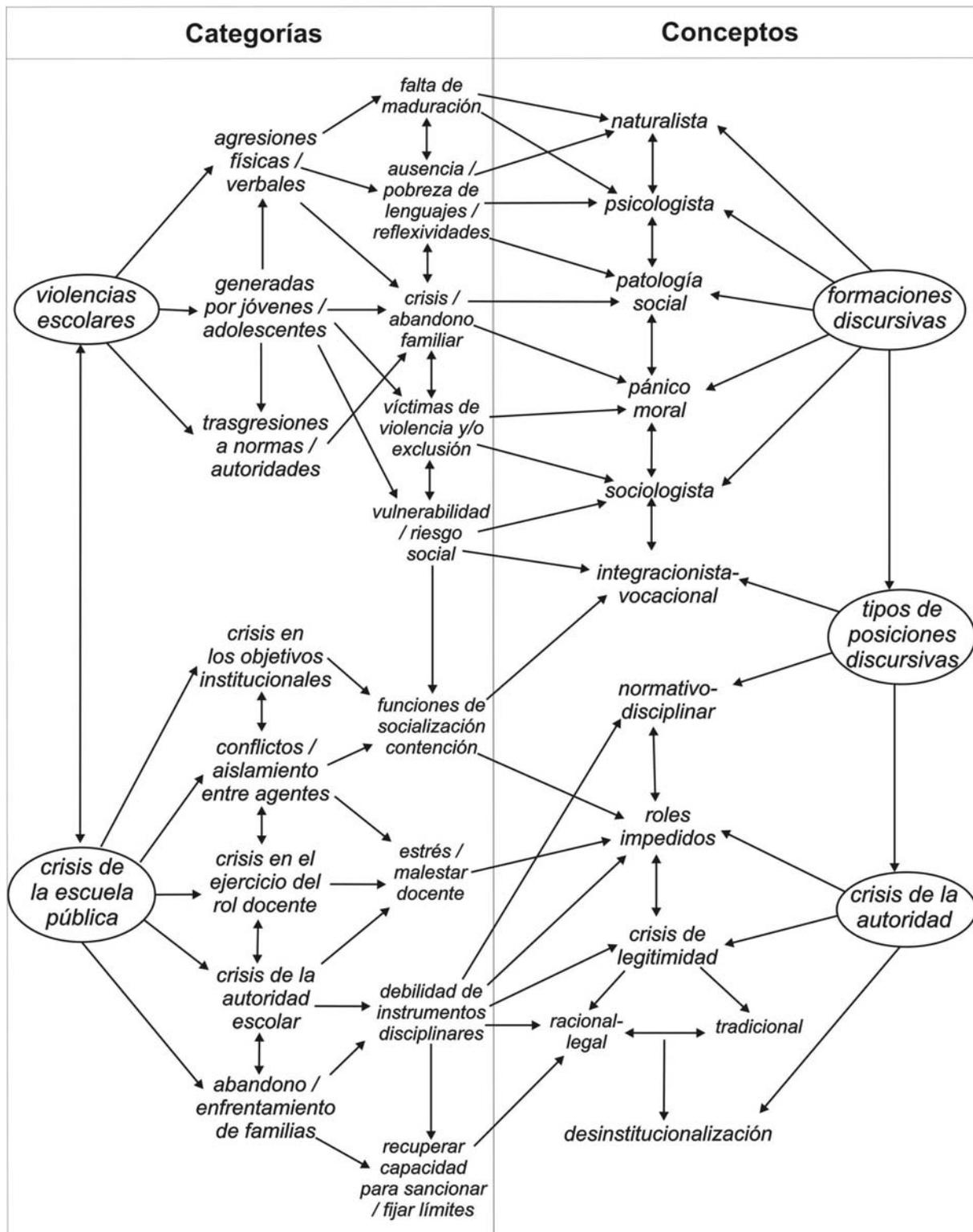
Como analizamos en relación a las categorías anteriores, la creciente imposibilidad de definir y/o legitimar a la autoridad a partir de fundamentos prepolíticos –como la generación, la tradición, el género, la religión o la racionalidad formal-burocrática– se expresa, con diversas mediaciones institucionales, en la cotidianidad escolar. Como ya indicamos en relación a otra categoría emergente, frente a esta crisis de la autoridad los agentes escolares se dividen entre dos grandes tipos de posiciones discursivas hegemónicas:

- a) *Normativo-disciplinar*: desde la que se busca retornar a los fundamentos perdidos de la autoridad y los roles escolares, centrándose en los tipos de legitimación tradicional y/o racional-legal –recuperando sus funciones disciplinarias, tanto en la transmisión de valores/normas institucionales como de saberes legitimados científicamente–. Desde esta posición, los consejos de convivencia, consejos de aula u otros arreglos institucionales que busquen desplazar los *habitus* de roles, los rituales y/o símbolos que legitiman la autoridad escolar tradicional son impugnados como síntomas y/o causas de la crisis de la escuela.
- b) *Integracionista-vocacional*: desde la que se propicia la reconstrucción de la creencia de los estudiantes y sus familias en la institución educativa a partir de un desplazamiento en sus proyectos institucionales y, fundamentalmente, en los *habitus* de sus agentes, colocando en el centro sus dimensiones personales, afectivas y/o creativas –tipo de legitimidad carismática–. Si bien este tipo de posición es más abierta a la generación de nuevos arreglos institucionales –teniendo una mejor percepción de los consejos de convivencia y las tutorías–, al privilegiar las dimensiones personales de los docentes y/o directivos como las principales llaves para la transformación institucional, tiende a invisibilizar, menospreciar y/o condenar otros tipos de tácticas y/o espacios de impugnación y/o construcción de la autoridad escolar protagonizados por los estudiantes –como las analizadas en los capítulos 7 y 8–.

6.3. Articulando las categorías

A partir del análisis de los discursos y prácticas de los docentes y directivos, construimos una serie de categorías que agrupamos en torno a dos categorías centrales: *las violencias escolares* y *la crisis de la escuela pública*. Asimismo, como se ilustra en el esquema 1, una serie de herramientas conceptuales nos permitieron desplegar dichas categorías y proponer un modelo para articularlas:

Esquema 1. Articulaciones entre categorías en torno a las violencias escolares y la crisis de la escuela pública



Como se observa en el esquema 1, las *violencias escolares* son significadas por los agentes escolares entrevistados a la vez como causa y como síntoma de la actual *crisis de la escuela pública*. Según la mayoría de los docentes y directivos, las

mismas son “generadas principalmente por los jóvenes/adolescentes y se agrupan en dos grandes tipos: agresiones físicas/verbales y transgresiones a las normas y las autoridades escolares”. Las explicaciones en torno a las causas de dichas violencias se dividen en dos grandes grupos, según las formaciones discursivas con mayor presencia en las mismas:

- a) *Discursos naturalistas / psicologistas*: las violencias protagonizadas por jóvenes/adolescentes se originan en su falta de maduración, que, sumado a diversos problemas personales, genera la ausencia / pobreza de códigos / lenguajes y reflexividades necesarias para resolver los conflictos de manera “civilizada”.
- b) *Discursos de la patología social / del pánico moral / sociologista*: las principales causas del creciente proceso de descivilización de los jóvenes/adolescentes provienen de sus contextos sociales y/o familiares. Por un lado, se profundiza la crisis de la familia y el abandono de sus tradicionales funciones de socialización. Asimismo, este fenómeno se ve acentuado por la profundización de las condiciones de vulnerabilidad y riesgo social en las que viven los jóvenes, debido a las transformaciones socio-económicas desarrolladas en nuestro país durante las últimas décadas. Finalmente, ambos fenómenos aumentan los riesgos de que los adolescentes sean víctimas de diversas formas de violencia y/o exclusión social.

Estos fenómenos se vinculan con la categoría central de *crisis de la escuela pública* desde varias dimensiones. Por un lado, “la multiplicación de las transgresiones a las normas y autoridades de los alumnos y el simultáneo abandono y/o enfrentamiento de sus familias, provocan un creciente malestar / crisis en el ejercicio del rol de los docentes y directivos”. Simultáneamente, “se le asignan a la institución escolar funciones de socialización/contención para las cuales no cuenta con los recursos humanos necesarios y que exceden las capacidades de sus agentes”. Esto genera “una crisis en torno a los objetivos centrales del proyecto educativo institucional y, en general, en la autoridad escolar, lo que, a su vez, acentúa los conflictos internos y la sensación de aislamiento entre los docentes y directivos”. Frente a esta situación, se presentan entre los agentes escolares dos grandes tipos de posiciones discursivas enfrentadas en torno al sentido principal que debe asumir la escuela pública:

- a) *Normativo-disciplinar*: considera que la principal causa del aumento de los episodios de violencias/transgresiones protagonizados por los alumnos proviene de la creciente falta de respeto de los jóvenes hacia las autoridades escolares, alimentada por la ausencia de límites fijados desde el mundo adulto. Por ende, para superar su crisis, la escuela y sus agentes deben reconstruir la centralidad de la autoridad pedagógica/disciplinar –tanto en torno al respeto y/o transmisión de valores/normas institucionales, como de los saberes científicamente validados–.
- b) *Integracionista-vocacional*: plantea que las transformaciones económico-sociales y culturales desarrolladas en las últimas décadas son irreversibles, por lo que la escuela debe redefinir sus funciones para adecuarlas a las nuevas necesidades de la comunidad educativa en la que se inserta y, fundamentalmente, poniendo el eje en la integración de los jóvenes/adolescentes. Para ello, por un lado, debe contar con recursos humanos, materiales adecuados, articularse con otras instituciones gubernamentales y no gubernamentales y, fundamentalmente, los docentes y directivos deben flexibilizar/actualizar/reformular sus prácticas pedagógicas dando primacía a su vocación por sobre su formación disciplinar.

En conexión con la primera posición discursiva, la mayoría de los docentes y directivos presentan críticas a los actuales “instrumentos disciplinares y/o fijación de normas de convivencia escolar” –principalmente en torno a su “lentitud y falta de eficacia”–, considerando que los mismos favorecen las diversas tácticas de impugnación de la autoridad por parte de los alumnos y sus familias. Por ello, plantean como un objetivo estratégico para la superación de la actual crisis de la autoridad y, en general, de la escuela pública, la recuperación de las capacidades de sus agentes para “sancionar las transgresiones y/o episodios de violencias protagonizados por alumnos, fijándoles límites de manera eficaz”.

Finalmente, a partir del análisis de las articulaciones entre las categorías construidas, dialogando con herramientas conceptuales de nuestro marco teórico, identificamos dos grandes tipos de CSE dominantes en ambas instituciones, cuyas características principales son:¹²

¹² Como desarrollamos en los próximos capítulos, a partir de nuestro análisis identificamos la presencia de un tercer tipo de CSE –*ético-subjetivante*–, que se manifiesta en ambas escuelas de manera fragmentaria y subordinada con respecto a los otros dos tipos, pero que adquiere una gran potencialidad para el análisis y

a) *CSE desubjetivante*

La percepción y vinculación de los agentes escolares con los otros –jóvenes y/o adolescentes– se basa en la negación de sus capacidades de agencia y/o reflexividades, tanto desde los discursos naturalistas y/o psicologistas –falta de maduración– como desde su victimización social –objeto pasivo de las transformaciones económico-sociales y culturales–. Asimismo, se negativizan sus prácticas, asociándolas fundamentalmente a las violencias, transgresiones y/o riesgos sociales –drogas, delito, ITS, VIH/sida, etc.–. En este sentido, sólo se les reconoce su capacidad estratégica para la generación de tácticas de impugnación de las normas/autoridades escolares, invisibilizando sus potencialidades críticas y/o instituyentes.

La percepción de esta creciente brecha entre el mundo de los adolescentes –no reflexivo, incivilizado, violento– y el de los adultos –reflexivo, civilizado–, genera en los docentes y directivos sensaciones de una creciente incapacidad para ejercer el rol para el cual fueron formados y, en general, de una profunda crisis de la autoridad y de la institución escolar, las que a su vez profundizan sus sentimientos de malestar y estrés laboral. A su vez, las consecuencias de estos fenómenos en la práctica pedagógica –desgano, dificultades para controlar las propias reacciones y establecer una comunicación con estudiantes y pares– retroalimentan en un círculo vicioso los procesos de desubjetivación tanto de sí mismos –objetos de las circunstancias– como de los otros.

b) *CSE integracionista-normativo*

Este segundo tipo de CSE se estructura en torno a la identificación de una crisis profunda en la escuela pública generada por el debilitamiento de su capacidad de subjetivación –interiorización de normas y formación de sujetos autónomos y reflexivos–. Asimismo, se atribuyen las causas de dicha crisis a diversos tipos de

formulación de políticas de subjetividad en las instituciones educativas. En el capítulo 9, retomando y articulando los datos construidos con nuestro marco teórico, desarrollamos con más detalle las principales características, vinculaciones e implicancias de los tres tipos de CSE identificados.

acciones u omisiones de los alumnos, sus familias, del Estado y, en menor grado, y de algunos de docentes y/o directivos.

Si bien, en torno a las propuestas de superación de esta crisis, se diferencian dos posiciones discursivas, ambas se centran en el objetivo de integrar a los jóvenes/adolescentes a las instituciones educativas “a como dé lugar”. Una posición minoritaria, retomando el mandato vocacional, considera que para realizar eficazmente dicha integración se deben actualizar/flexibilizar las estrategias pedagógicas, desplazando el fundamento de la autoridad hacia nuevas dimensiones personales (formativas, afectivas) de los docentes y directivos –tipo de legitimidad carismática–. La posición mayoritaria, en cambio, considera que la manera más eficaz de integrar a los alumnos es retomando y fortaleciendo las funciones y capacidades disciplinares –académicas y normativas– de la institución escolar y sus agentes, reconstruyendo de esta manera la legitimidad de la autoridad escolar.

Ninguna de las dos posiciones discursivas centradas en la integración problematiza las relaciones de fuerzas, la reificación de imaginarios al interior de las instituciones escolares y su imposición a los sujetos. Por ende, desde este CSE, complementario del desubjetivante, se soslayan y/o niegan las dimensiones reflexivas y los imaginarios radicales de los sujetos, desde los cuales los mismos pueden reconstruir sus experiencias sociales y sus autonomías.

Capítulo 7

Experiencias escolares de los jóvenes: entre las luchas por el reconocimiento y la desinstitucionalización

(...) Entonces acá no podés hablar, las cosas no van a cambiar en este colegio, lamentablemente. Está perdido, nadie se da cuenta porque los chicos no lo ven. Entonces acá es así, en vez de cambiar todos en conjunto para hacer algo mejor, no, es un todos contra todos. Eso es lo que pasa...

Fragmento de entrevista a estudiante

Introducción

En el presente capítulo continuamos nuestro análisis de los actuales procesos de construcción de la experiencia social en escuelas medias públicas de la CABA, tomando como eje analizador los sentidos y prácticas desplegados por los estudiantes en torno a las violencias y la institución escolar. A partir del análisis de los discursos encontramos articulaciones entre tres categorías centrales: a) *violencias entre jóvenes*, b) *violencias de docentes y directivos* y c) *escuela*. En relación a las mismas, retomando las propuestas de la sociología de la experiencia (reseñado en el capítulo 2), analizamos las principales características y vinculaciones que asumen las tres grandes lógicas de la acción –integración, estratégica y subjetivación– en los procesos cotidianos de construcción de la experiencia escolar de los jóvenes (Dubet, 1994; Dubet y Martuccelli, 1998; 2000).

En las tres primeras secciones, siguiendo los lineamientos generales de la teoría fundamentada (ver capítulo 5), presentamos y desplegamos analíticamente, dialogando con algunas herramientas conceptuales provenientes de la filosofía y la teoría social contemporáneas, las categorías emergentes del análisis de las prácticas, discursos y narraciones de los jóvenes, agrupándolas en torno a las tres categorías centrales indicadas arriba. Asimismo, en la cuarta y última sección, proponemos un modelo para abordar las vinculaciones entre las categorías y conceptos y, a partir del mismo, presentamos algunas reflexiones en torno a las características y articulaciones de las tres lógicas de la acción en la construcción de la experiencia escolar juvenil.

7.1. Categorías en torno a las violencias entre jóvenes

A continuación desarrollamos las siguientes categorías emergentes del análisis de los discursos de los estudiantes, que articulamos en torno a la categoría central de *violencias entre jóvenes*:

- a) *El mirar mal es una de las más cotidianas manifestaciones y/o causas de las violencias entre jóvenes.*
- b) *La discriminación generada por estereotipos de género, origen socioeconómico, familiar, étnico, identificaciones barriales, estéticas y/o deportivas es una de las principales manifestaciones y/o causas de las violencias entre jóvenes.*

El mirar mal es una de las más cotidianas manifestaciones y/o causas de las violencias entre jóvenes

Si bien tanto a partir de las entrevistas individuales como de los grupos focales y talleres con estudiantes los primeros sentidos que surgen en torno a las violencias están asociadas al “choque corporal –empujar / agarrarse a piñas, pelear entre compañeros / entre barras a la salida del colegio / en los recreos– y/o verbal –insultos–”, las mismas no adquieren inmediatamente una connotación negativa, como en los discursos de docentes y directivos (ver capítulo 5). En cambio, como se verá en esta y las próximas categorías emergentes, las dimensiones simbólicas y relacionales de las violencias son identificadas por los jóvenes como las más problemáticas. En este sentido, el “mirar mal” ocupa un lugar central como causa y/o como expresión más cotidiana de los episodios de violencia entre jóvenes.

Como se ilustra en el fragmento de grupo focal citado en el recuadro 1, los jóvenes en general no asignan al “mirar mal” una definición puramente discursiva. En cambio, prefieren describir el fenómeno recurriendo a narraciones y/o dramatizaciones de experiencias desarrolladas en todo tipo de espacios y tiempos – tanto escolares como extraescolares– que tienen en común dos momentos centrales: a) un encuentro de miradas entre dos compañeros y/o amigos; b) una reacción violenta verbal y/o física de uno de los sujetos frente a la mirada del otro que puede llevar o no a una pelea. En cuanto a la posible conexión entre ambos

momentos los relatos varían, pero, fundamentalmente, se mencionan sensaciones de *desprecio* y/o *discriminación* –*mirar de costado, mirar de arriba abajo*–.

Recuadro 1. Fragmento de grupo focal con estudiantes

Moderador (M): Esta cuestión de: “me miró mal”, que aparece mucho, ¿a ustedes qué les parece?, ¿qué significa mirar mal?

Estudiante (E)1: Y... es difícil de explicar...

E2: Es como si lo despreciara con la mirada...

E1: Claro. Te das cuenta cuando alguien te mira mal por el gesto que hace, que después empieza a hablar con tus amigos y... O por ahí a veces vos creés que te miró mal y en realidad no fue así...

E2: Por ahí miró por mirar...

M: Y, según dijeron varios compañeros de ustedes, suele ser un motivo para empezar a pelear... ¿Ustedes están de acuerdo?

E1: Sí, sí, según quién también... Pero mucha gente: “¿por qué me mirás así...?”

E2: O: “¿qué me andás mirando?”

E1: O: “¿qué te reís de mí?” Y por ahí se estaba riendo de otra cosa... Un poco a veces uno se imagina y algunos muy frontales por ahí te lo dicen...

El problema de la *mirada* ha sido abordado desde diversas corrientes filosóficas y de las ciencias sociales –existencialismo, fenomenología social, interaccionismo simbólico– como una de las dimensiones centrales de la constitución de la subjetividad: la relación entre el *yo* y el *otro*. Una de las formulaciones clásicas de esta problemática, que consideramos pertinente para nuestro análisis, es la de Jean-Paul Sartre:

(...) hay en toda mirada la aparición de un prójimo-objeto como presencia concreta y probable en mi campo perceptivo, y, en ocasión de ciertas actitudes de ese prójimo, me determino a mí mismo a captar, por la vergüenza, la angustia, etc., mi “ser mirado”. Este “ser-mirado” se presenta como la pura probabilidad de que yo sea actualmente ese esto concreto, probabilidad que no puede tomar su sentido y su naturaleza propia sino de una certeza fundamental de que el prójimo está siempre presente para mí en tanto que yo soy siempre para otro (Sartre, 1993: 308).

Cuando el *yo* percibe que alguien lo mira, siente que está ante otra subjetividad, ante otra conciencia, no ante un mero objeto. Del *otro* que se le hace presente de este modo puede temer que se enfrente a sus proyectos, a su libertad. Siente que está delante de un ser con el que puede contar, o al que se opondrá, delante de un ser que lo valora y pone en cuestión lo que es, lo que quiere, su ser.

Asimismo, la mirada del *otro* hace al *yo* consciente de sí mismo pues el otro lo objetiva, trayendo consigo los sentimientos de *miedo*, *vergüenza* y *orgullo*: miedo ante la posibilidad de ser instrumentalizado por el otro, vergüenza de hacer manifiesto su ser, orgullo al captarse a sí mismo como sujeto. En la vergüenza se da una cierta duplicidad de protagonistas: es vergüenza del *sí mismo*, pero del *sí mismo* al ser visto por *otro*, es por lo tanto una de las más importantes expresiones de la experiencia intersubjetiva, de la experiencia o presencia del *otro* (Sartre, 1993).

Toda experiencia de *ser mirado* derrumba en el individuo la certeza de ser una identidad sustancial y autorreferencial –*idem*– revelándole que el *yo* sólo existe a partir de su relación con el *otro* –*ipse*– (Ricoeur, 1996). El *otro* puede aparecer bajo la forma de un individuo, una institución, una colectividad, una audiencia, un público anónimo o, según la denominación de George Herbert Mead (1968), *el otro generalizado*. Para analizar la tensión constitutiva del sujeto, este autor, luego retomado por diversos científicos sociales, propone una distinción entre dos dimensiones del individuo, sólo diferenciables analíticamente:

- a) *Yo*: momento particular, activo, espontáneo, indeterminado, único, en el cual nos identificamos, pero que sólo puede surgir como reacción, respuesta a las miradas, los estímulos del otro.
- b) *Sí mismo*: constituido por las actitudes pasadas de los otros, interiorizadas durante el proceso de socialización en un *otro generalizado*, universal, social, cultural, normativo (Mead, 1968; Schutz, 1995; Honneth, 1997).¹

La mirada tiene dos dimensiones: el *otro* puede mirar al *yo*, pero el *yo* puede mirar al *otro*. Surge así la dialéctica de las libertades, la lucha y el conflicto. Ante la presencia del *otro* caben dos actitudes: a) o bien el *sí mismo* se afirma como sujeto y en esa afirmación se apropia de la libertad del *otro*, cosificando su ser, b) o bien el *yo* intenta captar al *otro* en su libertad, en su ser sujeto, pero a costa de perder su libertad y convertirse en mero objeto. En otras palabras, si bien la mirada del *otro*, como sujeto, posiciona al *sí mismo* como su objeto, a partir de la reacción del *yo* – vergüenza, angustia, orgullo–, el *sí mismo* tiene la posibilidad de posicionarse como sujeto, pudiendo, de esta manera, colocar al *otro* como su objeto: lo descubre, así,

¹ Aquí traducimos del inglés la categoría de Mead “*me*” como *sí mismo* en lugar de “*mí*” –como figura en la citada edición de *Espíritu, persona y sociedad* (Mead, 1968)–, ya que la consideramos más adecuada para la comprensión del concepto.

como estando en el mundo, como colocado en cierta situación (Sartre, 1993; Schutz, 1995).

De esta manera, la dialéctica de la mirada retoma la de la *lucha por el reconocimiento*, analizada por Hegel (1992) como una dimensión constitutiva de la subjetividad (Honneth, 1997; Dri, 2002). El yo reacciona al sentirse objetualizado, menospreciado, por la mirada del otro, impulsado por su deseo de ser reconocido como un *sí mismo* autónomo, libre. A partir de su reacción, objetualiza al otro, definiéndolo, significándolo e incorporándolo a su *otro generalizado*, expandiendo así su *sí mismo*, hacia un horizonte de mayor autonomía y autorrealización (Mead, 1968).

Sin embargo, la resolución que tendrá esta dialéctica se encuentra condicionada por las posiciones –siempre desiguales– que ocupan los sujetos en el momento del encuentro y las características del contexto –comunitario, social, político, institucional– en el que el mismo se produce. Por ende, según las reflexiones de Axel Honneth (1997), retomadas y profundizadas en sus últimos trabajos por Paul Ricoeur (2005), para la adecuada comprensión de los diversos *modelos de reconocimiento* en los cuales se van constituyendo los sujetos, es necesario darles cuerpo, concretizarlos, abordándolos en relación a sus respectivas *formas de menosprecio o negación de reconocimiento* que movilizan al individuo en los heterogéneos contextos intersubjetivos que atraviesa en su vida cotidiana (Heller, 1994; Dipaola, 2006).

A nuestro entender, en la experiencia del *mirar mal*, mencionada por distintos agentes de las instituciones educativas y especialmente asociada por los jóvenes a las violencias entre pares, se manifiesta una *lucha* en torno al primero de los modelos del *reconocimiento social* propuestos por Ricoeur (2005): la *aprobación del par* –pareja, amigo, compañero, vecino, etc.–. En la filosofía hegeliana, este momento *existencial* del reconocimiento es fundamental en el proceso de construcción de la identidad subjetiva (Dri, 2002; Dipaola, 2006). Asimismo, como desarrollamos en el próximo capítulo, podemos vincular este primer modelo a la centralidad que ocupa la construcción y mantenimiento de la *confianza en las relaciones cara a cara*, como pilar de los procesos de subjetivación y de constitución de la *seguridad ontológica* de los jóvenes en las diversas esferas de la vida cotidiana (Giddens, 1990; 1991).

La experiencia de ser *mirado mal* genera en el sí mismo de los jóvenes sentimientos totalmente contrapuestos a la *aprobación del par*:

El individuo se siente como mirado desde arriba, por encima del hombro, incluso tenido por nada. Privado de aprobación, es como no existente (Ricoeur, 2005: 199-200).

Esta mirada de *desprecio, humillación, degradación y/o desaprobación* del *otro* refuerza la objetualización del *sí mismo*, propia de todo encuentro intersubjetivo, disolviendo su autoconfianza existencial y negando su condición de sujeto. Por ende, la reacción del *yo* frente a la percepción de esta forma de desprecio, la expresión de su lucha por el reconocimiento, adquiere, en general, una intensidad afectiva directamente proporcional al grado de degradación existencial experimentada. Asimismo, esta reacción dirigida a objetualizar al *otro* y reconstituir al *yo* como sujeto, tiene en general el mismo carácter inmediato que la experiencia de ser mirado mal, desencadenando una lucha cuerpo a cuerpo por el reconocimiento, con escasas o nulas mediaciones discursivas.

La violencia contra el *otro* expresa aquí un primer momento de la lucha por el reconocimiento a partir de un doble movimiento: a) la negación de la corporeidad del *otro*, vista como obstáculo para el reconocimiento del *sí mismo* como sujeto y, simultáneamente, b) la afirmación de la propia subjetividad, demostrando en la lucha que puede poner en riesgo su propia corporeidad, que está más allá de la mera objetualidad en que lo pone la mirada degradante del *otro* (Hegel, 1992; Dri, 2002).

La discriminación generada por estereotipos de género, origen socioeconómico, familiar, étnico, identificaciones barriales, estéticas y/o deportivas es una de las principales manifestaciones y/o causas de las violencias entre jóvenes

En las entrevistas, grupos focales y, como veremos en el próximo capítulo, las actividades de PS organizadas por los estudiantes, emergió el fenómeno de “la discriminación” como una de las principales manifestaciones y/o causas de las violencias. Según estos discursos, como se ilustra en el recuadro 2, dicho fenómeno constituye una dimensión cotidiana de las relaciones entre los jóvenes, tanto dentro como fuera de la escuela. Asimismo, los estudiantes lo asocian a un alto nivel de

naturalización de diversos tipos de estereotipos de género, origen socioeconómico, étnico, identificaciones barriales, estéticas y/o deportivas, que se presentan de manera combinada en las miradas, expresiones y prácticas comunicativas juveniles cotidianas.

Recuadro 2. Fragmento de grupo focal con estudiantes

E1: Sí, una vez se cagaron a piñas un compañero de mi curso y otro de otro curso porque uno es de Platense y mi compañero empezó a gritar que el de Platense era homosexual y entonces el de Platense dijo: ¿cómo homosexual?, vos sos homosexual... Y se agarraron, y mi amigo le pegó una piña y bueno, y se cagaron a piñas...

E2: A mí me pasó en un boliche que yo iba con una pollera, pero no corta y pasé por la entrada y me tocaron... entonces una chica, que es mi hermana, me dice: la culpa la tienen las mujeres, porque vos vas así vestida...

Esta percepción coincide con datos de la Encuesta Nacional sobre Violencia y Convivencia en Escuelas Medias desarrollada por nuestro equipo durante 2006, en la que indagamos, entre otras dimensiones, en torno a las principales características de la convivencia, los vínculos y las creencias acerca de la diversidad de los estudiantes.² La metodología utilizada para la recolección de datos fue una encuesta a 4971 jóvenes que en ese momento se encontraban cursando el nivel medio o el polimodal en 85 escuelas públicas de 21 provincias.³ Entre otras dimensiones, se buscó analizar la asociación entre el nivel de violencia percibida entre estudiantes con la naturalización de diversos tipos de estereotipos. Con dicho fin, se identificó el nivel de acuerdo de los encuestados con una serie de frases referidas a las siguientes variables:

- estereotipos acerca de las diferencias de género;
- la naturalización de la violencia;
- el rechazo de la diversidad sexual;
- la xenofobia en general;

² La investigación que dio pie a este trabajo fue financiada mediante el Proyecto PICT 04-13284, de la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y el Proyecto S071, de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, programación 2004-07, con sede en el Instituto Gino Germani, dirigidos ambos por la Dra. Ana Lía Kornblit. El Observatorio Nacional de Violencia del ME y la UNSAM facilitó el primer contacto con cada uno de los Ministerios de Educación Provinciales a fin de llegar a las escuelas muestreadas.

³ En el momento en que se realizó la encuesta en la Argentina coexistían dos sistemas divisorios de ciclos de la enseñanza, adoptados por diferentes provincias: el nivel medio, con cinco años después de siete años de escuela elemental y el polimodal, con cuatro años después de ocho de escuela elemental.

- la xenofobia hacia grupos de inmigrantes específicos (Kornblit y Adaszko, 2008).⁴

Como se indica en el cuadro 1, se encontró entre los estudiantes encuestados un alto nivel de acuerdo con las frases en torno a todas las dimensiones de estereotipia y naturalización de la violencia. Las mayores proporciones de acuerdo se ubicaron en torno a los estereotipos xenófobos –asociadas tanto a la población en general como a los pares–, de género y las que naturalizaban la violencia como una forma de resolución de diversos tipos de conflicto entre los sujetos.

Cuadro 1. Acuerdo con frases en torno a estereotipos y violencias (en %)⁵

Dimensiones	Acuerdo	Desacuerdo	Total
Frases que reproducen estereotipos de género	73,8	26,2	100,0
Frases discriminatorias sobre la diversidad sexual	60,1	39,9	100,0
Frases xenófobas	78,0	22,0	100,0
Xenofobia en relación con compañeros	74,8	25,2	100,0
Frases que naturalizan la violencia	77,4	22,6	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a Kornblit y Adaszko (2008).

Tomando en cuenta todas las categorías de rechazo exploradas se construyó una variable de síntesis que muestra el porcentaje de estudiantes que expresan estereotipos negativos con respecto a grupos sociales con diversos orígenes étnicos y nacionalidades. Como se observa en el cuadro 2, la proporción de jóvenes que expresan su desacuerdo con los diversos estereotipos propuestos es muy baja (alrededor del 12%). El resto se divide entre los que tienen un alto nivel de prejuicios (perfil alto de acuerdos) y los que se podrían considerar medianamente prejuiciosos.

Cuadro 2. Acuerdo con estereotipos en general

	%	n
Perfil alto de acuerdos	47,6	3945
Perfil intermedio de acuerdos	40,6	1816
Perfil bajo de acuerdos	11,9	531
Total	100	4476

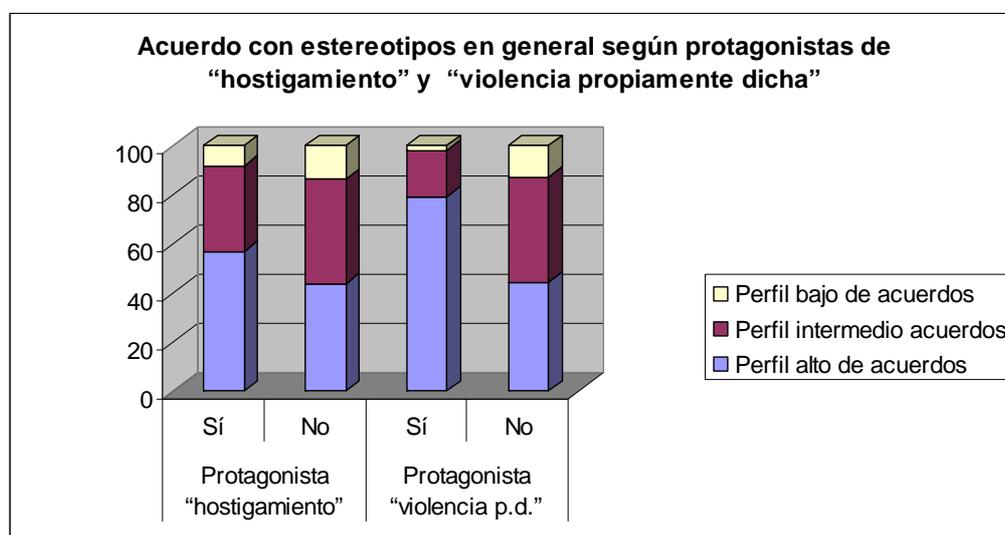
Fuente: Kornblit y Adaszko (2008).

⁴ El cuestionario empleado fue adaptado del usado en el estudio llevado a cabo por el *Instituto de la Juventud Español* (INJUVE) (Díaz-Aguado *et al.*, 2004) y se le agregaron preguntas que surgieron a partir de estudios cualitativos que nuestro equipo venía llevando a cabo.

⁵ Las diferencias en los totales de los cuadros se deben a “no respuestas”.

Finalmente, como se ilustra en el gráfico 1, es importante destacar que entre los alumnos que protagonizan *violencias propiamente dichas* (ver definición en el capítulo 3) el perfil de alto acuerdo con estereotipos en general llega casi al 80% de los casos, mientras que entre los que protagonizan “hostigamiento” alcanza al 57% (10% más que en el promedio de la muestra). Otros estudios confirman estos hallazgos, reafirmando la idea de que los “agresores” manifiestan un acuerdo mayor con los estereotipos hacia grupos sociales que el resto de los estudiantes (Bentley y Li, 1995; Bosworth *et al.*, 1999; Kornblit y Adaszko, 2008).

Gráfico 1



Fuente: Kornblit y Adaszko (2008).

En las observaciones de campo y en los discursos de los estudiantes identificamos que las prácticas discriminatorias y/o las violencias verbales y/o físicas se presentan de manera combinada y fuertemente asociada con los procesos de identificación/diferenciación individual y/o grupal de los jóvenes en la vida cotidiana. En este sentido, podemos entender la estereotipación como un proceso cotidiano de reificación de las diferencias entre individuos y/o grupos dirigido a marcar una distancia simbólica y, en algunos casos, física, entre el yo/nosotros y los otros. Asimismo, coincidiendo con los análisis de Carlos Belvedere (2002) y otros sociólogos en nuestro país, encontramos que la discriminación entre jóvenes responde a una *lógica elusiva*, dirigida a esquivar o saltar las propias insuficiencias

para denostar a los otros, adhiriendo a tipos sociales construidos culturalmente a los que se les adscriben como naturales ciertos rasgos socialmente negativizados y justificando, directa o indirectamente, diversos tipos de violencia sobre aquellos que los poseen (Kornblit y Adaszko, 2008; Margulis, 1998; Margulis y Lewin, 1998; Urresti, 1998).

7.2. Categorías en torno a las violencias de docentes y directivos

A continuación desarrollamos un segundo grupo de categorías emergentes del análisis de los discursos de los estudiantes, que articulamos en torno a la categoría central de *violencias de docentes y/o directivos*:

- a) *La discriminación ejercida por algunos docentes y/o directivos hacia los estudiantes es una de las más cotidianas manifestaciones de violencia escolar.*
- b) *Las arbitrariedades y/o abusos de poder de los docentes y/o directivos son manifestaciones cotidianas de autoritarismo, injusticia y/o falta de respeto hacia los estudiantes.*
- c) *Las faltas de interés de los docentes y directivos y/o de esfuerzos por generar motivos para aceptar las normas/tareas son manifestaciones cotidianas de falta de respeto, injusticia y/o violencia hacia los estudiantes.*

La discriminación ejercida por algunos docentes y/o directivos hacia los estudiantes es una de las más cotidianas manifestaciones de violencia escolar

En los discursos de los estudiantes, los adultos son señalados como “generadores de violencias hacia los jóvenes, tanto en contextos familiares como escolares y en otros espacios sociales”. Como se ilustra en el fragmento de entrevista citado en los recuadros 3 y 4, las prácticas discriminatorias son identificadas como “las principales manifestaciones cotidianas de violencia proveniente del mundo adulto, tanto dentro como fuera de la escuela”.

Recuadro 3. Fragmento de entrevista a estudiante

Varios profesores abusan de su poder o de su impunidad degradando injustamente al alumno. Por no decir que la bardean mal y uno se la tiene que bancar para evitar una sanción. Cierta vez iba yo frente a la planilla

donde figuraban los nombres para los grupos de educación física. No lograba encontrar mi nombre en ninguno de los grupos de los varones. En eso una amiga me informa que por error (o no) me habían colocado en el grupo de las mujeres, a lo que me dirijo a informarle a la profesora de gimnasia encargada de organizar los grupos, que había cometido un error que debía solucionar. Al explicarle la situación ella me responde que no podía hacer nada y que yo no tenía nombre de hombre (tengo un nombre poco común) acompaña esta frase de una carcajada que imitaron el grupo de alumnos que la acompañaba. A esto yo, muy indignado y enojado le respondo: “yo no parezco hombre!!, pero usted no parece profesora de gimnasia, gorda pectorra”. Me comí una sanción disciplinaria.

Recuadro 4. Fragmento de entrevista a estudiante

(...) Me acuerdo que hubo un problema en primer año, yo recién llegaba, entraba... venía de repetir en otro colegio, tenía 14 años pero era el más chiquito, imagínate, todos tenían 16, 17, y una profesora se enojó conmigo y fue corriendo y dijo que yo era un violento porque era hijo de un policía y a mí... había hecho un año y pico, viste... le habían pegado un par de tiros en la cabeza y nosotros fuimos a comer, y entraron a robar y empezó el tiroteo... Y dijo: es un violento, como el padre, porque el padre, el policía... Y me defendió la preceptora, (...) tiene un carácter fuerte, pero el día ese me porté de diez... Los chicos del curso me acuerdo que ese año no la dejaron en paz, y al año siguiente la tuvimos como profesora también y no la dejaron en paz, porque mismo que ellos se sintieron tocados, porque uno dice: sí, la policía puede ser esto, lo otro, pero cuando es algo personal, viste...

Como se ilustra en los recuadros 3 y 4, en las narraciones de los estudiantes las miradas y enunciados de los otros adquieren mucha mayor relevancia que en los discursos de los docentes. Retomando a Mijáil Bajtín, podemos decir que en los discursos y prácticas de los estudiantes se manifiesta con mayor claridad que en los de los docentes y directivos (que, como vimos en el capítulo anterior, están más atravesados por diversos mecanismos de *reificación*) que

la experiencia discursiva individual de cada persona se forma y se desarrolla en una constante interacción con los enunciados individuales ajenos. Esta experiencia puede ser caracterizada, en cierta medida, como proceso de *asimilación* (más o menos creativa) de palabras *ajenas* (y no de palabras de la lengua). Nuestro discurso, o sea todos nuestros enunciados (incluyendo obras literarias), están llenos de palabras ajenas de diferente grado de “alteridad” o de asimilación, de diferente grado de concientización y de manifestación (Bajtín, 1999: 279).

Como se observa en el relato citado en el recuadro 4, la palabra “violento” enunciada por un docente hacia un estudiante de primer año, asociándola a su situación familiar, adquiere un peso determinante en su construcción identitaria, en

los sentidos en torno a los otros y a su experiencia escolar. Dicho enunciado es vivido por el joven como una de las “manifestaciones más graves de discriminación” y es significada como uno de los “repetidos actos de violencia generados desde los adultos hacia su identidad personal”.

Sin embargo, a diferencia de los relatos de los docentes, estos enunciados no se dirigen hacia la construcción de un *topoi* en torno a los docentes y/o adultos como un universo homogéneo (ver capítulo anterior). En lugar de ir reforzando la mirada negativa hacia los mismos, son reconocidas por el estudiante como positivas las posiciones que otros agentes (preceptora, compañeros) tuvieron en torno a dicha situación violenta. La defensa y solidaridad de los otros acota el lugar del enunciado discriminatorio de la profesora (sin disminuir su importancia) a la actitud de una persona en particular, sin generalizarlo ni naturalizarlo a la “condición docente o al mundo adulto”.⁶

Finalmente, como se observa los recuadros 3 y 4 y retomamos en relación a las próximas categorías, las prácticas discriminatorias son significadas por los estudiantes como especialmente graves cuando son protagonizadas por docentes y directivos, definiéndolas como “abusos de poder e injusticias”. En este sentido, las percepciones y/o las reacciones individuales y/o grupales de los estudiantes frente a estos episodios pueden interpretarse como síntomas de crisis en los mecanismos de *dominación simbólica* en el ejercicio del rol docente legitimados por la *doxa* del campo educativo –ver capítulos 2 y 3– (Bourdieu y Passeron, 1981).⁷

Las arbitrariedades y/o abusos de poder de los docentes y/o directivos son manifestaciones cotidianas de autoritarismo, injusticia y/o falta de respeto hacia los estudiantes

En los grupos focales y entrevistas a estudiantes en torno a las violencias escolares se reiteran diversos relatos en los que las prácticas de algunos docentes y/o directivos son identificadas como “arbitrarias y/o como abusos de poder”. Como

⁶ Como retomamos en el próximo capítulo, este peso de la alteridad en la constitución de la experiencia discursiva juvenil tiene fecundas potencialidades para la (re)construcción de identidades narrativas no sustanciales en el ámbito escolar.

⁷ Como desarrollamos en el capítulo 2, para Bourdieu (1999: 220), la violencia simbólica genera un tipo de dominación que “sólo logra perpetuarse mientras logra obtener la fe en su existencia”.

ya surge de la categoría anterior y se ilustra en los fragmentos de grupos focales citados en los recuadros 5 y 6, la autoridad de los docentes y/o directivos lejos de considerarse natural y/o legítima en sí misma, es objeto de numerosos cuestionamientos por parte de los jóvenes. En este sentido, retomando la terminología empleada por Noel (2007; 2008), encontramos en los discursos y prácticas juveniles dos grandes *tipos de tácticas de impugnación de la autoridad escolar* que, en general, se presentan de manera combinada.⁸

- a) *Impugnación personal*: en algunos casos la impugnación de la autoridad se centra en la identificación de características personales del individuo que la ejerce. Algunos estudiantes basan sus cuestionamientos hacia los profesores y/o directivos en algunas características personales que consideran adversas al buen desempeño de su rol: “son muy viejos”, “no tienen carácter”, “no se interesan por el trabajo”, “traen problemas personales a la clase”, “tienen problemas nerviosos”.
- b) *Impugnación jurídico-moral*: esta segunda vía de impugnación, con mayor presencia en los discursos de los estudiantes, es más profunda y de mayor alcance institucional que la anterior, ya que se basa en un cuestionamiento jurídico y/o moral que puede aplicarse a cualquier tipo de práctica y/o norma escolar, acusándola de “injusta y/o autoritaria”. En este sentido, como se ilustra en los recuadros 3, 4, 5 y 6 y continuamos analizando en torno a las próximas categorías emergentes, muchos jóvenes afirman que algunos profesores y/o directivos no cumplen adecuadamente con su rol porque “aplican arbitrariamente las medidas disciplinarias” y/o “generan situaciones de discriminación hacia los estudiantes”.

Recuadro 5. Fragmento de grupo focal con estudiantes

E1: Hay una tutora que tuvimos en primer y tercer año nosotros, que es mucho de proteger a compañeras, entonces yo me acuerdo que una vez nos quejamos con una profesora y como que protegían a la profesora... Y ella no hizo nada...

E2: Nosotros tenemos derechos y deberes de los alumnos, en los derechos dice: se puede defender frente a un acto de posible injusticia... Vos te defendés y te dice: a mí no me importa... Encima te grita y te hace callar... No te podés ni defender.

E3: ...entra la mina y me dice: “-te estás riendo de mí; -no, no me estoy

⁸ Aquí encontramos algunas afinidades con los análisis de Noel (2007; 2008) citados en el capítulo 3.

riendo de usted; –te estás riendo de mí, –no, no me estoy riendo de usted...”

E4: Además nos reíamos todos...

E3: “-Te estás riendo de mí, –es mi palabra, no me estoy riendo de usted, – tu palabra no vale”, me dijo. Y yo le digo: “vamos a ver si mi palabra no vale...”

Recuadro 6. Fragmento de grupo focal con estudiantes

E1: Yo tengo dos apercebimientos, me los pone porque soy yo, me puso uno por hacer ruido con una lapicera, estaba escribiendo en la carpeta y otro por hacer ruido con bollos de papel, esas son boludeces también... No se los ponen a cualquiera, se los ponen al boludo que...

E2: Por ahí un profesor viene con sus problemas y te empieza a gritar, viste, y ¿por qué te tiene que gritar nada más porque tiene problemas?, o sea, todos tenemos problemas y no le gritamos a todo el mundo, y como tienen la autoridad, te gritan... Te ponen un montón de tarea, por ahí, que no podés hacer...

E3: Hay otra profesora que no te dice nada, se sienta en el frente y no te dice nada...

E4: Hay una profesora, M., que yo la tuve en primer año, que la mina para entrar al curso tenían que estar todos de pie...

E2: Sí, no, no... terrible...

E4: Eso para mí... o sea... era como cuando entraba el rey y todos hacían así (simula una reverencia), entendés... es lo mismo.

En la misma línea de los citados análisis desarrollados recientemente en nuestro país (Duschatzky, 1999; Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2002; Míguez, 2000; Noel, 2007; 2008) –ver capítulos 2 y 3–, podemos decir que, mediante estas tácticas, los jóvenes manifiestan cotidianamente la actual ausencia de fundamentos prepolíticos que tiene la autoridad en los procesos de construcción de sus experiencias escolares. En este sentido, como analizamos en el capítulo anterior y retomamos en los próximos, esta crisis de la autoridad –tal como ya fue analizada por Arendt (2003)–, en lugar de ser un síntoma particular de falencias en la socialización familiar de los adolescentes y/o en los mecanismos de disciplinamiento escolar –como es diagnosticada y abordada por la mayoría de los docentes y directivos desde una posición discursiva normativo-disciplinar–, es una de las expresiones más claras de la de los señalados procesos de destradicionalización, reflexividad institucional y desinstitucionalización, profundizados en la actual fase de la segunda modernidad (Giddens, 1990; 1991; Dubet, 2006).

Asimismo, retomando los citados análisis de Honneth (1997) y Ricoeur (2005), podemos decir que, en parte, ambas tácticas de impugnación de la autoridad escolar, especialmente la segunda, se enmarcan en un segundo momento de la lucha por el reconocimiento: el *jurídico-moral*. Aquí los autores retoman la concepción hegeliana del *derecho* en el marco del *Estado ético*, como un ámbito en el que:

(...) el hombre es tratado y reconocido como ser racional, como libre, en tanto que persona; y el singular se hace merecedor de este reconocimiento, porque por la superación de su conciencia de sí natural, se somete a su generalidad, a la voluntad en sí y para sí, a la ley, por consiguiente se porta frente a los otros en una forma con validez general, los reconoce por lo que él mismo quiere valer en tanto que libre persona (Hegel, 2006, citado por Honneth, 1997: 133).

En esta línea analítica, Heller propone una definición de la *moral* que acentúa su carácter eminentemente práctico y su indisociable vinculación con los conflictos intersubjetivos de la vida cotidiana en la modernidad:

La moral es la relación entre el *comportamiento particular* y la *decisión particular*; por un lado, y las exigencias genérico-sociales, por otro. Dado que esta relación caracteriza cada esfera de la realidad, la moral puede estar presente en *cada relación humana*. Pero dado que en correspondencia al determinado grado de desarrollo de las sociedades, las exigencias y las tareas establecidas por la socialidad, por la genericidad, son radicalmente distintas en las diversas esferas específicas, la relación con ellas no puede ser la misma. Tal diversidad se expresa, entre otras cosas, en los *conflictos morales* (Heller, 1994: 226).

En la vida cotidiana se generan permanentes tensiones entre las múltiples prácticas y valores individuales y las diversas exigencias genérico-sociales propias de cada esfera social. Cuando se producen estos conflictos morales los individuos sienten que se les niega el status de sujetos sociales moralmente iguales y plenamente valiosos: experimentan la *injusticia*, el *autoritarismo* y/o la *falta de respeto*. Justamente, estas experiencias, según los análisis de Honneth (1997) y Ricoeur (2005), son algunas de las manifestaciones concretas de la *segunda modalidad del menosprecio*: aquella que moviliza a los sujetos a la lucha por su reconocimiento jurídico-moral. Impugnar

Como se ilustra en los recuadros 3 y 4, y retomamos en torno a la siguiente categoría, en los discursos de los estudiantes tienen una gran importancia diversas prácticas cotidianas de los docentes y directivos que son significadas como “injustas,

autoritarias y/o de falta de respeto hacia ellos”. Estas percepciones del menosprecio de los agentes escolares movilizan a los jóvenes al citado segundo momento de la lucha por el reconocimiento –el jurídico-moral–. Este, a su vez, puede analizarse desde dos dimensiones: a) una dirigida a la negación de la autoridad escolar –definida arriba como táctica de impugnación jurídico-moral–, la cual, a nuestro entender, en muchos casos se complementa con b) una dimensión positiva, movilizada por la búsqueda de aprobación, reconocimiento, del *sí mismo* por el *otro generalizado* –representado en este caso por la institución educativa y/o sus agentes–, es decir, la integración del yo con su *ser-genérico-social* (Mead, 1968; Honneth, 1997; Ricoeur, 2005).

De esta manera, las reacciones –muchas veces violentas– y/o las demandas de los estudiantes –no siempre articuladas discursivamente– frente a experiencias de injusticia, autoritarismo y/o falta de respeto, pueden analizarse, en parte, como expresiones de sus luchas por ser reconocidos como sujetos en el nivel jurídico-moral –que, para muchos jóvenes, sigue estando representado por la escuela y sus agentes–. Según las citadas definiciones de Hegel (2006) y Heller (1994) los horizontes de libertad, autonomía y/o autorrealización de los individuos en las diversas esferas de la vida cotidiana sólo pueden ir materializándose y/o expandiéndose en la medida en que sus posiciones valorativas se integren en la dialéctica de la *moralidad* y la *legalidad*, de lo *normativo-social*. Dicha integración constituye un horizonte que nunca se alcanza totalmente, ya que en las sociedades modernas permanentemente surgen nuevas experiencias de exclusión, desigualdad, injusticia, autoritarismo y/o falta de respeto, que movilizan a nuevas luchas individuales y/o colectivas por el reconocimiento jurídico-moral (Honneth, 1997; Ricoeur, 2005; Sennett, 2003; Dipaola, 2002).

Las faltas de interés de los docentes y directivos y/o de esfuerzos por generar motivos para aceptar las normas/tareas son manifestaciones cotidianas de falta de respeto, injusticia y/o violencia hacia los estudiantes

En los discursos de los estudiantes no sólo se manifiestan críticas hacia los docentes y/o directivos en torno a sus prácticas discriminatorias, arbitrariedades y/o abusos de poder. También se identifican como expresiones de “injusticia y/o

violencia sus faltas de interés, de atención y/o de esfuerzo por generar motivos para aceptar las normas/tareas”; en síntesis, sus *faltas de compromiso subjetivo* en la relación pedagógica. Como se ilustra en las citas de los recuadros 7 y 8, y retomamos en la próxima categoría emergente, los jóvenes viven estas ausencias de los adultos en la institución escolar como verdaderas manifestaciones de *desprecio*:

(...) en un momento en el cual la subjetividad está tan fuertemente valorizada, muchos alumnos no tienen el sentimiento de ser reconocidos en sus aprendizajes escolares. Se sienten ignorados por la escuela, tienen el sentimiento de que su sensibilidad y su inteligencia no son ni movilizados ni aceptados por parte de la escuela. Muchos se instalan en una dualidad oponiendo el mundo de la escuela al mundo de la juventud, el mundo de los aprendizajes al mundo de la vida. Desde su punto de vista, la escuela los ignora y los *desprecia*, aun cuando los docentes no manifiesten ningún desprecio explícito (Dubet y Martuccelli, 2000: 264).

Recuadro 7. Fragmento de grupo focal con estudiantes

E1: Y además, yo como más a futuro, si yo veo que un adulto no me escucha, tal vez siento que no tengo que ser escuchada... A mí me interesa una materia, por ejemplo, y yo veo que la explica como si fuera, no sé, que está leyendo los ingredientes de la barrita de cereales, es un bajón en realidad, porque si yo tengo ganas de expresarme y de dar mi punto de vista y... no sé... o tal vez plantear mis dudas en cuanto a algo que no sé... es una materia nueva, no la sé, por ejemplo, estaría bueno que me escuche porque yo estoy por elegir una carrera... Si a mí no me escucha con eso yo posiblemente diga: bueno, no sirvo... O sea, para mí es una edad muy crítica, deberían prestarnos atención a todos, no son detalles... Que un profesor no te escuche no es un detalle.

E2: Es una edad de muchos cambios y si uno no le presta atención a eso y lo deja pasar... Uno se está formando y una vez formada ya cuesta demasiado cambiar las opiniones, las actitudes...

Recuadro 8. Fragmento de entrevista a estudiante

Claro, nunca ponen en tela de juicio la palabra del profesor, sí ponen en tela de juicio la palabra del alumno. Pero bueno, nos pasa con la directora, yo a la directora ni la conozco, la vi cuatro veces y las cuatro veces entré al aula y dijo: vos, vos y vos –te lo juro, no tengo por qué bardearla– vos, vos y vos dame la libreta, están sancionados... O sea, dame un por qué, sancioname porque no tengo problema cuando... pero decime por qué. Y la mina no, porque yo sé por qué. Y vos lo mínimo que te merecés es una respuesta, más si es por algo injusto... Después nos explicó y era porque uno estaba parado... Si en el colegio me sancionan por fumar en el patio, te digo: sí, tenés razón, me corresponde, pero si es porque discutí con alguien o le contesté mal, por estar parado en el aula... O sea, tiene eso de libertad y después de boludeces. Entonces eso te saca mal... te saca mal, no la sanción sino la actitud de la mina: y vos después venís a hablar

conmigo... Está bien, qué querés que haga... Pero no es con todos, este caso particular, te puede pasar con otros profesores. A mí me pasó con una profesora con la que terminé discutiendo mal el año pasado –que la tuve previa–: le tuve que ir a (no se entiende) seis veces, por favor le tuve que pedir, no podía pasar de año... La volvía loca, porque la mina... me saqué un uno en el primer trimestre y después me empezó a tomar de punto, pero yo estudiaba, matemáticas, yo estudiaba, yo estudiaba, bueno, me terminó sacando la mina y le contestaba mal, que la iba a pisar con el auto... me sacaba mal, la volvía loca a la mina, obvio que no lo iba a hacer, pero lo decía como para joderla... Un día le llegué a decir que me había tragado un alfiler... la mina llamó a la preceptora, todos los directivos en el curso, yo volvía del baño y me los encontré a todos... Porque la mina me sacaba y yo le contestaba, me entendés, cosas así.

Retomando nuestro análisis en torno a la categoría anterior, podemos decir que estas experiencias relatadas por los estudiantes se inscriben en la modalidad del menosprecio o negación del reconocimiento en el plano jurídico-moral. En este sentido, coincidiendo con los análisis de Dubet y Martuccelli (1998; 2000), las cotidianas manifestaciones de *violencia antiescolar* –trasgresiones, incivildades, amenazas, agresiones de estudiantes a profesores, destrucción del material, infraestructura escolar, etc.–, señaladas por los relatos de docentes y/o directivos (ver capítulo 5) y estudiantes (ver el fragmento de entrevista citado en el recuadro 8), pueden leerse como reacciones frente al desprecio, expresiones de las luchas de los jóvenes por ser reconocidos, respetados como seres genéricos. Por ende, como continuamos analizando en torno a las siguientes categorías emergentes y en el próximo capítulo, en lugar de identificar estas prácticas discursivas juveniles meramente cómo síntomas de la “crisis y/o ausencia de la autoridad escolar” (ver capítulo anterior), pueden interpretarse como manifestaciones de resistencia de los jóvenes frente a saberes, normas y/o acciones de los agentes escolares que, al debilitarse sus fundamentos de legitimación clásicos –tradicional y/o racional-burocrático–, pasan a ser visibilizados como “arbitrarios y/o injustos”.

7.3. Categorías en torno a la escuela

A continuación desarrollamos las siguientes categorías emergentes del análisis de los discursos de los estudiantes y articuladas en torno a la categoría central *escuela*:

- a) *En la escuela se prioriza el orden, el control y los rituales disciplinarios por sobre la confianza y la generación y/o habilitación de espacios para que los estudiantes puedan participar, reflexionar y expresarse libremente.*
- b) *La escuela es un escenario fragmentado, con manifestaciones cotidianas de discriminación, autoritarismo, injusticia y/o violencias entre sus integrantes y con escasas o nulas capacidades para prevenirlas y/o resolverlas.*

En la escuela se prioriza el orden, el control y los rituales disciplinarios por sobre la confianza y la generación y/o habilitación de espacios para que los estudiantes puedan participar, reflexionar y expresarse libremente

Los discursos de los estudiantes en torno a la escuela están fuertemente atravesados por sensaciones de falta de sentido y distanciamiento con respecto a sus experiencias vitales. Muchos de los cuestionamientos hacia los docentes y/o directivos, analizados en las categorías anteriores –discriminación, arbitrariedades, abusos de poder, falta de interés– se articulan y profundizan en torno a una percepción altamente negativa del conjunto de la institución escolar. Como se ilustra en los fragmentos de grupos focales citados en los recuadros 9 y 10, los jóvenes vivencian los cotidianos rituales pedagógicos y disciplinarios escolares como “fríos mecanismos que priorizan el control, la homogeneización y/o el mantenimiento del orden” por sobre la “confianza y la generación y/o habilitación de espacios que favorezcan la “participación, reflexión y libre expresión de los estudiantes”.⁹

Recuadro 9. Fragmento grupo focal con estudiantes

E1: Yo creo que a la educación formal le falta un poco de educación informal, en serio. Creo que le falta un poco de todo lo que son valores y todo eso, a mí me parece que le falta muchísimo...

E2: Como que no se le da importancia a lo que es la persona, como persona, no un número porque en el caso del Estado...

E1: Sí, sos un número...

E2: Sos un número y ya está, ni siquiera sos un nombre, sos un número...

E1: Acá también sos un número. Es cualquier cosa... A mí me parece que... todavía que tengamos las ventanitas en todos lados y que venga la preceptora a controlarnos... Pasa un profesor y nos controla desde afuera a ver qué estás haciendo vos... ¿Qué vas a estar haciendo? O sea, todo

⁹ Como analizamos en el próximo capítulo, estas dos dimensiones de las relaciones intersubjetivas en la escuela ocupan un lugar central en los trabajos de construcción de la experiencia escolar de los jóvenes.

eso en realidad... de alguna manera te están controlando... Estamos en una escuela, no en la cárcel... ¿Cómo quieren que los chicos de quinto no hagan palitos en la pared?

Recuadro 10. Fragmento grupo focal con estudiantes

E1: No te dan la posibilidad, vos querés hacer algo mejor y ya por ahí sos tan malo que ya no podés cambiar, porque...

E2: No confían en vos...

E3: Es un ciclo cerrado en sí mismo... Si vos decís: no confían en mí, por eso no voy a hacer nada... ahí te estás cagando vos.

E2: Pero si no confían en vos a vos te cuesta confiar en vos mismo. Pensá en una persona que los padres la tratan mal, lo que sea, y desde que entró al jardín de infantes le dicen que es una basura... Ya está, es obvio, yo no estudiaría, qué querés que te diga...

E3: La M. [la vicedirectora] es así... Depende de la personalidad, por ahí alguno se lo aguanta y decide salir adelante para que la gente lo empiece a tomar en serio, pero otros se tiraron abajo...

Esta categoría emergente de los discursos de los estudiantes, articulada con las anteriores, es coherente con los datos construidos a partir de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Violencia y Convivencia en Escuelas Medias (citada más arriba), desarrollada por nuestro equipo durante 2006. En la misma se buscó –como se indicó en el capítulo anterior–, entre otros objetivos, identificar los principales tipos de CSE presentes en las 85 escuelas medias públicas de casi todo el país incluidas en el estudio, a partir de percepciones de los estudiantes acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el contexto o el marco en el cual estas interacciones se dan (Adaszko y Kornblit, 2008). Para la construcción de dicha tipología se partió de treinta preguntas que en el cuestionario relevaban una diversidad de variables referidas a las distintas modalidades en que aparecía reflejado el vínculo alumno-institución, principalmente en torno a:

- su relación con los docentes y autoridades del colegio,
- la percepción acerca de distintos niveles de autoritarismo,
- la mayor o menor posibilidad de comunicación,
- la valoración del alumno,
- el estímulo para la participación y la integración grupal,
- la intervención del docente para facilitar o mediar en la resolución de problemas.

Asimismo, a partir de nuestros primeros trabajos de campo con técnicas de investigación de tipo cualitativo en escuelas medias y de otras investigaciones sobre la temática, identificamos que en cada institución coexisten una heterogeneidad de CSE (ver capítulo 3). Es por ello que pensamos a cada una de estas configuraciones particulares como *escenarios* posibles, que no necesariamente caracterizan a las instituciones escolares en su totalidad. El método utilizado produjo una gran cantidad y heterogeneidad de escenarios. Sin embargo, se consideró que un escenario era relevante para ser explorado si concentraba al menos al 5% de la muestra estudiada. De esta manera, se identificaron tres grandes tipos de CSE: a) *favorable*: que contiene aspectos positivos en la mayoría de las variables; b) *intermedio*: en una posición intermedia; c) *desfavorable*: con aspectos negativos en la mayoría de las variables. En el cuadro 3 se detallan las características distintivas de cada uno de estos escenarios escolares en relación con las seis variables sintéticas analizadas, indicando la cantidad y porcentaje de estudiantes vinculados a cada uno de los mismos:

Cuadro 3. Comparación de tipos de escenarios escolares según variables, cantidades y proporciones de estudiantes vinculadas a cada uno

Variables	Favorable	Intermedio	Desfavorable
<i>Autoritarismo por parte del docente</i>	Bajo	Bajo	Medio/alto
<i>Exigencia</i>	Medio/alto	Medio/alto	Excesiva
<i>Valoración del esfuerzo del alumno e interés por su aprendizaje</i>	Mucha	Medio/alto	Poca
<i>Se puede hablar con los docentes sobre temas personales</i>	Sin tendencia	No	No
<i>Los docentes propician la comunicación y la integración a través de actividades curriculares</i>	Mucho	Más o menos	Más o menos
<i>Se puede contar con adultos de la escuela (docentes y autoridades en general) ante distintos problemas (notas, conducta, etc.)</i>	Sí	Más o menos	No
<i>Los docentes intervienen cuando hay problemas de violencia entre compañeros</i>	Sin tendencia	No	No
n	1.546	1.620	864
%	38,4	40,2	21,4

Fuente: Adaszko y Kornblit (2008).

Como se observa en el cuadro 3, las percepciones de más de la mitad de los estudiantes encuestados en torno a variables centrales del currículum oculto escolar –varias de ellas presentes en las categorías emergentes analizadas– caracterizan

los escenarios escolares que ellos viven como intermedios o desfavorables, mientras que poco más de un tercio lo visualizan como favorable. A nuestro entender, estos resultados constituyen indicadores relevantes de la magnitud del proceso de desinstitucionalización de la escuela media en nuestro país y, por ende, del debilitamiento de su capacidad subjetivante (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Dubet, 2006; Duschatzky, 1999; 2005; 2007). Asimismo, como presentamos en el capítulo anterior, a partir de la triangulación de estos datos con otros de tipo cualitativo construidos en nuestra investigación doctoral, identificamos que en las instituciones educativas se configuran y articulan dos tipos de CSE hegemónicos –desubjetivante e integracionista-normativo–, desde los cuales se profundiza cotidianamente el distanciamiento de la escuela con las subjetividades juveniles.

La escuela es un escenario fragmentado, con manifestaciones cotidianas de discriminación, autoritarismo, injusticia y/o violencias entre sus integrantes y con escasas o nulas capacidades para prevenirlas y/o resolverlas

En los discursos de los estudiantes prima una percepción de la escuela como un escenario “altamente fragmentado”, en el que coexisten –muchas veces en forma conflictiva– CSE, normas y/o principios de autoridad heterogéneos. Asimismo, como fuimos analizando en las categorías emergentes anteriores y se ilustra en las citas de los recuadros 11 y 12, esta fragmentación institucional se articula con las percepciones de los jóvenes en torno a “la emergencia cotidiana de episodios de discriminación, autoritarismo, injusticia y/o violencias”. Finalmente, como una de las expresiones más graves de la crisis institucional, muchos de los estudiantes denuncian “la impotencia de la escuela y sus agentes para prevenir y/o resolver las problemáticas cotidianas anteriormente enunciadas”.

Recuadro 11. Fragmento de entrevista a estudiante

Acá se sabotean todos. Cuando hay un preceptor que está en contra de algo, viene un preceptor nuevo, le llenan la cabeza de que esta profesora es esto, esta profesora lo otro y si no le gusta a la vicerrectora hacen cosas en contra. Yo lo vi, yo lo escuché. Yo no se lo cuento a nadie en realidad porque vos no tenés... A mí me da ganas de ir a hablar y decirle: usted yo sé quién es, yo la conozco, es una buena persona, porque fue mi profesora la rectora, antes de ser rectora y me dan ganas de decirle: ¿sabe qué?, sí, usted tiene posibilidades de cambiar el colegio, ¿por qué tiene estos problemas? Hay preceptores que hacen esto y esto. Me encantaría decírselo, pero si yo hago eso yo me veo perjudicada, lamentablemente,

porque hasta los mismos preceptores del colegio tienen influencias en profesores y así como te pueden hacer rendir bien te pueden hacer rendir mal. Yo lo he visto, yo sé. Un preceptor así como te puede ayudar puede hacer que un profesor te ponga un uno. Entonces acá no podés hablar, las cosas no van a cambiar en este colegio, lamentablemente. Está perdido, nadie se da cuenta porque los chicos no lo ven. Entonces acá es así, en vez de cambiar todos en conjunto para hacer algo mejor, no, es un todos contra todos. Eso es lo que pasa.

En el recuadro 12 citamos *in extenso* un relato surgido en un grupo focal con estudiantes, en torno a un grave episodio de violencia ocurrido en la puerta de una de las escuelas en las que desarrollamos nuestro trabajo de campo, ya que consideramos que en el mismo se refleja crudamente la experiencia de ausencia, abandono e impotencia vivida por los jóvenes en relación a la institución escolar.

Recuadro 12. Fragmento de grupo focal con estudiantes

E1: Ellos lo saben, pero prefieren no... El miércoles cuando pasó esto estaba un preceptor mirando lo que pasó, se subió al auto y se fue. Y no hizo nada, y él sabía que algo podía llegar a pasar y además que me estaba amenazando la chica delante de él y agarró y se fue.

M: ¿Qué pasó, quieren contarlo?

E1: En realidad esta chica tiene algunos problemas y ya tuvo varios problemas también con otras chicas, no conmigo sola... Y nada, yo me estaba yendo el otro día a mi casa, salía del colegio y esta chica se pensaba que yo la miraba mal, no sé, la verdad, tenía ganas de pegarle a alguien y como terminó quinto año...

E2: Era el último día...

E1: Era el último día, estaba de joda, la única manera de llamar la atención era haciendo lío... Y no, yo me estaba yendo y me grita: "eh, rubia, a vos también te quiero pegar..." Yo me di vuelta y me dice: "sí, a vos te estoy hablando, vení para acá". Yo dije: "no". Seguí caminando y me fui a mi casa... Porque asusta la chica ésta, da miedo y aparte está medio loca, quiere llamar... Entonces yo sigo caminando y me dice: "ah, ¿no venís?, entonces te voy a buscar yo..." Viene, me para, me enfrenta así: "eh, vos me mirás mal, que esto, que el otro..." Y yo le dije: "no, pará, yo no te miro mal..." Me empuja, no me da tiempo para ni hablar, me empuja... Yo le digo: "pará..." Me dice: "¿pará qué?" Se me pone así (enfrentándola) y yo más cagona soy, encima esta chica que no me quiero pelear con ella porque te mata y vienen dos amigas atrás de ella y defendiéndola, a una la tenían agarrada unos chicos y la otra me agarra de los pelos, me dice: "agachate y pedile perdón de rodillas", y me pega en la cara y en la nuca, yo me caigo al piso, me pongo a llorar mal y había algunos chicos ahí, me agarran y me llevan y me fui. Pero así de la nada, vinieron... Y encima estaban todos ahí mirando...

E2: Encima lo peor es que los chicos éstos ven que está haciendo las cosas mal y la aplauden y eso está mal, porque cuando...

E1: Ella quiere tener público, quiere que la elogien, que la admiren... Y así la admiran pero no diciendo: "qué buena chica, qué inteligente, tiene algo como para que llame la atención..." La miran por todo lo contrario, porque

busca pelea, porque no sé...

E2: Es como que la incentivan, es como que están esperando que haga el show y nadie se mete...

M: ¿Y quiénes eran los que miraban?

E1: Casi toda la escuela...

E2: Ya todos los chicos saben como es..., es patotera, es así, pero nadie se mete, nadie hace nada. Entonces ese miedo también a quién va: a los padres, a la familia, dicen: no, mejor no me meto. Entonces, las autoridades del colegio que no hacen nada, los chicos tienen miedo, los padres que tienen miedo, entonces qué te queda: poner la otra mejilla y que te pegue porque no le gustaste como estás vestida o no le gustaste como sos y listo...

M: ¿Y con esto qué hizo la escuela?

E1: En realidad yo me puse a llorar, vino la ambulancia, vino la policía, me llevaron al hospital, estuve ahí, me tomaron unas placas, me dieron antiinflamatorios, porque tenía un poco hinchado acá... Y nada, estaba todo el colegio ahí, todos...

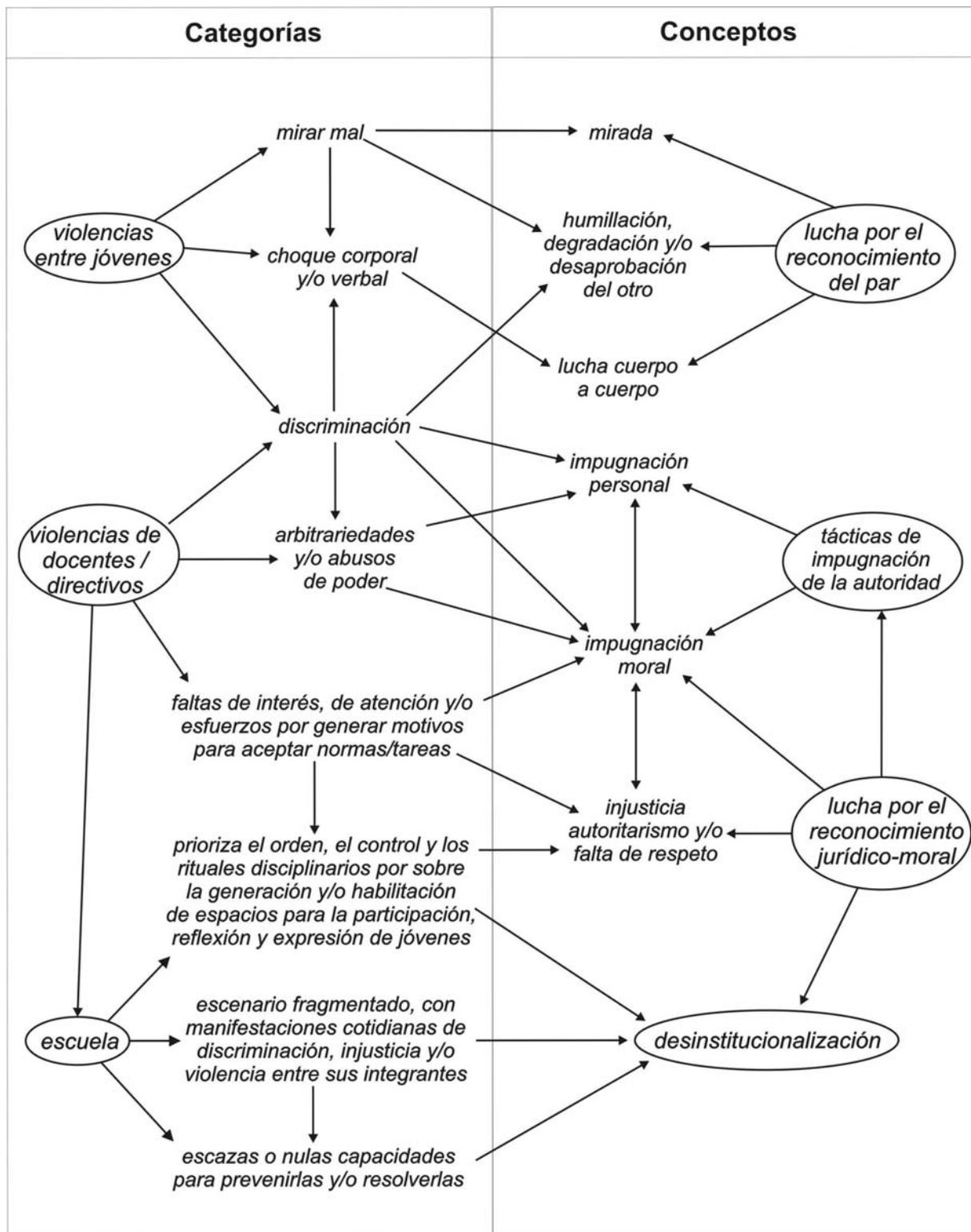
E2: Algunos profesores participaron, por ejemplo, una la acompañó a ella al hospital, la profesora de biología, la profesora de matemática le prestó el celular para que llamara a la casa y la vicerrectora apareció un rato... Yo la semana pasada hablé con ella cuando vino a preguntarle cómo estaba, cómo estaba todo y yo me dirigí con respeto a ella y le dije: "verdaderamente me dan vergüenza las autoridades del colegio..." Por ahí no caía todo el problema en ellos, pero desde el lugar de alumna... y ella la verdad que se puso mal en el momento... Hay otras compañeras que siempre las amenaza y yo creo que hay que tomar las medidas necesarias y no esperar a que haya un hecho concreto como me dijo ella: "hay que esperar que haya un hecho concreto..." O sea, que ella venga en una camilla, que venga mal, que la apuñalen... Yo de las autoridades del colegio, digamos... no sé si están asustados o qué pero no hacen nada, no hacen nada. Aparte ese día yo vine llorando acá al colegio y le dije a la vicerrectora lo que había pasado y me dice: "sí, ya voy"; y yo le digo: "venga rápido... Que las minas estaban ahí todavía, fumando..." Le pegaron a ella y se quedaron ahí paradas como diciendo: "no tenemos miedo, no nos vamos a ir porque no somos cagonas ni gallinas". Se quedaron ahí y estuvieron como una hora más. Entonces yo le dije a la vice: "por favor, apúrese, apúrese..." Media hora después fue... Y encima salió afuera, hizo un gesto como diciendo: "uh, me olvidé de algo", entró adentro y después tardó otro tiempo más para salir... Entonces... nosotros los alumnos acudimos a los directivos para que hagan algo y no queremos arreglar las cosas por nuestra cuenta, como esa ley de la calle... Entonces si nosotros acudimos a ellos para que hagan algo y no hacen nada...

7.4. Articulando las categorías

A partir del análisis de los discursos y prácticas de los estudiantes, construimos una serie de categorías emergentes que agrupamos en torno a tres categorías centrales: *violencias entre jóvenes*, *violencias de docentes* y *directivos y escuela*. Asimismo, como se ilustra en el esquema 1, una serie de herramientas

conceptuales nos permitieron desplegar y proponer un modelo para articular dichas categorías:

Esquema 1: Articulaciones entre las categorías centrales de violencias entre jóvenes, violencias de docentes y directivos y escuela



Como se observa en el esquema 1, desde la experiencia juvenil, la escuela media es vivida como escenario de tres grandes tipos de violencias:

- a) *Violencias entre jóvenes*: tiene como fundamento principal el desprecio y/o discriminación hacia el otro, provocando, en general, reacciones verbales y/o físicas con escasos intentos de mediaciones discursivas.
- b) *Violencias de docentes y/o directivos*: tienen como fundamento, al igual que el tipo anterior, la experiencia de desprecio y/o discriminación, cuya sensación de injusticia se ve reforzada al ser generada desde los adultos, de quienes se espera que, como representantes de la institución escolar, actúen buscando respetar y comprender al otro. En este sentido, las faltas de interés y/o de esfuerzos por generar motivos para que los estudiantes acepten las normas y/o tareas es vivido por los jóvenes como una expresión de falta de respeto o violencia hacia ellos.
- c) *Escuela*: la experiencia escolar juvenil se encuentra marcada por las escisiones. Por un lado, se repiten cotidianamente un conjunto de rituales de orden y control disciplinario que, en lugar de contribuir a la construcción de espacios político-simbólicos de reconocimiento, profundizan las sensaciones de falta de sentido y de distanciamiento de los jóvenes con respecto al mundo de los adultos. Asimismo, la impotencia simbólica de la escuela se manifiesta en la emergencia diaria de una multiplicidad de situaciones de enfrentamiento, injusticia, conflicto y/o violencia entre sus integrantes, con escasa o nula capacidad para mediar en los mismos.

Finalmente, desde el marco de la sociología de la experiencia –presentado en el capítulo 2–, podemos decir que en los trabajos de construcción de sus experiencias sociales escolares en torno a las violencias y la institución escolar los jóvenes articulan, las tres grandes lógicas de la acción: subjetivación, estrategia e integración (Dubet, 1994; Dubet y Martuccelli, 2000). Asimismo, como continuamos desarrollando en el próximo capítulo, si bien las tres lógicas se presentan con diversos grados de preponderancia en cada sujeto, la primera ocupa, en general, una posición central.

a) *Subjetivación*

Como desarrollamos en torno a las primeras categorías emergentes, *la mirada* adquiere una gran densidad simbólica, ya que se convierte, a la vez en uno de los principales puentes de comunicación entre el *yo* y el *otro*, y en signo de aprobación del par o de humillación, desaprobación y/o degradación. De ahí que la experiencia del *mirar mal*, es vivida como con un grave ataque a la seguridad ontológica del sí mismo, generando como reacción una verdadera lucha cuerpo a cuerpo –con escasas o nulas mediaciones discursivas– por el reconocimiento subjetivo.

Por otro lado, la discriminación y la estereotipación del otro –por dimensiones de género, nivel socioeconómico, étnico familiar–, tienen un alto nivel de naturalización como una lógica elusiva de construcción de la propia seguridad ontológica, esquivando las propias insuficiencias para degradar a los otros. Asimismo, al igual que el *mirar mal*, esta forma de degradación subjetiva desencadena en muchos de los jóvenes procesos de lucha por su reconocimiento como sujetos. Sin embargo, como veremos en el próximo capítulo, esta lucha no solo se manifiesta en reacciones violentas inmediatas, sino que, en algunos casos, son problematizadas –especialmente cuando son protagonizadas por los adultos–, llevando a la formulación, organización y desarrollo de estrategias colectivas dirigidas a promover la convivencia y la aceptación de la diversidad en la escuela.

b) *Estrategia*

Como surge de varios trabajos en torno a los cambios en la experiencia escolar juvenil, la crisis de la escuela como institución socializadora se manifiesta cotidianamente en las interrupciones, transgresiones y diversos tipos de *incivildades* mediante las cuales los jóvenes revelan la pérdida de sentido y de confianza en sí mismos y los otros (Debarbieux y Tichit, 1997). Asimismo, como desarrollamos más arriba, los estudiantes explicitan cotidianamente esta falta de sentido mediante diversas tácticas de impugnación de la autoridad, entre las cuales identificamos dos tipos que tienen una mayor presencia: la impugnación personal –sustentada en la identificación de características personales negativas de docentes y/o directivos– y

la impugnación moral –de mayor alcance institucional, basada en el cuestionamiento moral de agentes y/o normas escolares, acusándolos de injustos y/o autoritarios.

A nuestro entender, retomando la filosofía hegeliana del derecho y las posteriores lecturas sociopolíticas de Heller (1994), Honneth (1997) y Ricoeur (2005), las reacciones y/o denuncias frente a dichas injusticias, autoritarismos y/o faltas de respeto constituyen expresiones de la lucha de los jóvenes por su reconocimiento jurídico-moral en el marco de la institución escolar. Por ende –en la misma línea de las investigaciones reseñadas en los primeros capítulos (Dubet y Martuccelli, 1998; Duschatzky, 1999; Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2002; Míguez, 2000; Noel, 2007)–, la actual crisis de los fundamentos prepolíticos de la autoridad señalada por Arendt (2003) –ver capítulo 6– es puesta de manifiesto cotidianamente a partir de diversas tácticas desplegadas por los jóvenes en la construcción de sus experiencias escolares. Las mismas pueden analizarse desde dos momentos interrelacionados dialécticamente: a) *momento negativo*: tienden hacia la impugnación de las normas y autoridades institucionales reificadas; b) *momento positivo*: se enmarcan en sus luchas por ser reconocidos como sujetos jurídico-morales, a partir de la generación de relaciones de confianza con los adultos y de espacios de participación, intercambio de experiencias con los otros y transformación en la escuela –que analizamos en el próximo capítulo–. Por ende, en lugar de interpretarse como meras negaciones o fugas nihilistas de las normas y/o autoridades escolares –como son definidas desde la posición discursiva normativo-disciplinar–, estas tácticas pueden leerse como resistencias y búsquedas activas dirigidas a superar sus definiciones esencialistas y, desde las cuales pueden constituirse nuevos vínculos entre los sujetos y las instituciones educativas en torno a núcleos simbólicos abiertos, dialógicos y reflexivos.

c) Integración

Los estudiantes vivencian cotidianamente el progresivo alejamiento de la lógica escolar –hegemonizada, como vimos en el capítulo anterior, por los tipos de CSE desubjetivante e integracionista-normativo– con respecto a sus procesos de construcción identitaria. Sin embargo, como sintetizamos en el ítem anterior, mediante distintos tipos de tácticas –no siempre articuladas discursivamente–

desnaturalizan diversos mecanismos de violencia simbólica escolar –principalmente en torno a la autoridad y a sus dispositivos de control y disciplinamiento–. Asimismo, como retomamos en el próximo capítulo, simultáneamente siguen demandando a la escuela la generación y/o habilitación de espacios que propicien la participación, reflexión y expresión de los jóvenes. De esta manera, en actual contexto de desinstitucionalización, la experiencia social escolar juvenil se dirime en una tensión cotidiana entre el desencantamiento nihilista –que lleva al abandono definitivo del campo– y la disputa simbólica por la reconstrucción de sus sentidos en torno al reconocimiento de las diversas dimensiones de sus subjetividades (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Dubet, 2006).

Capítulo 8

Experiencias de confianza, diálogo y transformación: la escuela como espacio público

(...) no sólo porque piensan igual que nosotros sino que el que pensaba distinto también, o sea, lo estaba pensando y lo estaba diciendo... Había chicos que no tenían nada que ver lo que decían con lo que yo pienso de la violencia, pero lo decían y no tenían ningún problema de hablar con un chico más grande y decir: mirá, esta es mi postura... Y eso está muy bueno.

Fragmento de entrevista a estudiante

Introducción

En el presente capítulo continuamos con nuestro estudio de las actuales condiciones y características de los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos en dos escuelas medias públicas de la CABA. Con dicho objetivo, analizamos, en primer lugar, los discursos y relatos de jóvenes escritos en diarios personales, en torno a sus biografías escolares y, por otro, los sentidos y prácticas de estudiantes y docentes en relación a experiencias de PS desarrolladas en las dos instituciones educativas en las que realizamos nuestro trabajo de campo.

Siguiendo los lineamientos generales de la teoría fundamentada (ver capítulo 5), en las dos primeras secciones desplegamos las categorías emergentes que construimos a partir del análisis de los datos, agrupándolas en torno a dos categorías centrales: a) *confianza* y b) *espacios de diálogo y transformación*. Finalmente, en la tercera sección, proponemos un modelo para articular dichas categorías y, a partir del mismo, presentamos las características centrales del tipo de CSE *ético-subjetivante* que, aunque desde una posición subordinada con respecto a los otros dos tipos identificados en capítulos anteriores, tiene gran importancia en los procesos de subjetivación juvenil y, por ende, en los límites y posibilidades de las políticas de subjetividad en el actual contexto de las instituciones educativas.

8.1. Categorías en torno a la confianza

A continuación desarrollamos las siguientes categorías emergentes del análisis de los discursos y relatos biográficos de los estudiantes, articulándolas en torno a la categoría central de *confianza*:

- a) *La confianza ocupa un lugar central en la construcción de las experiencias escolares de los jóvenes.*
- b) *La disposición de algunos docentes y directivos para escuchar, tratar al otro como persona y argumentar sobre sus decisiones, acciones y/o normas favorece en los jóvenes la construcción de la confianza en sí mismos y en los otros.*
- c) *La confianza es un requisito central para la construcción de compromisos, la fundamentación de normas y la creencia en autoridades en la escuela.*

La construcción de la confianza ocupa un lugar central en las experiencias escolares de los jóvenes

En las entrevistas semiestructuradas y, fundamentalmente, en los diarios personales, se les propuso a los estudiantes que relataran experiencias vividas en distintos momentos de su biografía escolar, haciendo hincapié en sus significaciones en torno a los otros y a sí mismos (ver capítulo 5). Entre los diversos ejes propuestos, se les pedía que narraran situaciones positivas y negativas que les hubieran parecido especialmente significativas en distintos momentos de su trayectoria escolar –en los primeros días, en los años siguientes y en la actualidad–. De esta manera, a partir del análisis de los discursos y relatos de los jóvenes en torno a dichos ejes, identificamos que la *confianza* ocupa un lugar fundamental en el proceso de construcción de sus experiencias escolares.

Como se ilustra en el fragmento de diario personal citado en el recuadro 1, en las narraciones y significaciones en torno al devenir de sus vínculos con sus compañeros, amigos y/o los demás agentes de la institución, la confianza se presenta como principal eje estructurador. Dicha categoría aparece vinculada principalmente a la construcción de relaciones de *amistad*, vínculo especialmente apreciado por los jóvenes. Si bien en general los mismos asocian dicho tipo de relación con otros espacios de sociabilidad, especialmente con sus usos del tiempo

libre (barrio, lugares de diversión nocturna, clubes, etc.), las escasas experiencias de emergencia de lazos de amistad en el ámbito escolar adquieren una muy alta valoración en los relatos juveniles.

Recuadro 1. Fragmento de diario personal de estudiante

Una experiencia muy buena que me haya pasado en los primeros días de clase fue haber hecho buenos amigos en los cuales yo me podía apoyar y confiar.

La categoría de *confianza* ocupa un lugar central en los análisis sociológicos en torno a los procesos de construcción de la experiencia subjetiva en el actual contexto de la segunda modernidad.¹ En este sentido, en su ya clásico análisis sobre el tema, el sociólogo alemán Niklas Luhmann (1996) considera que la confianza,

(...) en el más amplio sentido de la fe en las expectativas de uno, es un hecho básico de la vida social. Por supuesto que en muchas situaciones, el hombre puede en ciertos aspectos decidir si otorga confianza o no. Pero una completa ausencia de confianza le impediría incluso levantarse a la mañana. Sería víctima de un sentido vago de miedo y de temores paralizantes (Luhmann, 1996: 5).

Como indicamos en el capítulo 2, la profundización de los procesos de desanclaje, complejización y heterogeneización en las actuales sociedades de riesgo descargan en los individuos el mandato de construir con sus propios recursos su experiencia social, articulando lógicas de acción crecientemente heterogéneas (Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Dubet, 1994; Dubet y Martuccelli, 2000; Martuccelli, 2007). Asimismo, como desarrollan, entre otros autores, Luhmann (1996) y Giddens (1990; 1991; 1992) la confianza ocupa un lugar central en los procesos de subjetivación, siendo una condición fundamental en el despliegue de las reflexividades de los agentes en los diversos sistemas con los que se relacionan cotidianamente.

Tal como se indica en el fragmento citado de Luhmann (1996), la confianza, tanto en sí mismo como en los diversos sistemas –tanto individuales como sociales– que atraviesan la vida cotidiana del sujeto, constituye una dimensión fundamental en los procesos de construcción de su identidad personal. En términos de Giddens

¹ Para un desarrollo de diversas dimensiones de la categoría de confianza, desde el campo de las ciencias sociales del trabajo, ver Chávez Molina (2007).

(1990), la confianza permite a los agentes construir su *seguridad ontológica*, es decir, en términos fenomenológicos, su *ser-en-el-mundo*, sin el cual le sería imposible actuar y habitar el mismo universo social con otros seres humanos. Los individuos “normales” reciben en la primera infancia –especialmente de sus familias– una dosis básica de confianza que los protege contra las ansiedades ontológicas a las cuales todos los seres humanos están potencialmente sujetos. De esta manera, la confianza en los otros se desarrolla en conjunción con la formación de un *sentido interno de confiabilidad*, que provee posteriormente una base para una *auto-identidad estable*.²

En los relatos y las prácticas cotidianas observadas, la confianza es presentada por los jóvenes como un preciado capital que se otorga o se gana en raras ocasiones, pero que, al realizarse, es vivida como una verdadera experiencia de apropiación subjetiva del sí mismo, del otro y del entorno institucional. Asimismo, como se ilustra en el fragmento de entrevista citado en el recuadro 2, la confianza se manifiesta como un tipo de relación intersubjetiva dinámica y frágil, que presenta diversos grados de pureza o autenticidad y que permanentemente puede ganarse o perderse a partir de una palabra, un gesto, una mirada, un conflicto.³

Recuadro 2. Fragmento de entrevista a estudiante

Los conflictos familiares me hacen ver cómo es realmente la gente que me rodea y las crisis de amigos me hizo ver que los años no marca una preferencia sino un abismo; y que la persona que más confiaba se te puede volver tu enemiga. Eso es lo que marca mi crecimiento, me enseñó a no confiar totalmente en nadie, que la vida es una tortilla que en cualquier momento se puede dar vuelta, que la crisis y los conflictos son pasajeros, pero siempre te marcan y como siempre digo y creo: “no todo lo que brilla es oro”.

En este sentido, al preguntar a los estudiantes sobre los espacios y tiempos de la cotidianidad escolar que valoran especialmente, los jóvenes nombran en primer lugar aquellas situaciones en las que pueden desplegar libremente las diversas tácticas de *presentación del sí mismo* frente a sus compañeros y/o amigos (Goffman, 2001; Luhmann, 1996):

² En términos de Ricoeur (1996), la *identidad-idem* del individuo –seguridad ontológica, continuidad existencial– se conforma en una permanente dialéctica con la *identidad-ipse* –dimensión intersubjetiva, social, apertura narrativa hacia los otros–.

³ Sobre la importancia de la mirada en la búsqueda de reconocimiento de los pares, ver el capítulo 7.

- a) *Encuentros al entrar o al salir de la escuela*: para aquellos que cursan en el turno tarde, los encuentros con compañeros y/o amigos en la puerta y/o en el buffet antes de entrar al colegio, al igual que, para ambos turnos, al finalizar la jornada escolar.
- b) *Recreos y horas libres*: tanto los recreos como las denominadas “horas libres” (sin clases debido a la ausencia de algún docente) son los momentos que los estudiantes entrevistados mencionan entre los más preciados en la cotidianeidad escolar.
- c) *Campamentos y/o viajes a diversas localidades del país*: en la escuela 2, los estudiantes de 3º, 4º y 5º años participan de campamentos y/o viajes a diversas localidades del país para llevar donaciones y compartir distintas experiencias con niños y/o adolescentes de escuelas de frontera, organizados por la dirección, algunos docentes, padres y los propios estudiantes participantes. Dichos viajes son especialmente valorados por los jóvenes, tanto por la posibilidad de conocer otros lugares y personas como, especialmente, por compartir experiencias nuevas con sus pares y docentes fuera del marco escolar tradicional.⁴
- d) *Actividades de PS u otros proyectos especiales*: como desarrollamos más adelante, las actividades de promoción de la salud (PS) y otros proyectos impulsados por los agentes escolares en los que se propician la participación y creatividad de los estudiantes, son especialmente valorados por los mismos. Los jóvenes destacan, entre otros aspectos, la posibilidad que generan las mismas para encontrarse con sus pares en situaciones no estructuradas totalmente por los rituales escolares.

En estas situaciones, los jóvenes despliegan diversos *rituales de sociabilidad* mediante los cuales construyen y/o mantienen la confianza con sus pares. En los mismos se presentan y combinan cruces de miradas, saludos, abrazos, besos, contactos físicos, escucha compartida de música y/o charlas. Dichas acciones tienen un carácter simbólico, adquiriendo y/o combinando múltiples significados según las

⁴ Al momento de hacer las entrevistas y grupos focales, los estudiantes plantearon con preocupación que las autoridades de la escuela pensaban eliminar este tipo de viajes, aduciendo que habían tenido un problema con un grupo de alumnos que habían bebido alcohol en exceso en uno de los campamentos. Según los jóvenes entrevistados, esta situación desató conflictos previos entre algunos docentes y directivos y los profesores y preceptores que organizaban estas actividades.

edades, sexos, estilos, niveles socioeconómicos, dinámicas grupales y/o escenarios de sociabilidad juveniles (Chaves, 2006; Margulis, 1996; 2003; Urresti, 2000; 2008).

Estos rituales de presentación cotidiana del sí mismo funcionan como tácticas de construcción y/o mantenimiento de la confianza en las relaciones cara a cara que, retomando las categorías desarrolladas en el capítulo anterior, participan del primero de los modelos de reconocimiento social señalados por Ricoeur (2005) –*la aprobación de los pares*– y que, por ende, ocupan un lugar central en las dialécticas de construcción identitaria de los sujetos (Ricoeur, 1996; Goffman, 2001; Giddens, 1990; 1991). En el citado trabajo, Luhmann (1996) analiza esta articulación dinámica y conflictiva entre confianza, tácticas de presentación del sí mismo, reflexividades, construcción de la identidad personal y agencia:

El comportamiento de un individuo siempre entrega más información acerca de sí mismo de lo que conscientemente desea comunicar. De este modo su sola apariencia supone alguna confianza mínima, la confianza de que no será mal interpretado sino que será aceptado de una manera general como él desea aparecer. Hay personas que experimentan este prerrequisito de la confianza a tal extremo que incluso tienen dificultad de estar –y mucho más de hacer algo– frente a otra persona. Su esfera de acción es limitada en proporción a su falta de confianza y además su inhabilidad para mostrar confianza limita sus oportunidades de ganar confianza. Las posibilidades de acción aumentan proporcionalmente al aumento de la confianza –la confianza en nuestra autopresentación y en la interpretación de otras personas de ésta– (...). Cuando la confianza es examinada y probada de esta forma, puede acumularse a manera de capital de confianza (Luhmann, 1996: 67-68).

En este sentido, como indicamos en el capítulo 2, en las sociedades postradicionales el despliegue de los fenómenos de deslocalización, desanclaje y reflexividad institucional se articulan con profundas transformaciones en la intimidad de los agentes en los diversos contextos de la vida cotidiana (Giddens, 1990; 1991). La seguridad ontológica ya no se encuentra asegurada por los lazos de parentesco o comunitarios. En cambio, la permanente búsqueda de relaciones personales cuyo principal objetivo es la sociabilidad, constituidas a partir de la lealtad y autenticidad –cuyas manifestaciones arquetípicas son la amistad y el amor romántico–, se convierten en un requisito fundamental para la constitución de identidades personales y lazos sociales crecientemente atravesados por los sistemas abstractos. La confianza personal se convierte en un proyecto a ser trabajado por las partes involucradas y requiere la *apertura del individuo para el otro*. Cuando ya no puede ser controlada por códigos normativos fijos, la confianza tiene que ser

permanentemente ganada y demostrada en un proceso mutuo de auto-revelación (Giddens, 1990; 1991; 1992).

Por otro lado, como surge del análisis de Luhmann (1996), retomando los trabajos de Schutz (1995) y Sartre (1993) citados en el capítulo anterior, la aparición del *otro* –como sujeto libre– provoca en el *yo* una disolución de su seguridad ontológica, generando un *aumento de la complejidad* del mundo social, potencializando el creciente proceso de complejización generado desde los diversos sistemas sociales que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos en la modernidad. Sin embargo, mediante diversos mecanismos analizados por Luhmann (1996), en una dialéctica cuyo resultado no puede predecirse de manera a priori, la confianza contribuye simultáneamente a la *reducción de la complejidad* y al aumento de las posibilidades de libertad de acción de los agentes.⁵ En síntesis:

Donde hay confianza hay aumento de posibilidades para la experiencia y la acción, hay un aumento de la complejidad del sistema social y también del número de posibilidades que pueden reconciliarse con su estructura, porque la confianza constituye una forma más efectiva de reducción de la complejidad (Luhmann, 1996: 14).

La disposición de algunos docentes y directivos para escuchar, tratar al otro como persona y argumentar sobre sus decisiones, acciones y/o normas favorece en los jóvenes la construcción de la confianza en sí mismos y en los otros

Otras de las experiencias relatadas por los jóvenes en las entrevistas y en los diarios personales como altamente significativas durante su trayectoria escolar fueron las escasas ocasiones en las que pudieron constituir una relación de confianza con algunos docentes y/o directivos. Como se ilustra en los fragmentos de diarios personales citados en los recuadros 3, 4 y 5, los estudiantes identifican dos grandes condiciones para la constitución de una relación de confianza con dichos agentes:

- a) *Disposición para escucharlos*: según los relatos de los estudiantes, algunos profesores (especialmente algunos tutores), directivos y, principalmente, algunos

⁵ Luhmann (1996) considera que la confianza contribuye a la reducción de la complejidad de los sistemas sociales a partir de tres de sus mecanismos centrales: a) la sustitución de un orden interno y su propia problemática por el orden externo más complejo; b) el permanente aprendizaje; c) el control simbólico.

preceptores y profesores tutores, manifiestan un “interés cotidiano por ellos”, “preguntándoles cómo están” o, simplemente, “escuchándolos cuando necesitan contar alguna experiencia o sensación personal”, vinculada o no con la escuela.

- b) *Ser tratados como sujetos*: en los discursos juveniles en torno a los otros agentes escolares adquiere una especial importancia el sentirse tratados como sujetos. Esta situación es presentada como extraordinaria por los estudiantes ya que, en general –como analizamos en el capítulo 7–, perciben que son “tratados como meros objetos por los docentes y/o directivos”, tanto en torno a los rituales cotidianos de control como, especialmente, a partir de reiteradas situaciones vividas como “discriminación, injusticia, autoritarismo y/o falta de respeto”.

La relación de confianza de los estudiantes con los docentes y/o directivos se hace posible en las escasas ocasiones en las que dichos agentes manifiestan ambos tipos de disposiciones para la apertura hacia el otro. Al igual que en relación a sus pares, la confianza de los jóvenes hacia los adultos en el contexto escolar tiene un carácter dinámico, pudiendo ser otorgada, retirada y/o renegociada a partir de diversos gestos, palabras y/o miradas del otro, que funcionan como *complejos de símbolos* que median en las interacciones cotidianas (Goffman, 2001; Luhmann, 1996). Sin embargo, como surge de sus relatos, su emergencia es significada por los jóvenes como verdaderos momentos de inflexión en su experiencia escolar, habilitando un nuevo tipo de vínculo con los otros y, en general, con la escuela.

Recuadro 3. Fragmento de diario personal de estudiante

En 4º año tuve un problema de gravedad mayor y se lo conté a la rectora, la misma me trató como un amigo.

Es el día de hoy que me sigue apoyando y que yo le sigo agradeciendo.

Creo que me apoya por dos motivos. El primero es porque la rectora es una persona de oro. La segunda es porque yo siempre me supe comportar como se debe.

Recuadro 4. Fragmento de diario escolar de estudiante

Suelo llevarme bien con las profesoras que me tratan bien, que me entienden cuando hago algo mal y que son buenas personas.

Hay muchas profesoras que aparte de tratarte como alumno te tratan como persona, cosa que me parece que tendrían que hacer todas.

Recuadro 5. Fragmento de diario escolar de estudiante

Más que nada al llevarse bien con los preceptores pasa por los que te tuvieron como alumnos y te conocen como persona. Generalmente te llevás bien con los que te tratan bien, se interesan en vos como personas y no sólo como un alumno más.

Retomando el análisis de Luhmann (1996), y como desarrollaremos en torno a la próxima categoría emergente, podemos decir que los agentes escolares identificados por los estudiantes como dignos de confianza son aquellos que, en su autopresentación cotidiana frente a los jóvenes no se limitan a las tácticas prescriptas por sus roles institucionales. En cambio, al manifestar su disposición hacia la escucha y el vínculo intersubjetivo, habilitan la emergencia de situaciones de interacción relativamente abiertas, donde ambas partes pueden operar *elecciones selectivas que originan influencia mutua* y, por ende, es posible poner en movimiento un proceso que forme la confianza. Asimismo, estas tácticas de desplazamiento (lo que no significa necesariamente abandono) del *habitus* de rol permiten la emergencia de la confianza ya que, en términos de Luhmann, la misma requiere de una *inversión riesgosa*:

Su comportamiento debe, entonces, comprometerlo con esta situación y hacerle correr el riesgo de que traicionen su confianza. (...) De esto ya podemos sacar una importante conclusión: que el proceso exige un *compromiso mutuo* y solamente puede ponerse a prueba si ambas partes se involucran, en un orden fijo, primero el confiador y luego el depositario (Luhmann, 1996: 72).

La confianza es un requisito central para la construcción de compromisos, la fundamentación de normas y la creencia en autoridades en la escuela

En sus discursos y prácticas cotidianas en el ámbito escolar los jóvenes establecen un vínculo estrecho entre *confianza, acuerdos, autoridad y normas en la escuela*. Como analizamos en el capítulo anterior, los estudiantes despliegan cotidianamente diversas tácticas para impugnar la autoridad escolar, entre las cuales identificamos dos tipos principales: la impugnación personal y la impugnación jurídico-moral. Un eje que atraviesa ambos tipos de tácticas es la ruptura de la confianza, tanto en términos personales como en relación al sistema institucional en su conjunto. Contrapuesto a estos escenarios hegemónicos, como se ilustra en el

fragmento de entrevista citado en el recuadro 6, los jóvenes asignan en sus relatos una importancia fundamental a las experiencias de construcción de relaciones de confianza con algunos docentes y/o directivos como condiciones a partir de las cuales pueden constituirse y/o fundamentarse la autoridad y las normas institucionales.

Recuadro 6. Fragmento de entrevista a estudiante

En la otra escuela [a la que había ido antes] no era lo mismo. Ponele, el preceptor allá en la privada era muy estricto, nada de preguntarle nada. Era así como te dice él, lo hacés y si no una sanción y nada. Acá el preceptor... con los preceptores de acá hay como más confianza, podés hablar, te hacen zafar a veces... Por ejemplo, lo que te decía el otro día, si vos tenés alguien que te trata todo el tiempo, así... no mal, pero hostigándote todo el tiempo capaz que lo logra... lo logra pero no sé si lo termina logrando de alguna forma. En cambio como que vos cuando tenés un preceptor más copado, que te permite determinadas cosas, vos tenés que de alguna forma pagarle o no estar pensando en algunas cosas, porque sabés que si él te permite determinadas cosas vos tenés que cumplir con otras. Es por una cuestión de código: vos me dejás hacer esto, bueno, yo no te puedo fallar en esto. Por ejemplo, yo sé que Alberto si no estudié para una materia capaz que me hace zafar: no, se siente mal... Pero yo sé que otra vez no lo voy a poder hacer o que cuando suene el timbre tengo que estar arriba, porque después le rompen las pelotas a él. Entonces son cosas que no va a sancionar, pero son códigos...

Aquí podemos retomar los reseñados análisis de Giddens (1990; 1991) en torno a las transformaciones en la esfera de las relaciones cara a cara de los sujetos y su dialéctica con la creciente importancia de los sistemas abstractos en la actual etapa de la modernidad (ver capítulo 2). Los símbolos, autoridades y normas institucionales van perdiendo su arraigo y legitimidad fundamentados exclusivamente en sus marcos comunitarios y/o tradicionales y van rearticulándose en coordenadas espacio-temporales previamente no definidas. Entre los principales mecanismos que participan de esta dialéctica de desanclaje-rearticulación de las instituciones sociales y las identidades personales, el sociólogo inglés, retomando los análisis de Luhmann (1996), señala dos tipos de sistemas abstractos: a) *medios simbólicos* –medios de cambio en una pluralidad de contextos (por ejemplo, la moneda)– y b) *sistemas expertos* –saberes legitimados institucionalmente, entre los que adquieren una creciente importancia los producidos por las ciencias sociales–. Como consecuencia de este proceso, de manera creciente las relaciones, autoridades y normas sociales son susceptibles de permanentes revisiones crónicas a la luz de las nuevas informaciones y/o conocimientos que circulan globalmente.

Asimismo, estas condiciones de la segunda modernidad van profundizando la paradoja del *individualismo institucional*: si bien los sujetos necesitan crecientemente de las instituciones sociales en el proceso de construcción de su identidad biográfica y seguridad ontológica, simultáneamente las instituciones descargan cada vez más en los individuos el mandato de recrear y rearticular personalmente las diversas lógicas de la acción social y marcos institucionales en la construcción de su propia experiencia (Beck, 1998; 1999; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Dubet, 2006; Martuccelli, 2007).

Dentro de este marco histórico-social, como desarrollamos en los capítulos 2 y 3, diversos trabajos sociológicos contemporáneos señalan que las experiencias escolares juveniles vienen atravesando desde hace varias décadas un proceso de *desinstitucionalización*. Los procesos de socialización y subjetivación tienden a distanciarse, perdiendo la articulación cuasi-natural que se postulaba desde el proyecto institucional de la escuela republicana. Por ende, en este contexto, los jóvenes –que en proporciones mayores se están incorporando a la escuela media– deben construir sus experiencias escolares con materiales crecientemente heterogéneos, viviendo una cotidiana tensión entre, por un lado, los imaginarios efectivos que tienden a reificar los rituales, símbolos, imaginarios efectivos y relaciones de fuerza institucionales y, por otro, el mandato social que los interpela a desplegar sus autonomías y reflexividades, construyendo sus propias biografías individuales con los capitales simbólicos, culturales y económicos a los que puedan acceder (Dubet y Martuccelli, 1998; 2000; Dubet, 2006; Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2002; Míguez, 2000; Tedesco y López, 2002a; 2002b).

Por ende, como señalamos en los capítulos 6 y 7, en el marco de estas transformaciones en los procesos juveniles de construcción de su experiencia escolar deben analizarse los reiterados conflictos, trasgresiones y/o tácticas de impugnación de autoridades y normas vividas cotidianamente en las escuelas (Noel, 2007; 2008). Tanto desde sus acciones como desde sus discursos, los estudiantes expresan diversas formas de resistencia frente a los reiterados esfuerzos de los agentes escolares –principalmente desde la posición discursiva normativo-disciplinar– por *reificar* los rituales, símbolos, normas y/o autoridades institucionales en un *eterno retorno* a sus principios de legitimación clásicos –tradicionales y/o racional-formales–. Asimismo, retomando el texto de Arendt (2003) citado en el

capítulo 6, podemos decir que estas demanda de los jóvenes, dirigidas a que los profesores y/o directivos argumenten cotidianamente las decisiones y normas institucionales se enmarcan en el proceso de declinación de los fundamentos prepolíticos de la autoridad en la modernidad (Noel, 2007; Greco, 2007).

En este sentido, la señalada centralidad de la confianza en las relaciones de los estudiantes con los otros agentes escolares, más que como síntoma de un retorno a un contexto pre-moderno –basado en las relaciones cara a cara–, puede leerse como expresión de los esfuerzos de los jóvenes por constituir nuevos vínculos con los sistemas expertos –saberes, *arbitrarios culturales* y normas socialmente producidos y legitimados– que, a pesar de su actual crisis, siguen teniendo a la escuela pública como uno de sus principales espacios institucionales de (re)producción (Bourdieu, 2004; Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2006). De esta manera, los docentes y/o directivos con los que los jóvenes construyen cotidianamente sus relaciones de confianza funcionan como verdaderos núcleos de articulación entre sus biografías personales y los sistemas abstractos –que ocupan en la actualidad un lugar fundamental en los trabajos de construcción de sus seguridades ontológicas y sus experiencias sociales– (Luhmann, 1996; 2000; Giddens, 1990; 1991; Dubet y Martuccelli, 2000).

Asimismo, retomando nuestro análisis del capítulo 7, la apertura intersubjetiva que, a la vez, es habilitada y es propiciadora de los trabajos de construcción de la confianza, favorece el despliegue de las tácticas de los jóvenes dirigidas a ser reconocidos en el marco jurídico-moral que, para muchos de ellos, siguen representando las instituciones educativas. Así, como seguimos desarrollando en torno a las siguientes categorías emergentes, la propuestas de estudiantes en torno a la institucionalización de espacios de diálogo e intercambio de experiencias con los otros –habilitados por las relaciones de confianza–, pueden leerse como propuestas dirigidas a la constitución de la escuela como un espacio público, en el cual los jóvenes puedan participar libre y autónomamente –desplegando sus reflexividades e imaginarios radicales–, tanto de la revisión crítica como de la generación de acuerdos en torno a las normas, currículos, proyectos, imaginarios efectivos y redes simbólicas institucionales (Arendt, 1993; 1997; Castoriadis, 1983; 1997).

Por ende, retomando los análisis de María Beatriz Greco (2007), podemos decir que estas tácticas y/o propuestas se dirigen hacia la creación de un tipo de

autoridad escolar que no busca fundamentarse en los tipos de legitimidad tradicional y/o racional-burocrático, sino que se sustenta y recrea permanentemente a partir de relaciones de *confianza instituyente*:

Confianza que tiene la potencia de anticipar lo que va a ir ocurriendo en la relación porque hace que el otro se sienta reconocido y pueda responder desde imágenes valorizadas de sí mismo, en el marco de una relación que sostiene un trabajo por hacer. Confianza que no es garantía absoluta, sino riesgo de que muchas ideas y vueltas ocurran en esa relación (Greco, 2007: 48)

8.2. Categorías en torno a espacios de diálogo y transformación

A continuación desarrollamos un segundo grupo de categorías surgidas del análisis de los discursos de estudiantes y docentes, que articulamos en torno a la categoría central de *espacios de diálogo y transformación*:

- a) *El desarrollo de proyectos de promoción de salud en la escuela favorece la construcción de espacios de diálogo con los otros.*
- b) *Las estrategias pedagógicas que incorporan diversos lenguajes artísticos favorecen el intercambio de experiencias con los otros.*
- c) *La escuela debe habilitar y/o fortalecer diversos espacios para que los jóvenes puedan opinar, dialogar, reflexionar y/o transformar la realidad con los otros.*

El desarrollo de proyectos de promoción de salud en la escuela favorece la construcción de espacios de diálogo con los otros

Como describimos en el capítulo 5, un momento central de nuestra estrategia de investigación consistió en la participación en diversas actividades de promoción de la salud (PS), desarrolladas durante dos años por docentes y estudiantes de las dos escuelas medias. Sintéticamente, dichas actividades tuvieron las siguientes etapas:

- a) *Problematización de la temática a ser trabajada*: en un primer momento, tanto con los docentes y directivos como con los estudiantes, se propició problematizar los temas a ser trabajados en los proyectos de PS. Mediante diversas técnicas de taller, se partió de la selección de los problemas de salud considerados relevantes por los agentes, tanto a nivel personal como institucional, propiciando

un *insight* de los sujetos, a partir de relatos y/o dramatizaciones de sus experiencias, conocimientos, temores y significados en torno a los mismos. Dichas significaciones y experiencias individuales se pusieron en diálogo entre sí y con múltiples teorías e investigaciones (principalmente provenientes de las ciencias sociales) con el objetivo de ir delimitando los principales determinantes y/o dimensiones de los problemas analizados, haciendo hincapié en su carácter histórico, complejo y dinámico y propiciando un trabajo de ruptura con concepciones estereotipadas y/o esencialistas en torno a los mismos.

- b) *Definición de horizontes y planificación de actividades*: una vez identificadas las principales dimensiones y determinantes del problema seleccionado, se propició, en primer lugar, que los sujetos reflexionaran y compartieran los horizontes de transformación esperados en torno al mismo. Imaginando posibles escenarios de cambio, fundamentalmente en el marco de la institución educativa (pero también en relación al contexto socio-político más general), se buscó incentivar la implicación y el compromiso de los agentes con las acciones a desarrollar. A continuación, en forma grupal, los sujetos planificaron las actividades, definiendo sus destinatarios, objetivos y los principales pasos que les permitirían llevarlas adelante. Si bien se propició que los agentes emplearan estrategias pedagógicas no tradicionales para sus actividades, la mayoría de los docentes participantes recurrieron a actividades centradas en la comunicación discursiva –clases expositivas, investigación documental, redacción de monografías, preparación de afiches–. En cambio, los estudiantes planificaron mayoritariamente actividades atravesadas por diversos lenguajes estéticos (principalmente musicales, pero también teatrales, plásticos y literarios).
- c) *Desarrollo de las actividades*: finalmente, los agentes, principalmente en forma grupal, llevaron adelante las actividades planificadas, readecuándolas, en los casos que resultó necesario, a las nuevas condiciones y demandas surgidas a partir de la interacción con los otros sujetos implicados en las mismas. Si bien en los momentos anteriores participaron numerosos docentes y directivos, fueron muy pocos los que pasaron a este tercer momento. En cambio, casi la totalidad de los estudiantes que participaron en las etapas de problematización y planificación realizaron las acciones de PS. Incluso, como desarrollamos abajo, la mayoría propuso continuar con este tipo de actividades durante los años

siguientes e, incluso, institucionalizarlas en la escuela. Asimismo, durante el segundo año, en ambas escuelas los jóvenes seleccionaron a la violencia como tema a trabajar con sus pares, considerándolo como uno de los problemas que más los preocupaban dentro de los que vivían cotidianamente (tanto dentro como fuera de la escuela).⁶

Al finalizar tanto el primero como el segundo año de actividades de PS en ambas escuelas, realizamos entrevistas y grupos focales con los agentes participantes en las mismas para indagar en torno a sus impresiones, significaciones, críticas y propuestas. Como se ilustra en los recuadros 7, 8 y 9, a pesar de la gran variedad de estrategias de PS desplegadas, la mayoría de los estudiantes valoraron especialmente la posibilidad de crear espacios de *diálogo* con sus compañeros de años inferiores. Asimismo, al indagar sobre los sentidos atribuidos al diálogo, los jóvenes lo definieron como la “posibilidad de ponerse en el lugar del otro” y de “respetar las diferencias”, contraponiéndolo a la “discriminación hacia el otro” que, como desarrollamos en el capítulo 7, para ellos era una de las principales expresiones y/o generadores de violencias en sus vidas cotidianas.

Recuadro 7. Fragmento de grupo focal con estudiantes

Moderador (M): ¿Y los chicos participaron cuando ustedes dieron los talleres, opinaron?

A: Había de todo, pero sí, yo creo que... o sea, estuvieron mucho más atentos que lo que pensé que iban a estar...

B: Otros que nos sorprendieron en las reuniones, que no parecían chicos de primer año, tenían bastante formada la idea de lo que era la violencia, todo eso... Que eso también te asusta por un lado, porque como que lo tienen muy impregnado ya, siendo tan chicos...

M: Claro.

A: Claro, y también no sólo porque pensaran igual que nosotros sino que el que pensaba distinto también, o sea, lo estaba pensando y lo estaba diciendo... Había chicos que no tenía nada que ver lo que decían con lo que yo pienso de la violencia, pero lo decían y no tenían ningún problema de hablar con un chico más grande y decir: mirá, esta es mi postura... Y eso está muy bueno. O sea, no tienen miedo de qué puede llegar a pasar... Yo en otro momento no hubiera hablado en primer año y venía el de cuarto y...

B: Ellos tenían opiniones formadas...

A: Está bueno, tienen su postura y la defienden... Y como que demuestran que no tenés que tener cierta edad para tener una postura, podés tener 13

⁶ Como indicamos en los capítulos 1 y 5, esta inquietud de los estudiantes y algunos docentes me impulsó a centrar mi investigación doctoral en torno a los diversos sentidos y manifestaciones de las violencias en la experiencia de los agentes escolares.

años y...

Recuadro 8. Fragmento de entrevista a estudiante

No, realmente ya... hace cuatro años, ya va a ser el quinto año, ya está, pero, o sea... yo ya... sé que los profesores por ahí tienen su vida y por ahí yo digo: uh, este profesor me trata mal o lo que sea, pero como que ya lo entendí, ellos también tienen sus problemas... Al dar yo la clase me di cuenta que dar una clase no es tan fácil, que por ahí a veces muchas veces le faltás el respeto, sin darte cuenta le faltás el respeto vos también... Como que me sirvió también para ponerme en el lugar de los profesores, pero hacerle entender eso a los chicos... o sea, los chicos grandes ya como que se pueden dar cuenta que los profesores son personas y también traen problemas consigo que por ahí los vuelcan en la clase, pero... para los chicos me parece que darse cuenta de eso es un paso muy grande... Ponerse en el lugar del otro.

Recuadro 9. Fragmento de entrevista a estudiante

Sí, tuvimos suerte porque un curso, un tercero nos dijo que... salió el tema del racismo, empezamos a hablar... eh... primero empezamos como con ningún grupo, hablamos del racismo primero, sobre por qué el decir "negro" es algo malo. Porque salió que un chico era discriminador en el curso, decían que era racista, que había dicho una vez: si yo tengo un bebé que me sale negro le pegaría un tiro... No sabemos si lo dijo graciosamente o... En cuestión nosotras preguntamos qué pasaba, por qué, el "negro" estaba mal y él dice: no, yo no quise decir por color de piel, sino por el negro de alma. Entonces ahí salió una pregunta: ¿por qué el negro de alma está mal?, ¿por qué decir negro de alma... que sea que algo te moleste, que te digan negro de alma?, ¿por qué no "blanco de alma"? Entonces a partir de eso empezamos a hablar sobre el racismo, sobre... no sé, los diferentes... sobre el tratar a un chico de boliviano, paraguayo... por qué que sea brasileño está bien y si es boliviano o paraguayo se los trata mal, por qué no nos juntaríamos con un chico boliviano... Y así empezaron a salir esas cosas de la discriminación hasta que llegamos a que un chico tenía un problema cuando era chico de sobrepeso y tartamudeo, entonces él nos contó el caso de él que era que él se quiso suicidar cuando tenía 15 años porque todos los días en el colegio lo trataban mal, desde que era chiquito, a los 6 años los amiguitos ya hacían eso y él se quería cambiar de colegio. Y bueno, y es como un trauma todo lo que le pasó y eso provocó que hubiera otra relación con los chicos que estaban ahí, como que ya no éramos chicos de una división que veníamos a hablarles sino que éramos todos más pares, éramos amigos, se portaron diferente, algunas chicas lloraron... Yo también lloré... No, fue muy bueno lo que pasó...

El *diálogo* se encuentra en la base de las experiencias y propuestas de la pedagogía crítica, que tienen en Freire (1997; 2002; 2008) a una de sus principales expresiones teórico-prácticas en América Latina. Como sintetiza el autor brasileño:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los

hombres y mujeres transforman el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. (...) Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los sujetos para esta transformación (Freire, 1997: 104-105).

El diálogo es la posibilidad de dicho encuentro entre los sujetos, que tiene la potencialidad de desnaturalizar y/o transformar –no sólo desde los discursos sino también desde las prácticas concretas– los valores, normas y símbolos reificados y reproducidos por las instituciones sociales tanto en la conciencia como en los cuerpos de los agentes. Según esta propuesta crítica, la pedagogía constituye un campo privilegiado para generar y/o favorecer este diálogo pero, para lograrlo, simultáneamente debe desnaturalizar y redefinir sus propios imaginarios efectivos, reproducidos a lo largo de décadas en las prácticas de los agentes de las instituciones educativas (Freire, 1997; Jensen, 1997; Mogensen, 1997).

Como se ilustra en los fragmentos de entrevistas y grupos focales con estudiantes citados en los recuadros 7, 8 y 9, la constitución de espacios de diálogo instaura un conflicto a partir de la irrupción del *otro*. De esta manera, como analiza Onetto (1994), retomando la concepción hegeliana de *dialéctica*, se habilita la posibilidad de *superar* –en el triple sentido de negar, conservar y superar– los dos momentos de la definición moderna clásica del reconocimiento o, más precisamente, de la *tolerancia*, actualmente hegemónicos en las instituciones educativas:

- a) *Momento negativo*: define a la tolerancia como la “no agresión” al diverso, al que no pertenece al grupo primario. Por un acto de generosidad, se le permite seguir existiendo, pero permaneciendo afuera del espacio grupal y/o institucional propio.
- b) *Momento positivo*: no sólo se acepta la existencia del otro, sino que también se le reconoce su igualdad de derechos. Se le concede racionalidad, participación en las decisiones comunes, se comparte el mismo espacio institucional. Se les reconoce a los diferentes voz y derecho a reclamar. Esto instaura el conflicto, en términos de competencia y lucha. Sin embargo, no se sale de la disyunción, de la mera afirmación de los particulares, sin abrirse la posibilidad de un nosotros.

Onetto (2004) plantea que la escuela, para superar su actual crisis expresada, entre otros síntomas, por la multiplicación de episodios de discriminación y/o violencias entre sus agentes, debe constituirse en una institución que propicie la construcción del reconocimiento, buscando superar los sentidos actualmente

hegemónicos de tolerancia. Para ello se requiere una ruptura epistemológica con la concepción teórico-práctica cartesiana que postula la aparición del otro como una construcción que se hace desde el sí mismo, desde el yo sustancial (Ricoeur, 1996; Pérez de Lara Ferré, 2006; Skliar, 2006). En este sentido, es fundamental superar la concepción moderna clásica del individuo autocentrado, dando centralidad ético-política a la dialéctica del *sí mismo* y el *otro*:

Ahora pensamos en una irrupción no prevista, no deseada, del otro que instaurará una crisis y un conflicto. Es el otro el que me constituye el yo, el otro me hace ser persona, pero desde una crisis. Crisis, porque el otro nos juzga, nos evalúa. Nos hace tomar contacto con nuestros sentimientos discriminatorios, con nuestra inercia ante los cambios, nuestros dogmas de pensamiento. Esa presencia imprevista e inconsulta del otro nos evalúa como individuos, sociedades e instituciones. Instauro también un conflicto, porque el otro, al ocupar el lugar de este territorio establecido, limita, recorta nuestro poder, lo desafía. Pero la aceptación de la herida del poder puede generar un nuevo acuerdo como construcción de una regla de uso del territorio común y podrá conducir a la percepción de un crecimiento (Onetto, 2004: 131).

Aquí retoma las reflexiones de Emmanuel Lévinas (1977):

La alteridad, la heterogeneidad radical de lo Otro, sólo es posible si lo Otro es otro con relación a un término cuya esencia es permanecer en el punto de partida, servir de entrada a la relación, ser él Mismo no relativamente, sino absolutamente. Un término sólo puede permanecer absolutamente en el punto de partida de la relación en tanto que Yo.

Ser yo es, fuera de toda individuación a partir de un sistema de referencias, tener la identidad como contenido. El yo no es un ser que permanece siempre el mismo, sino el ser cuyo existir consiste en identificarse, en recobrar identidad a través de todo lo que le acontece. Es la identidad por excelencia, la obra original de la identificación (Lévinas 1977: 60-62).

Sin embargo, para generar esta apertura hacia la *heterogeneidad radical de lo otro*, habilitando la construcción de espacios democráticos, dialógicos y participativos, se requieren una profunda ruptura con la *pedagogía bancaria* y, en general, con los *habitus* e imaginarios efectivos actualmente reproducidos en el currículum oculto de las escuelas (Freire, 1997; Díaz-Aguado, 2004). Este proceso permitirá ir generando arreglos institucionales que vayan superando los CSE escolares desubjetivante e integracionista-normativo –actualmente hegemónicos en las escuelas (ver capítulos 6 y 7)–, contribuyendo, de esta manera, al despliegue de los trabajos de reconocimiento intersubjetivo y a la (re)construcción de lazos sociales entre sus agentes y con el resto de la comunidad (Onetto, 2004; Boggino, 2005).

Las estrategias pedagógicas que incorporan diversos lenguajes artísticos favorecen el intercambio de experiencias con los otros

Como indicamos arriba, en el desarrollo de las actividades de PS la mayoría de los docentes que participaron tendieron a reproducir sus *habitus* de rol, aplicando estrategias didácticas centradas en la exposición y/o diálogo discursivo y, en los pocos casos que utilizaban otros recursos expresivos –por ejemplo, confección de afiches o dramatización–, lo hicieron sólo como disparadores o para ilustrar los contenidos trabajados. Asimismo, en la escuela 1, dos de los docentes participantes recurrieron a estrategias pedagógicas centradas en lenguajes artísticos –vinculados a las disciplinas que dictan en dicha institución– como principal recurso para que los estudiantes transmitieran sus experiencias y/o reflexiones en torno a las temáticas trabajadas.

Como se observa en el recuadro 10, una de las profesoras recurrió a la plástica, proponiendo a los jóvenes que expresaran sus sensaciones, vivencias y/o sentimientos en torno a la violencia. La otra docente retomó estrategias pedagógicas que había utilizado en otras ocasiones, proponiendo a los estudiantes que analizaran letras de canciones de un grupo de rock nacional muy popular, reflexionando sobre las diversas dimensiones de la violencia que atraviesan la vida cotidiana de los jóvenes –especialmente sus articulaciones con el poder, el mercado y las adicciones a drogas–. Asimismo, como se ilustra en los recuadros 10, 11 y 12, al indagarse en torno a las sensaciones propias y de los estudiantes en torno a estas estrategias pedagógicas, ambos grupos expresaron una gran satisfacción con sus resultados, destacando especialmente sus potencialidades para la construcción de espacios de diálogo y transmisión de experiencias entre jóvenes y adultos en la escuela.

Recuadro 10. Fragmento de entrevista a profesora

Buscaban material... yo les traje material para que ellos leyeran... folletos o revistas que trataban el tema, porque como es un tema que está tan cercano, ¿no es cierto?, sobre todo acá en Capital y Gran Buenos Aires, bueno...es un tema muy tratado, ¿no es cierto?, por los medios. Y los chicos lo sienten como muy cercano, ¿no?, justamente por eso... Entonces, les gustó justamente trabajar sobre el tema... Sí hubo situaciones donde no podía creer, ¿no es cierto?, lo que sucedía, por ejemplo, el caso de una chica que me dijo, una chica con problemas

familiares, que me dijo: “profesora, yo no puedo trabajar sobre el tema de la violencia, no quiero”, me dijo... entonces yo la dejé trabajar y le dije: “bueno, vos hacé lo que quieras en esto”. Entonces la imagen que me dibujó era una persona mirando un mar, toda una sensación de paz, increíble... Esta chica por todo lo que vive en su casa es como que necesitaba esta imagen de paz...

Recuadro 11. Fragmento de entrevista a profesora

Hay chicos que vienen de la provincia, que la escuela primaria está en decadencia total y... O sea, hay que hacer algo para que...La escuela debería... Porque yo le dije a la rectora, la escuela debería darle un matiz diferente a esto, ya que es diferente, bueno, que sea positivo, porque hay muchos chicos muy creativos, muchos chicos que escriben de una manera increíble. Chicos que podrían publicar libros ya, de lo bien que escriben. Yo les armé el blog por ejemplo, (...) estaría muy bueno para el año que viene que cada curso tenga su blog de literatura y que pueda subir cosas...

Recuadro 12. Fragmento de entrevista a profesora

Tenés que dar pronombres, ¿cómo hice?, y traje el tema “Toxi taxi”, de *Los redondos*. Entonces: “Toxi taxi viene y va y tu sombra va detrás”, ahí está el tema de drogadicción, entonces replanteás todo ese tema... ¿La sombra de quién?, tu sombra, si dice tu sombra sos vos, porque te está hablando y te está diciendo que no seas gil, que no te drogues, porque va a haber una sombra que va detrás, un *dealer*. Entonces qué pasa, el chico no se dio cuenta de que yo le enseñé pronombres en realidad... Tengo que dar adjetivos, y bueno, traigo el afichito de, puede ser, o de prevención de sida u otra cosa, yo usé prevención de sida porque los tenía, ¿no?, pero otra cosa... ¿Tengo que dar deixis?, ¿no?, que es señalar al otro, señalar al tu, qué mejor que una campaña política, si me consigo un lindo afiche de campaña política, siempre te están tratando de convencer, y con qué palabras te convencen... entonces el docente si quiere puede buscar, lo que pasa es que da trabajo, pero puede buscar material, que yo pueda pegar en el pizarrón y el chico no te deja de mirar el pizarrón, el peor del aula mira el pizarrón, porque le llama la atención. Le traés el grabador, le ponés una canción, le das la letra a los chicos y lográs la atención de ellos por lo menos para ver...

La potencialidad de la escuela para la construcción de espacios de diálogo y de recuperación de la experiencia –frente a la tendencia a su privación generada por las instituciones modernas (ver capítulos 2 y 3) y, especialmente, las actuales condiciones de segmentación y crisis del sistema educativo– se encuentra en el centro de las reflexiones pedagógico-políticas de Jorge Larrosa (2003b; 2006). En este sentido, en primer lugar, el autor español propone dignificar y reivindicar todo aquello que la filosofía y la ciencia modernas menosprecian y rechazan: la

subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida, etc.

En este camino, en el mismo sentido que las propuestas de Onetto (2004), plantea que es necesario desplazar los sentidos de la categoría de experiencia subjetiva actualmente hegemónicos en el ámbito educativo, hacia nuevas definiciones centradas en la alteridad: es “eso que *me* pasa”. Para su despliegue, que nunca debe cerrarse totalmente para evitar su reificación, dicha categoría debe integrar y articular tres grandes momentos –que retoman el movimiento de la dialéctica hegeliana–:

- a) *Reflexividad*: ese *me* de “lo que *me* pasa” es un pronombre reflexivo. La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. (Giddens, 1990; 1991; 1992; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Ema López, 2004).
- b) *Subjetividad*: el lugar de la experiencia es el sujeto. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. Por otro lado, esta dimensión supone también que no hay experiencia en general, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio (Schutz, 1995; Dubet, 1994; Dubet y Martuccelli, 2000; Martuccelli, 2007; Agamben, 2002).
- c) *Transformación*: es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex/puesto es un sujeto abierto a su propia transformación: de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. El sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto y que el sujeto de la formación no sea el sujeto del aprendizaje (al menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (al

menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), sino el sujeto de la experiencia (Dubet, 1994; Dubet y Martuccelli, 2000; Martuccelli, 2007; Agamben, 2002; Ema López, 2004; Larrosa, 2006).

Para el despliegue de esta dialéctica de la experiencia subjetiva resulta fundamental la constitución de espacios institucionales en los que se propicien prácticas de encuentro, escucha, narración, expresión y diálogo. Por ende, como sintetiza Larrosa (2003; 2006) retomando a Benjamin (1994; 1999) y Agamben (2002), para la recuperación de la experiencia se necesita aquello que la vida moderna obstaculiza y/o bloquea:

(...) pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio (Larrosa, 2003: 5).

La escuela debe habilitar y/o fortalecer diversos espacios para que los jóvenes puedan opinar, dialogar, reflexionar y/o transformar con los otros

En las actividades de PS, así como en las entrevistas y grupos focales, se fueron manifestando en los discursos y prácticas de los estudiantes diversas demandas y/o propuestas para la transformación de la escuela. Como se ilustra en los fragmentos de entrevistas citados en los recuadros 13 y 14, dichas demandas se dirigen, fundamentalmente, hacia la constitución y/o la ampliación de espacios para la participación de los jóvenes en diversas instancias de la vida institucional escolar. En este sentido, ante la propuesta de reflexionar sobre las actividades de PS que habían llevado adelante, si bien algunos estudiantes señalaron diversas críticas, especialmente por problemas en la organización y/o por la falta de apoyo de docentes, directivos y/o compañeros, la mayoría de los mismos expresó una gran satisfacción en torno a tres grandes dimensiones de las mismas:

- a) *Libertad y autonomía en la planificación y concreción de las actividades*: esta dimensión fue especialmente destacada por los jóvenes. Por ejemplo, en la Escuela 1, los estudiantes denominaron como “El día de la escuela libre” a una jornada dedicada íntegramente a las actividades de PS que ellos planificaron y

llevaron adelante, a partir de talleres de reflexión sobre diversos temas (sexualidad, violencias, discriminación), de plástica, de análisis de letras de canciones, de estencil, grafitis, etc. En el desarrollo de estas actividades los estudiantes fueron afrontando diversos tipos de resistencias por parte de algunos docentes y directivos –por la supuesta incapacidad de los alumnos para organizar las actividades y/o por temores en torno a pérdida de clases, riesgos de roturas de materiales escolares y/o de diversos tipos de transgresiones (ausentismo, salidas antes de horario, episodios de violencia entre pares, etc.)–. Sin embargo, al poder concretar las actividades –con diversos grados de adecuación con lo que habían planificado–, sin que se produjera ninguno de los problemas pronosticados por los agentes escolares que se oponían a las mismas, los jóvenes sintieron fortalecida su posición en las relaciones de fuerza al interior de la institución.

- b) *Expresión e intercambio de experiencias*: en relación a lo señalado en torno a la categoría emergente anterior, los estudiantes consideran que, a partir de la utilización de diversos tipos de lenguajes y marcos pedagógicos no tradicionales, pudieron expresar e intercambiar experiencias vitales con sus pares. En este sentido, si bien en los discursos de los jóvenes la satisfacción se vincula con la posibilidad –generalmente ausente en la cotidianeidad escolar– de expresar la historia personal, también valoran especialmente la acción misma de poder narrar y escuchar la historia de compañeros –especialmente los de los primeros años– con los que, por lo general, no dialogan. Asimismo, como indicamos arriba, los estudiantes reconocen en la participación de algunos docentes y/o directivos en las actividades de PS, tanto uno de los factores que contribuyeron para su concreción, como uno de sus resultados más importantes, ya que favorecieron la construcción de relaciones de confianza con los mismos.
- c) *Acciones transformadoras*: una tercera dimensión de las actividades de PS, articulada con las otras dos, que los jóvenes destacan especialmente es la posibilidad de incidir, mediante las mismas, en la transformación de situaciones que ven como especialmente problemáticas en sus vidas cotidianas –violencias, discriminación, conflictos familiares o con docentes y directivos, adicciones, ITS, VIH/sida, etc.–. En este sentido, más que impactos objetivables empíricamente –por ejemplo, cantidad de estudiantes que dejaron de consumir alcohol, que

usaron preservativo, etc.—, la mayoría de los jóvenes valoran como el principal resultado positivo de las actividades de PS el hecho de haber podido llevar adelante las acciones pensadas, enfrentando diversas resistencias u obstáculos institucionales. Asimismo, destacan sus potencialidades como estrategias para: i) la problematización y/o transformación de realidades cotidianas que, en general, son vistas como naturales —especialmente por sus compañeros más chicos— y ii) la institucionalización de espacios escolares en los que cotidianamente se propicie el diálogo, intercambio de experiencias y diversos tipos de acciones transformadoras planificadas y protagonizadas por estudiantes.

Recuadro 13. Fragmento de entrevista a estudiante

En realidad vino la idea de un grupo de la mañana, que era armar como una tutoría para hablar con los chicos, pero armada con los mismos chicos del colegio, por grupos superiores, cuarto o quinto. Pensamos que estaría bueno porque los chicos delante de los profesores se sienten inhibidos, por más que la profesora sea muy buena, muy copada, siempre te da... como que es una persona adulta y no podés llegarle a comunicar como con un compañero. Además esto ayudaría bastante con todos los conflictos que hay en los chicos. En este colegio se ve mucha violencia, entonces eso lo podríamos ver, lo podemos plantear, podríamos hablar qué problemas hay, qué maneras hay de solucionarlos... Que con un adulto no lo haría, porque la mayoría de los chicos piensa, y a veces es verdad, que las autoridades no hacen nada. En cambio, con compañeros es diferente, si vos le decís a un chico de primero o segundo año o tercero, le decís que te cuente qué le pasó y te cuenta: hubo este problema con golpes, me pegaron... O sea, si vos le decís a esa persona: ¿sabés qué?, yo desde mi lugar voy a hacer algo... Ellos confían en los chicos más grandes, es como que hay otro tipo de confianza. Por eso pienso que es mejor una tutoría pero no con tutores sino con los mismos alumnos. Y como que se planteó en horario de colegio, porque los chicos así asistirían, en cambio en las prehoras no asistirían porque la mayoría vive lejos, o tiene que comer al mediodía o no pueden llegar tarde a su casa, por eso no se puede ni prehora ni séptima hora.

Recuadro 14. Fragmento de entrevista a estudiante

Fundamentalmente me gustaría más trabajar el tema de la sexualidad con los chicos. Porque ellos no suelen hablar en las casas porque la mayoría... Ahora sí hay una ley que se está planteando sobre dar educación sexual en el colegio, a mí me parece bien. Quizás se puede hablar con los profesores, pero creo que más se puede hablar con un chico de tu edad, porque vos lo podés aconsejar desde el punto: a mí me pasa, a mí me pasó, yo tuve ese problema... O de: mirá, yo me cuido y nunca me pasó nada... Y es fundamental, porque hoy por hoy los chicos no pueden hablar en sus casas, no pueden hablar con los papás porque los papás... como que hay un... hay una pared en el medio de los adolescentes y los padres, entonces sí... Es mi caso: yo no iría a decirle a mi papá: ¿papá, uso preservativo?, ¿qué es tener relaciones?... No, porque vos tenés un respeto, supuestamente, o tenés miedo de que te diga que no, no te deje

salir... Como pasa... O de esos temas no se habla en las casas, entonces es mejor hablarlo con amigos, yo lo hablo con mis amigas. Entonces pienso que a un nene tan chico, de primero a tercer año le sirve, porque los chicos a esa edad empiezan a experimentar y no se lo quieren decir a nadie, entonces se lo guardan y eso produce después que queden embarazadas, que se contagien algo por estar con cualquier chico...

Retomando los análisis presentados en el capítulo anterior, a nuestro entender estas demandas de cambio institucional se enmarcan en las luchas de los jóvenes por ser reconocidos como sujetos en el sistema jurídico-moral constituido por la escuela. En este sentido, las acciones y propuestas juveniles tendientes a la institucionalización de ámbitos escolares que propicien el diálogo, el intercambio de experiencias, la desnaturalización y/o la transformación de la realidad, pueden entenderse como tácticas tendientes hacia la constitución de la escuela como *espacio público* que, según la conceptualización de Hannah Arendt (1993; 1997), es el ámbito privilegiado para el ejercicio de la *libertad* de los sujetos –que requiere la visibilidad por y con el otro–, ya que constituye el territorio privilegiado de producción simultánea de intersubjetividades y singularidades.

Tal como sintetiza Ortega (2000), el espacio público arendtiano

(...) es un espacio entre los hombres, que puede surgir en cualquier lugar, no existiendo un locus privilegiado. Es el espacio en el que los sujetos se vinculan a través de los discursos y de las acciones: actuar es comenzar, crear algo nuevo (Ortega, 2000: 23).

Retomando lo marcos teórico-prácticos presentados en los capítulos 2, 3 y 7, podemos decir que estas prácticas discursivas de los jóvenes se dirigen hacia la recreación de la institución escolar como un espacio público estratégico en sus luchas y trabajos por el reconocimiento como seres genéricos. En este espacio, a partir del diálogo y el intercambio de experiencias con los otros, se abren nuevas posibilidades para articular los valores y prácticas individuales con las normas y exigencias genérico-sociales. Por ende, en términos de Onetto (2004), a partir de la institucionalización de estos espacios es posible contribuir desde la escuela pública a la superación de los sentidos actualmente hegemónicos de la tolerancia, hacia una concepción de reconocimiento

(...) en el que se traspasa la oposición entre las diferencias y se produce un intercambio, una interacción que las modifica de tal manera que genera un tercer término al que llamamos “nosotros”. Una nueva identidad común. Se

instala el poder como algo sostenido desde el querer vivir juntos, según la expresión de Hannah Arendt (Onetto, 2004: 131).

De esta manera, la escuela pública puede contribuir a los procesos de producción de *subjetividades autónomas*, en los sentidos propuestos por Arendt (1993; 1997) y Castoriadis (1983; 1997): posibilidad de los agentes de reflexionar sobre sus relaciones co-constitutivas con las normas e instituciones sociales que, si bien tienden a reificarse, imponerse y reproducirse, pueden ser desnaturalizadas, disputadas y transformadas por los imaginarios radicales de los sujetos. En este sentido, como analiza en un texto reciente –citado en la primera parte de la tesis– el sociólogo y Ministro de Educación argentino, Juan Carlos Tedesco (2008), en el actual contexto de las sociedades latinoamericanas, el *derecho a la subjetividad* adquiere un lugar estratégico para la consolidación y/o profundización de las democracias:

Todos tenemos derecho a ser sujetos y a que se nos permita desarrollar nuestra subjetividad, nuestra capacidad de elegir, nuestra capacidad de optar, nuestra capacidad de construir nuestra identidad. En América Latina, estamos viviendo situaciones donde la ruptura de la cohesión social está asociada a la desigualdad, la exclusión y la marginalidad. La exclusión no es sólo un fenómeno del mercado de trabajo. La exclusión implica la ausencia de posibilidades de definir un proyecto de vida. Ésta es la principal consecuencia subjetiva que tiene hoy en día la exclusión social (Tedesco, 2008: 59).

Paradójicamente, también es posible vincular esta crisis de cohesión social con nuevas potencialidades para la construcción de las subjetividades y expansión de sus derechos. Como indicamos en el capítulo 2, en el actual contexto de expansión del individualismo institucional, muchos sujetos construyen *sentidos* que ya no son dados como naturales desde las instituciones sociales y políticas (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Por ende, en la segunda modernidad se amplían las posibilidades de emergencia de sujetos reflexivos, capaces de luchar contra aquello que los aliena y les impide actuar libremente en la construcción de sí mismo (Giddens, 1990; 1992). De esta manera, estas transformaciones pueden fomentar el surgimiento de nuevas exigencias y esperanzas capaces de darle nuevos sentidos a la vida política y a las instituciones sociales (Tedesco, 2008).

Sin embargo, aquí se presenta una nueva paradoja: mientras se expanden las necesidades y demandas por la constitución de las subjetividades autónomas y

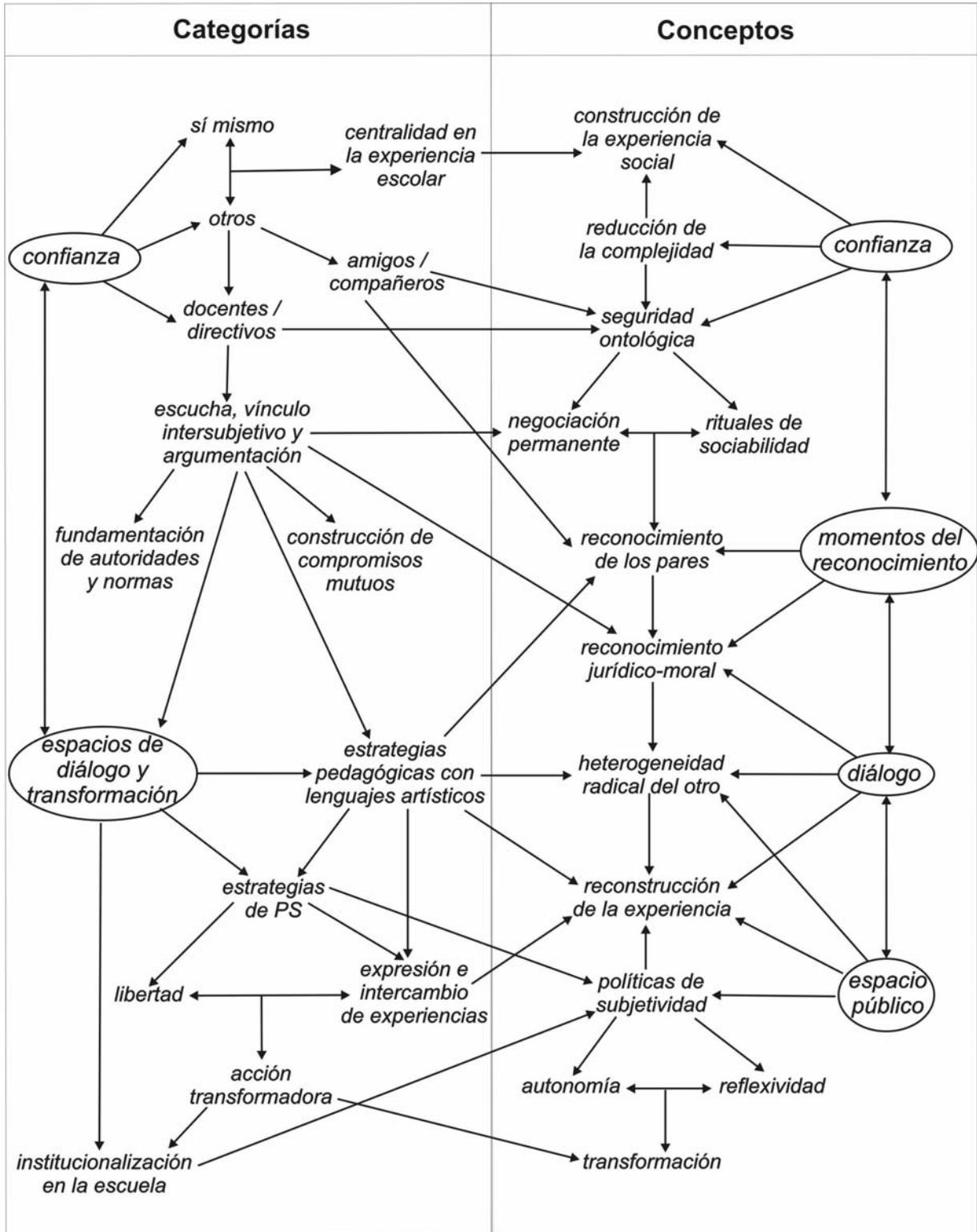
reflexivas, simultáneamente se deterioran las condiciones institucionales que la posibilitarían (Dubet y Martuccelli, 2000; Dubet, 2006). Asimismo, en los sectores sociales excluidos, el declive de las instituciones se expresa en el deterioro en la satisfacción de los derechos y necesidades de educación, salud, protección social, etc. En este contexto, Tedesco (2008: 61) plantea la centralidad estratégica de las *políticas de subjetividad*, “destinadas a garantizar condiciones institucionales que permitan cumplir con el derecho a la subjetividad para todos” y coloca a la escuela pública como una de las principales instituciones estatales destinadas a participar de las mismas.

En este sentido, considera que, en el actual contexto histórico-social, cierto nivel de aislamiento de las experiencias escolares con respecto a las demás experiencias sociales puede ser educativamente relevante. Asimismo, concluye que, en las actuales condiciones de creciente desigualdad, descivilización, individualismo negativo y incivildades (ver capítulos 2 y 3), la escuela puede constituirse en un espacio contracultural, no sólo desde sus dimensiones curriculares sino, fundamentalmente, desde el nivel ético, a partir de la transmisión de los valores de solidaridad, reconocimiento del otro, responsabilidad, autonomía, justicia y diálogo (Tedesco, 1999; 2005; 2008).

8.3. Articulando las categorías

Como desarrollamos a lo largo del presente capítulo, a partir del análisis de los discursos y prácticas de estudiantes y docentes y directivos, construimos una serie de categorías emergentes en torno a dos categorías centrales: a) *confianza* y b) *espacios de diálogo y transformación*. Asimismo, como se ilustra en el esquema 1, una serie de herramientas conceptuales nos permitieron desplegar dichas categorías y proponer un modelo para articularlas.

Esquema 1: Articulaciones entre las categorías centrales de confianza y espacios de diálogo y transformación



Confianza

En los trabajos cotidianos de construcción de la experiencia escolar de los estudiantes, la confianza ocupa un lugar central. En sus relatos biográficos escolares las referencias a sí mismos se presentan generalmente asociadas a situaciones vividas junto a otros sujetos y, dentro de las mismas, se manifiestan como especialmente valoradas aquellas relacionadas con los procesos de construcción de la confianza. En sus trabajos cotidianos de construcción de su experiencia social, la confianza constituye para los jóvenes un valioso recurso en tres procesos interrelacionados: a) reducir la complejidad creciente generada por el encuentro con los otros y con los sistemas abstractos; b) sostener su seguridad ontológica; c) habilitar nuevas posibilidades para el despliegue de sus acciones y discursos.

Asimismo, la confianza se presenta en los relatos de los jóvenes como un proceso en constante negociación, organizado por una serie de símbolos que van siendo resignificados y/o actualizados a partir de rituales cotidianos de socialización. En este sentido, los estudiantes valoran especialmente a aquellos docentes y/o directivos que en sus interacciones cotidianas presentan una apertura para la escucha, el diálogo y, en general, el vínculo intersubjetivo con los otros. Consideran que a partir de este diálogo con los otros agentes escolares se habilitan espacios para la fundamentación de las normas y autoridades y, en general, para la construcción de nuevos compromisos con la escuela.

Por ende, retomando los análisis desarrollados en el capítulo anterior, podemos decir que la confianza constituye un punto nodal en torno al cual los jóvenes despliegan en la cotidianeidad escolar sus dialécticas de reconocimiento intersubjetivo en dos momentos articulados: a) en la construcción y mantenimiento de la seguridad ontológica, buscando la aceptación de los pares y b) en la búsqueda por ser reconocidos como seres genéricos, sujetos jurídico-morales, por el resto de los agentes y, en general, por la institución educativa. En relación a este último, adquieren especial importancia las relaciones de confianza entre jóvenes y adultos, ya que abren nuevas posibilidades para que los primeros articulen sus valores y prácticas cotidianas con los saberes y normas socialmente producidos y legitimados –sistemas abstractos–.

De esta manera, como retomamos en torno a la próxima categoría central, a partir de estas relaciones de confianza instituyente puede emerger un tipo de autoridad escolar que no busca legitimarse en la tradición y/o en la racionalidad-burocrática –como en los tipos de CSE desubjetivante e integracionista-normativo–, si no que se fundamenta en los trabajos cotidianos de escucha, apertura y reconocimiento del otro (Greco, 2007). Asimismo, en torno a estas relaciones se va constituyendo un tipo de CSE *ético-subjetivante*, que, aún desde una posición subordinada con respecto a los otros dos tipos de CSE (ver capítulos 6 y 7), puede ocupar un lugar estratégico para la generación de políticas de subjetividad y, en general, la relegitimación de la escuela en el actual contexto de nuestra sociedad.

Espacios de diálogo y transformación

En torno a las actividades de PS desarrolladas en las dos escuelas, los sujetos fueron construyendo escenarios centrados en el diálogo, la expresión e intercambio de experiencias y transformación de la realidad con los otros. Asimismo, en las reflexiones y relatos de los agentes participantes en dichas actividades fueron especialmente valorados los espacios curriculares en los cuales, a partir de estrategias pedagógicas y/o lenguajes no tradicionales, se construían puentes de expresión y comunicación de las experiencias vitales entre jóvenes y adultos, retroalimentando así la construcción de relaciones de confianza entre los mismos.

De esta manera, en torno a estos espacios de diálogo intersubjetivo se abren nuevas posibilidades para el despliegue de las dialécticas del reconocimiento, superando los sentidos de la tolerancia, actualmente hegemónicos en las instituciones educativas. En lugar de surgir por la decisión o construcción de un yo sustancial, racional y autocentrado, a partir de la apertura dialógica, el otro se presenta de manera imprevista e inconsulta, generando, a partir de su heterogeneidad radical, un conflicto en el sí mismo. A su vez, desde esta dialéctica entre el sí mismo y el otro, surge la posibilidad de una resignificación-recuperación de la experiencia –que la modernidad tiende a reificar–, poniendo en su centro a la alteridad y desplegándose en sus tres momentos constitutivos: reflexividad, subjetividad y transformación (Larrosa, 2006).

Finalmente, desde las prácticas y discursos de los jóvenes, se presentan diversas demandas por la transformación de la escuela, centrándose especialmente en la generación y/o fortalecimiento de espacios para el diálogo, la participación y el libre despliegue de sus reflexividades. A nuestro entender, estas demandas constituyen tácticas dirigidas a disputar los sentidos de los imaginarios efectivos actualmente hegemónicos de las instituciones escolares. De esta manera, a partir del diálogo con los imaginarios radicales y con las performatividades juveniles se abre la posibilidad de una reconstrucción de la legitimidad de la escuela, constituyéndose en un espacio público, es decir, según los señalados sentidos propuestos por Arendt (1993; 1997) y Castoriadis (1983; 1997), en un espacio de ejercicio y despliegue de la libertad, autonomía y reflexividad de los sujetos.

Sin embargo, como indicamos arriba y en los capítulos anteriores, este tipo de *CSE ético-subjetivante* ocupa un lugar subordinado en relación a los tipos de *CSE integracionista-normativo* y *desubjetivante*, desde los cuales se sigue profundizando la distancia entre las experiencias de los jóvenes y los adultos en la escuela. Por ello, en el sentido de las citadas propuestas de Tedesco, consideramos que políticas de subjetividad como las presentadas en este capítulo –que propicien relaciones de autoridad basadas en la confianza instituyente, espacios de expresión y transmisión de experiencias, de diálogo y transformación–, deben ocupar un lugar central en los PEI y, en general, en las reflexiones, análisis y políticas del campo educativo. De esta manera, en lugar de seguir profundizando sus actuales condiciones de desigualdad, fragmentación y crisis de sentido, la escuela pública podría constituirse en un espacio contracultural estratégico en las políticas públicas dirigidas hacia la ampliación del acceso de los jóvenes al derecho a la subjetividad –fundamental en el actual contexto de nuestras sociedades democráticas– (Tedesco, 2008).

Capítulo 9

A modo de cierre y apertura: construcción de experiencias, tipos de clima social y políticas de subjetividad en escuelas públicas

Personas que se encuadran ciegamente en colectivos se convierten a sí mismos en objetos, disolviéndose como seres autodeterminados. Esto se combina con la disposición a tratar a los otros como si fueran una masa amorfa. (...)

Es necesario contraponerse a una tal ausencia de conciencia, es preciso evitar que las personas golpeen para los lados sin reflexionar respecto de sí mismas. La educación tiene sentido únicamente como educación dirigida a una auto-reflexión crítica.

Theodor W. Adorno: *Educación y emancipación*

Introducción

A lo largo de nuestra investigación buscamos indagar acerca de las condiciones en las cuales los jóvenes construyen actualmente su experiencia social en escuelas medias públicas de la CABA. Retomando el marco analítico propuesto por la sociología de la experiencia y otros aportes de la teoría social contemporánea, en el proceso de construcción de nuestro objeto de investigación buscamos alejarnos de dos posiciones reduccionistas aún presentes en el campo sociológico: Por un lado, aquellas que consideran a los contextos estructurales –socio-económicos, políticos, institucionales, culturales, etc.–, como dimensiones determinantes y/o explicativas de las visiones del mundo y acciones individuales y/o colectivas. Por otro, las posiciones analíticas que, enfrentadas a las estructuralistas, sobredimensionan las capacidades creativas de los agentes, recayendo muchas veces en concepciones reificadas o esencialistas de las identidades (ver capítulo 2).

De esta manera, buscando captar su complejidad, fuimos construyendo nuestro objeto de investigación a partir de dos procesos interrelacionados:

- a) Por un lado, para el despliegue analítico de nuestro problema, retomamos diversos trabajos desarrollados por nuestro equipo de investigación durante los últimos años, dialogando con otros aportes analíticos contemporáneos vinculados a nuestra temática –tanto de Argentina como de otros países

latinoamericanos y europeos–, provenientes de los campos de las ciencias sociales de la salud, sociología de la educación, antropología social, teoría social y filosofía (presentado en los capítulos 2, 3 y 4).

- b) Por otro lado, a partir del diálogo con las diversas reflexiones, inquietudes, temores e interrogantes que nos fueron transmitiendo los diversos sujetos con los que nos relacionamos durante el desarrollo de nuestro trabajo de campo en las dos escuelas medias públicas de la CABA y en el simultáneo proceso de análisis de los datos construidos en el mismo, fuimos reformulando nuestras preguntas-problema y marcos analíticos, buscando construir categorías que captaran la dialéctica entre los contextos histórico-sociales-institucionales y los horizontes de significación construidos por los agentes en su vida cotidiana (ver capítulos 5, 6, 7 y 8).

A partir de este movimiento teórico-práctico fuimos centrando nuestra indagación en dos grandes núcleos analizadores emergentes: a) los sentidos y acciones desplegados por los agentes en torno a fenómenos de violencia escolar percibidos por los mismos; y b) las significaciones y prácticas de los sujetos participantes en diversas actividades de PS –especialmente centradas en la problemática de las violencias escolares– desarrolladas en las dos instituciones educativas. En torno a dichos núcleos analíticos, utilizando diversas técnicas de investigación de tipo cualitativas –retomando principalmente las propuestas de la teoría fundamentada– y triangulando los datos construidos con otros provenientes de trabajos desarrollados por nuestro equipo de investigación, adoptamos la categoría de *tipos de clima social escolar* (CSE) como herramienta conceptual para caracterizar las principales modalidades de construcción de la experiencia social de los sujetos en las instituciones educativas. A partir de nuestro análisis, identificamos la presencia, con diversos grados de articulaciones y tensiones, de tres tipos de CSE en relación a los cuales los sujetos construyen cotidianamente sus experiencias escolares: a) *desubjetivante*, b) *integracionista-normativo* y c) *ético-subjetivante* (ver capítulos 3, 5, 6, 7 y 8).

En este último capítulo, sintetizamos las principales características de cada uno de dichos tipos de CSE, utilizando como analizadoras cuatro categorías que ocuparon un lugar central en nuestro proceso de despliegue analítico: *violencias*, *escuela*, *autoridad* y *subjetividad*, haciendo especial hincapié en la última como

articuladora de las otras tres. Finalmente, en relación al tercer tipo de CSE identificado, proponemos algunas reflexiones sobre posibles sentidos y horizontes de las políticas de subjetividad –y, dentro de las mismas, las de PS– en instituciones educativas, en el actual contexto de nuestras sociedades democráticas.

9.1. Clima social escolar desubjetivante

A partir del análisis de las significaciones y prácticas de los agentes escolares en torno a la categoría de violencias, identificamos dos grandes formaciones discursivas de los adultos hacia los jóvenes y adolescentes en el ámbito escolar: a) los discursos naturalistas – psicologistas y b) los discursos de la patología social – del pánico moral – sociologista. Aunque parten de diversos diagnósticos, ambos coinciden en la negación de las capacidades de agencia y/o reflexividades de los otros –especialmente los jóvenes y/o adolescentes–. Se negativizan sus prácticas, asociándolas fundamentalmente a la generación de violencias físicas, transgresiones y/o riesgos sociales (ver capítulo 6).

Asimismo, en la cotidianeidad escolar, estas posiciones discursivas se retroalimentan en un círculo vicioso con las actuales condiciones socio-económicas y del sistema educativo de nuestro país en general y del trabajo docente en particular (ver capítulos 2 y 3), profundizando procesos de desubjetivación, tanto de sí mismos –objetos de las circunstancias– como de los otros: estrés, desgano, dificultades para controlar las propias reacciones y establecer una comunicación con los jóvenes y pares. En este marco, la escuela es vivida como un espacio de malestar, violencias, conflictos y divisiones entre sus agentes, marcado por una profunda crisis en sus finalidades –alimentada por nuevas demandas que exceden sus funciones específicas– y en sus vínculos internos y con el resto de la comunidad (ver capítulo 6).

Desde este tipo de CSE, la mayoría de los agentes escolares colocan a la crisis de la autoridad como una de las principales causas y, simultáneamente, como una de las consecuencias más graves de las violencias y crisis de la institución educativa. Asimismo, desde una posición discursiva normativo-disciplinar hegemónica, consideran que la crisis de la autoridad escolar se origina en el debilitamiento de sus principios de legitimidad clásicos –tradicionales y/o racional-

burocráticos—. En este sentido, ven a las propuestas y/o experiencias de dispositivos institucionales destinados a gestionar la convivencia escolar de maneras no tradicionales –consejos de convivencia, consejos de aula, tutorías– como lentos y/o ineficientes, incluyéndolos entre los factores causales de la crisis de la autoridad y el aumento de episodios de violencias en la escuela. Por ende, propician un retorno a los dispositivos normativo-disciplinarios tradicionales como la única vía para reconstruir la legitimidad y la eficacia de la autoridad escolar (ver capítulo 6).

Finalmente, como categoría articuladora de las demás dimensiones señaladas, surge de nuestro análisis que este tipo de CSE hegemónico a la vez presupone y contribuye a (re)producir subjetividades centradas en un *individualismo negativo* “un individualismo por falta de marcos y no por exceso de intereses subjetivos” (Castel, 1997: 472), a partir de dos procesos interrelacionados:

- a) *Identidad-idem*: cotidianamente los individuos buscan construir su seguridad ontológica –en contextos de aumento de la complejidad sistémica propios de la segunda modernidad y de las actuales condiciones de las instituciones educativas– a partir de la afirmación de identidades y/o roles sociales considerados naturales –por tradiciones, adscripciones grupales y/o institucionales, valores morales, saberes, normas, etc.–. Asimismo, en este proceso de reificación identitaria –propia de la modernidad clásica–, se soslaya el carácter abierto y relacional de las subjetividades, propiciando procesos de individualización basados en la negación –simbólica y/o física– de los otros, que son vistos como amenazas permanentes a la propia existencia tanto individual como institucional (Ricoeur, 1996).
- b) *Heteronomía*: tanto en la percepción de sí mismos como de los otros, los agentes asignan un peso fundamental a factores biológicos, psicológicos, socio-económicos, culturales y/o familiares como determinantes de las identidades. De esta manera, especialmente en torno a los jóvenes/adolescentes, tienden a negarse sus capacidades de agencia y/o reflexividades, significándolos como meros objetos de las circunstancias y, por ende, negándoles facultades para cuestionar y/o transformar sus condiciones subjetivas –símbolos, imaginarios efectivos, saberes, representaciones– y objetivas –instituciones, relaciones sociales, situación socio-económico-política– de existencia (Castoriadis, 1983).

9.2. Clima social escolar integracionista-normativo

A partir de nuestro análisis identificamos un segundo tipo de CSE, complementario con el desubjetivante –aunque desde una posición secundaria–, al que denominamos integracionista-normativo. Al igual que en el anterior, los agentes visibilizan como un grave problema los diversos tipos de violencias –físicas, psicológicas y simbólicas– presentes en la cotidianeidad escolar. Sin embargo, se diferencian en la identificación de las causas y, por lo tanto, en las formas de abordar posibles vías de revertir las mismas. Partiendo de formaciones discursivas de la patología social, del pánico moral y/o sociologistas, consideran que las violencias escolares se originan en las recientes transformaciones de las condiciones económico-sociales y/o políticas de nuestro país, que generaron una ampliación del área de vulnerabilidad y/o exclusión social, a las que los jóvenes / adolescentes se encuentran especialmente expuestos (ver capítulo 6).

Estas nuevas condiciones estructurales ponen en crisis las funciones tradicionales de la escuela –lo que a su vez genera conflictos entre sus agentes–, interpelándola para modificar sus proyectos y arreglos institucionales en función del objetivo central de integrar a los jóvenes/adolescentes “a como dé lugar” a las instituciones de socialización clásicas –familia, escuela, trabajo–. Dentro de dichas transformaciones, desde esta posición se considera que deben realizarse profundos cambios en los fundamentos del rol docente, desplazando sus tradicionales funciones normativo-disciplinarias y poniendo en el centro a las dimensiones vocacionales de la profesión –compromiso, creatividad e iniciativa personales– (ver capítulo 6).

Asimismo, en este tipo de CSE los agentes coinciden en el diagnóstico de la crisis de la autoridad escolar, aunque no la califican como un fenómeno negativo en sí mismo, sino que la ven también como una posibilidad de superar relaciones autoritarias generadas desde muchos docentes y/o directivos. En el mismo sentido que los citados cambios del rol docente, consideran que la autoridad escolar debería desplazar sus principios de legitimación tradicional y/o racional-burocrático, poniendo en el centro los aspectos personales de los agentes que favorezcan la reconstrucción de la confianza de los estudiantes en ellos y, por su intermedio, en las normas y rituales escolares –legitimidad carismática– (ver capítulo 6).

A pesar de las diferencias en las significaciones y prácticas entre los tipos de CSE desubjetivante e integracionista-normativo alrededor de las categorías de violencias, escuela y autoridad, a partir de nuestro análisis identificamos elementos de continuidad en las definiciones de subjetividad que desde ambos escenarios escolares se presuponen y que ellos contribuyen a (re)producir:

- a) *Identidad-idem*: la definición clásica del individuo racional-autocentrado se manifiesta tanto desde el fuerte peso puesto en los factores individuales-vocacionales (voluntad, iniciativa, creatividad) de los agentes escolares como fundamentos para la transformación institucional, como desde la centralidad puesta en las dimensiones cognitivas y morales de los jóvenes y adolescentes como los principales núcleos en los que la escuela debe intervenir para lograr su integración. Por ende, si bien desde el CSE integracionista-normativo se impulsan cambios en los arreglos institucionales y marcos relacionales escolares, se mantiene una concepción reificada de las identidades, lo que dificulta y/o impide la institucionalización de dichas propuestas e iniciativas de transformación.
- b) *Heteronomía*: si bien desde el CSE integracionista-normativo se le asigna un mayor espacio que en el desubjetivante a la agencia a los docentes y directivos, en torno a la redefinición de los rituales e imaginarios efectivos de las instituciones educativas, se mantiene una definición heterónoma de la subjetividad en relación a los jóvenes. Según esta concepción, para evitar ser víctimas de los crecientes riesgos sociales que los amenazan cotidianamente – drogas, ITS, embarazo, delincuencia, exclusión social– los adolescentes deben integrarse a la escuela, la familia y/o al trabajo “a como dé lugar”, colocando en un segundo plano o soslayando las potencialidades instituyentes de los imaginarios radicales y reflexividades juveniles para criticar, transformar o alejarse de dichas instituciones.

9.3. Clima social escolar ético-subjetivante

A partir del análisis de los datos construidos durante nuestro trabajo de campo en ambas escuelas –especialmente en torno a las prácticas y narraciones de estudiantes y a experiencias de PS llevadas adelante por los mismos–, identificamos

la presencia de un tercer tipo de CSE: ético-subjetivante. A diferencia de los otros dos, este escenario tiene una débil presencia institucional, manifestándose principalmente en tiempos y espacios marginales con respecto a los rituales e imaginarios efectivos escolares: recreos, horas libres, en la puerta del colegio antes o después de finalizar la jornada, en talleres de PS y otras actividades extracurriculares desarrolladas por algunos estudiantes y docentes. Sin embargo, consideramos pertinente su análisis por la relevancia otorgada en las prácticas y relatos de los jóvenes y por su potencia crítica e instituyente frente a los CSE hegemónicos –desubjetivante e integracionista-normativo–.

Tanto en las entrevistas y grupos focales como en la elección de la temática a ser abordada en sus actividades de PS, los estudiantes identifican a las violencias como el principal problema presente en sus vidas cotidianas –tanto dentro como fuera de la escuela–. Al indagar en torno a sus significados, si bien en una primera instancia hacen referencia a las violencias físicas presentes en sus relaciones cotidianas –especialmente entre sus compañeros de años inferiores–, los jóvenes resaltan como especialmente graves la persistencia y extensión de las violencias simbólicas: “mirar mal”, discriminación, desprecio, abusos de autoridad e injusticias –estas últimas principalmente generadas por docentes y/o directivos– (ver capítulos 7 y 8).

Asimismo, los estudiantes ven a la escuela como un escenario fragmentado, con escasa capacidad para visibilizar, habilitar espacios para expresar sus inquietudes y/o intervenir previniendo o ayudando a solucionar problemas vinculados a sus experiencias cotidianas. Sin embargo, la institución educativa también es vivida por los jóvenes como un espacio en el que cotidianamente despliegan sus luchas por el reconocimiento –tanto en su momento existencial como en su nivel jurídico-moral–. En este marco, otorgan especial importancia a la mirada de los otros, reaccionando –física y/o discursivamente– al percibir el desprecio y/o discriminación de sus pares. En este sentido, consideran especialmente graves las situaciones de discriminación, abusos de poder y/o injusticias generadas por los adultos (ver capítulos 7 y 8).

En la misma línea de otras investigaciones desarrolladas en la actualidad (Noel, 2007; 2008), a partir de nuestro análisis identificamos dos tipos de tácticas de impugnación de la autoridad presentes en las relaciones cotidianas de los

estudiantes con los agentes escolares: personal y jurídico-moral. Mientras el primer tipo se dirige hacia dimensiones personales de algunos docentes y/o directivos consideradas contradictorias con el ejercicio de su rol, la impugnación jurídico-moral centra la crítica en determinadas normas y/o rituales escolares por considerarlos injustos y/o autoritarios. Esta última táctica, con una mayor presencia en los discursos y prácticas juveniles, manifiesta, por un lado, una forma de resistencia frente a los intentos de los agentes –principalmente desde el CSE desubjetivante– por reconstruir la legitimidad tradicional y/o racional-legal de la autoridad escolar, soslayando su carácter político y, por lo tanto, abierto, dialógico e indeterminado. Sin embargo, la dimensión negativa de este tipo de tácticas se articula, en muchos casos, con un momento positivo: a partir de las mismas los jóvenes luchan por su reconocimiento jurídico-moral, buscando construir puentes entre sus experiencias y valores y los sistemas abstractos representados por la institución escolar y sus agentes (ver capítulos 6, 7 y 8).

En relación a esta búsqueda por articular las experiencias juveniles y los sistemas abstractos, a partir del análisis de las narraciones biográficas de los estudiantes encontramos que las relaciones de confianza ocupan un lugar central en sus trabajos de construcción de sus experiencias escolares en dos procesos interrelacionados: a) en la reducción de la creciente complejidad sistémica –propia de la actual etapa de la segunda modernidad–, contribuyendo al mantenimiento de su seguridad ontológica; b) en la construcción de núcleos de articulación entre sus experiencias vitales cotidianas y los sistemas abstractos –principalmente a partir de vínculos de confianza con algunos agentes escolares– (ver capítulo 8).

Asociado a este segundo proceso, para los jóvenes la autoridad escolar –que ya no puede fundarse en principios pre-políticos–, debe legitimarse cotidianamente a partir de relaciones de confianza, argumentación y diálogo intersubjetivos, sin suturar sus sentidos a partir de un único discurso, saber y/o imaginario efectivo institucionalizado. De esta manera, se abre la posibilidad de ir redefiniendo una autoridad escolar que supere el eterno retorno a los fundamentos tradicionales y/o racional-burocráticos, basándose en una confianza instituyente, la cual no constituye una garantía absoluta, sino que, por el contrario, es riesgo, es actitud ética y política, que debe recrearse cotidianamente a partir de los trabajos de reconocimiento y de apertura a la inesperada emergencia del otro (Onetto, 2004; Greco, 2007).

Finalmente, articulando las categorías anteriores, a partir del análisis de las significaciones y prácticas presentes en los relatos de los jóvenes en torno a su biografía escolar y a las actividades de PS llevadas adelante por algunos estudiantes y docentes en ambas escuelas, se fue manifestando una concepción de subjetividad que se contrapone a la definición hegemónica a partir de dos grandes dimensiones interrelacionadas:

- a) *Identidad-ipse*: tanto en las luchas cotidianas de los jóvenes por su reconocimiento, como en los trabajos de construcción de relaciones de confianza, y en sus propuestas y actividades de generación y/o institucionalización de espacios de diálogo, expresión e intercambio de experiencias en la escuela, se manifiestan concepciones dinámicas, narrativas, intersubjetivas, de las identidades (Ricoeur, 1996). Los jóvenes van construyendo cotidianamente sus experiencias subjetivas en procesos de identificación abiertos, donde los otros ocupan un lugar central. Asimismo, resisten de diversas maneras –no siempre discursivas– los intentos de negar y/o reificar sus subjetividades, tanto desde prácticas de desprecio y/o discriminación de pares y/o adultos, como desde saberes, normas y/o rituales institucionales que buscan integrarlos “a como dé lugar”.
- b) *Autonomía dialógica*: desde las prácticas, significaciones y propuestas de institucionalización de ámbitos de participación, expresión y transmisión de experiencias –como los generados a partir de las actividades de PS–, los jóvenes impulsan la creación y/o expansión en la escuela de espacios de autonomía dialógica que, contraponiéndose a su definición individualista-liberal clásica, se basen en la confianza, la expresión e intercambio de experiencias y el permanente trabajo de reconocimiento de los otros –sujetos e instituciones–. Desde esta concepción, las libertades y autonomías individuales sólo pueden concretizarse y/o ampliarse en el marco de espacios públicos en los que se propicie el despliegue de las reflexividades e imaginarios radicales de los sujetos, en un permanente proceso de crítica, proyección y transformación que simultáneamente los involucre a sí mismos, a los otros y a sus contextos institucionales y sociales (Arendt, 1993; 1997; Castoriadis, 1997; Ortega, 2000).

Recapitulando

En el cuadro 1 sintetizamos los resultados de nuestra investigación reseñados en el presente capítulo, caracterizando los tres tipos de CSE en torno a cuatro categorías centrales: violencias, escuela, autoridad y subjetividad:

Cuadro 1. Principales características de los tipos de CSE en relación a las categorías de violencias, escuela, autoridad y subjetividad

Categorías	Tipos de CSE		
	<i>Desubjetivante</i>	<i>Integracionista-normativo</i>	<i>Ético-subjetivante</i>
Violencias	<ul style="list-style-type: none"> – físicas, psicológicas, trasgresiones – generadas por jóvenes/adolescentes y/o sus familias – agentes escolares e institución educativa como víctimas 	<ul style="list-style-type: none"> – físicas, psicológicas, sociales, en la escuela (dentro y fuera de la escuela) – generadas por condiciones sociales y/o institucionales – jóvenes como víctimas 	<ul style="list-style-type: none"> – físicas, simbólicas (“mirar mal”, desprecio, discriminación, injusticia), dentro y fuera de la escuela – generadas por jóvenes y adultos – jóvenes como víctimas
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> – crisis generada por violencias, trasgresiones y demandas externas que exceden sus funciones específicas – roles impedidos – espacio de malestar, violencias, conflictos y divisiones internas 	<ul style="list-style-type: none"> – crisis generada por condiciones socio-económicas y/o políticas y/o nuevas funciones que la escuela debe asumir – cambios en el rol docente: primacía de la vocación – espacio de conflictos y divisiones internas 	<ul style="list-style-type: none"> – espacio fragmentado, con escasa capacidad para percibir y/o intervenir en relación a problemáticas juveniles – espacio de luchas por el reconocimiento y/o de construcción de relaciones de confianza – espacio público: diálogo, libertad y transformación
Autoridad	<ul style="list-style-type: none"> – crisis de legitimidad – debilidad de instrumentos disciplinares – retorno a funciones normativo-disciplinares (legitimidad tradicional y/o racional-burocrática) 	<ul style="list-style-type: none"> – crisis de legitimidad – autoritarismo de algunos agentes – reconstrucción a partir de dimensiones personales de los docentes/directivos (legitimidad carismática) 	<ul style="list-style-type: none"> – autoritarismo de algunos agentes – tácticas de impugnación – construcción a partir de relaciones de confianza instituyente, argumentación y/o justificación discursiva (carácter político)
Subjetividad	<ul style="list-style-type: none"> – <i>individualismo negativo</i> – <i>identidad-idem</i> (sustancialista, autocentrada) – <i>heteronomía</i>: negación de agencia y/o reflexividades de los jóvenes 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>identidad-idem</i> (sustancialista, autocentrada) – negación de agencia y/o reflexividades de los jóvenes – <i>heteronomía</i>: mandato de integrarse “a como de lugar” 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>identidad-ipse</i> (narrativa, relacional) – confianza como fundamento ontológico – expresión/transmisión de experiencias – <i>autonomía dialógica</i>: a partir del despliegue de las reflexividades

En términos de la sociología de la experiencia, en el tipo de CSE desubjetivante, la lógica de la acción estratégica adquiere un mayor peso que las otras dos lógicas –de la integración y subjetivación– en los trabajos de construcción de las experiencias subjetivas (ver capítulo 2). Con el fin de mantener y/o mejorar sus posiciones en el campo, la mayoría de los docentes y directivos acumulan y movilizan los tipos de capital valorizados en el mismo, priorizando las dimensiones del poder y la autoridad –basada en los tipos de legitimidad tradicional y/o racional-burocrática–, tanto en sus estrategias institucionales como en la interpretación de las prácticas de los otros. En este sentido, ven a las acciones *desviadas* –con respecto a las reglas dominantes en el campo– de los estudiantes, sus familiares y, en menor medida, de sus pares, únicamente como tácticas destinadas a debilitar o negar su autoridad, poniendo en crisis su rol y, por ende, su seguridad existencial (ver capítulos 6 y 7).

En este marco, las instituciones educativas tienden a profundizar sus condiciones de *malestar* o, en términos de Castoriadis (1983; 1997), *alienación*. Los grupos dominantes dentro de las mismas buscan perpetuar su posición, congelando las significaciones de las redes simbólicas que las atraviesan, para evitar todo posible cambio. De esta manera, generan la *autonomización de los imaginarios efectivos* con respecto a la praxis social en la que se originaron, por lo que sus agentes ya no los reconocen como su propio producto y se les terminan imponiendo como finalidades y normativas fetichizadas, totalmente ajenas e incuestionables –*heteronomía*–.

Asimismo, desde el CSE integracionista-normativo, en los trabajos de construcción de las experiencias subjetivas se le asigna un peso relativamente mayor a la lógica de la integración por sobre las otras dos lógicas de la acción –estratégica y subjetivación– (ver capítulo 2). Si bien los agentes escolares vivencian la crisis de sus adscripciones identitarias e institucionales tradicionales, desde sus prácticas y proyectos cotidianos buscan reconstruirlas –con algunos desplazamientos en sus rituales y significados–, manteniendo el fundamento del proyecto institucional de la escuela media moderna: construir, desde arriba hacia abajo, individuos reflexivos y autocontrolados. Por ende, aunque desde este CSE se le asigna un mayor espacio a la agencia de los docentes y/o directivos, se tiende a

reproducir la tradicional autonomización de los imaginarios efectivos de las instituciones educativas con respecto a las reflexividades, experiencias e identidades juveniles, participando así de las prácticas discursivas hegemónicas que tienden a la desdramatización, reificación y/o negación de sus potencialidades instituyentes (ver capítulos 2, 3, 6 y 7).

A nuestro entender, en consonancia con las citadas investigaciones de nuestro equipo (ver capítulo 3), la preeminencia de las lógicas de la acción integracionista y estratégica, propiciadas desde los dos tipos de CSE hegemónicos, acentúa la distancia entre los procesos de socialización escolar y las experiencias de subjetivación de sus agentes –especialmente de los jóvenes–. Por ende, estos escenarios institucionales obstaculizan las posibilidades de (re)construcción de lazos sociales y los trabajos de reconocimiento mutuo, fundamentales no sólo para la prevención de las violencias y la promoción de la convivencia en las escuelas sino también para el fortalecimiento y/o institucionalización de todo tipo de estrategias de PS en ámbitos educativos y, en general, para la reconstrucción, fortalecimiento y relegitimación de la escuela media pública en el contexto actual.

En cambio, a partir de la visibilización, fortalecimiento e institucionalización del tipo de CSE subjetivante, se habilitarían nuevas políticas de subjetividad y, dentro de las mismas, de PS, centradas en el trabajo de reconocimiento de sí mismos y los otros –lógica de subjetivación–, contribuyendo a la desnaturalización y redefinición –no solo desde los discursos sino también desde las prácticas cotidianas– de los valores y normas reproducidos por las instituciones educativas. Si bien este tipo de CSE tiene actualmente un carácter fragmentado, desarticulado y subordinado con respecto a la hegemonía de los otros dos, consideramos que su despliegue y consolidación puede constituirse en un núcleo estratégico para la repolitización e institucionalización de las biopolíticas de PS y, en general, para recreación y/o generación de políticas tendientes hacia la relegitimación y democratización de las instituciones educativas en el actual contexto de nuestras sociedades democráticas (ver capítulos 2, 3, 4 y 8).

De esta manera, retomando las citadas propuestas de políticas de subjetividad de Tedesco (2008), la escuela pública podría propiciar la constitución de individuos que no sean meros repetidores de informaciones, seguidores de normas, consumidores pasivos o, peor aún, excluidos del proceso de aprendizaje y, por

ende, del derecho a la subjetividad (ver capítulos 1, 3 y 8). Sin embargo, para generar estas condiciones institucionales, es necesario diseñar instrumentos de política educativa que permitan trabajar en dichas dimensiones. En este sentido, debe desarrollarse un tipo de administración y gestión al nivel de las instituciones y del sistema educativo mucho más complejo y democrático que el actual, donde se priorice la generación de espacios y de CSE que habiliten el diálogo, la intersubjetividad, la apertura hacia la heterogeneidad radical del otro, el trabajo en equipo. En fin, la recreación de la escuela como un espacio público que favorezca el despliegue de las reflexividades, autonomías e imaginarios radicales de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- ABEL, T. *et al.* (2000) "A critical approach to lifestyle and health". En J. Watson y S. Platt (eds.), *Researching Health Promotion*. London: Routledge.
- ABRAMOVAY, M (2002) "Enfrentando na violência nas escolas: un informe do Brasil." En: *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- ABRAMOVAY, M. (coord.) (2006) *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasilia: UNESCO, Observatório de violências nas escolas, Ministerio da Educação.
- ABRAMOVAY, M. y DAS GRAÇAS RUA, M (2002) *Violência nas escolas*. Brasilia: UNESCO.
- ADASZKO, D. y KORNBLIT, A. L. (2008) "Clima social escolar y violencia entre alumnos". En D. Míguez (coord.): *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- ADORNO, T. W. (2006) *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- AGAMBEN, G. (2002) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1980) *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- AJZEN, I. y MADDEN, T. J. (1986) "Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions and perceived behavioral control". En *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, pp. 453-474.
- ALLENSWORTH D. (1993) "Health Education: State of the Art." En *Journal of School Health*. 63: 1, pp. 14-20.
- ALLENSWORTH D. (1995) "The Comprehensive School Health Programme: Essential Elements". En *Feeder paper to the WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion*. Génova: OMS.
- ALMEIDA, C. (2001) "Reforma del Estado y Reforma de Sistemas de Salud". En *Cuaderno Médico Sociales*, 79. Buenos Aires.
- AMEIGEIRAS, A. R. (2007) "El abordaje etnográfico en la investigación social". En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- ANTELO, E. y ABRAMOSWSKY, A. (2000) *El renegar de la escuela: desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens.
- ARENDT, H. (1993) *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

- ARENDDT, H. (1997) *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- ARENDDT, H. (2003) *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- ARFUCH, L. (1992) *La interioridad pública. La entrevista como género*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- ARFUCH, L. (2002a) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- ARFUCH, L. (2002b) "Problemáticas de la identidad". En L. Arfuch (comp.), *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Trama/Prometeo libros.
- AYRES, J. R. C. M. (2002) "Conceptos y prácticas en salud pública: algunas reflexiones". En *Revista de la Facultad Nacional Salud Pública*, 20 (2), 67-82.
- AYRES, J. R. C. M. (2003) "Adolescência e vulnerabilidade ao HIV/aids: avaliação de uma estratégia de prevenção entre escolares de baixa renda na cidade de Sao Paulo". En *Divulgação em Saúde para Debate*, 29, 93-114.
- BAJTÍN, M. (1999) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BALLION, R. (1997) "Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions". En B. Charlot y J. C. Emin (coord.), *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- BANDURA, A. (1986) *Social Foundations of Thought and action: a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BARBERO, J. M. (1998): "Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad". En H. Cubides (editor), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre.
- BARNEKOW RASMUSSEN, V. (2005) "The European Network of Health Promoting schools – from Iceland to Kyrgyzstan". En *Promotion y Education*, Vol. XII, 3-4. Saint-Denis Cedex.
- BECK, U. (1998) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (1999) "Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores". En U. Beck (comp.), *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: FCE.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- BECKER, D. *et al.* (2005) "Problem Solving for Better Health (PSBH) and health promoting schools: participatory planning and local action in the Rio de

- Janeiro programme". En *En Promotion y Education*, Vol. XII, 3-4. Saint-Denis Cedex.
- BECKER, M. H. (1974) "The health belief model and personal health behavior". En *Health Education Monographs*, 2 (4).
- BELVEDERE C. (2002) *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- BENJAMIN, W. (1994) "Experiencia y pobreza". En W. Benjamín, *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- BENJAMIN, W. (1999) "El narrador". En W. Benjamín, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.
- BENTLEY K. y LI A. (1995) "Bully and victim problems in elementary schools and student's beliefs about agresión." In *Canadian Journal of School Psychology*, 11,2: 153-165.
- BENVENISTE, E. (1974) *Problemas de lingüística general*, Tomo II. México D.F.: Siglo XXI.
- BERMAN, M. (1988) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BERTELLA, M. L. (2001) "La convivencia en escuelas medias de contextos desfavorables". En *Revista del IICE*, año 10, 18. Buenos Aires.
- BESSE, J. (2000) "Prácticas de diseño y escritura en la investigación social". En C. Escolar, (comp.), *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- BOGGINO, N. (2005) *Cómo prevenir la violencia en la Escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Rosario: Homo Sapiens.
- BONNEWITZ, P. (2003) *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BOSWORTH K., ESPELAGE D. y SIMON T. (1999) "Factors associated with bullying behavior in middle school students". In *Journal of Early Adolescence*, 19, 3: 341-362.
- BOURDIEU, P. (1990) *Sociología y Cultura*. México D.F.: Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1991) *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (1996) *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

- BOURDIEU, P. (1997) "Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático." En P. Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C. y PASSERON, J.-C. (1999) *El oficio de sociólogo*. México D.F.: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D.F.: Grijalbo.
- BUSTELO, E. S. (2000) "Salud y ciudadanía. Una mirada a la salud del futuro". En E. S. Bustelo, *De otra manera. Ensayos sobre Política Social y Equidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- BUTLER, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- BRENER, G. y KAPLAN, C. V. (2006) "Violencias, escuela y medios de comunicación". En C. V. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARDARELLI, G. y ROSENFELD, M. (1991) *La participación al borde de un ataque de nervios*. Documento de trabajo N° 9. UNICEF Argentina.
- CARDARELLI, G. y ROSENFELD, M. (2000) *Las participaciones de la pobreza. Programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRILLO, R. (1951) *Plan Sintético de Salud Pública 1952 – 1958*. Dirección de Información Parlamentaria del Congreso de la Nación. Buenos Aires.
- CASTEL, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTORIADIS, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

- CASTORIADIS, C. (1997) "Poder, política, autonomía". En C. Castoriadis, *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.
- CASTORINA, J. A. y KAPLAN, C. V. (2006) "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto". En C. V. Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas. op. cit.*
- CHERNOBILSKY, L. B. (2007) "El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos". En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa. op. cit.*
- CERE (1993) *Evaluar el contexto educativo*. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- CERQUEIRA, M. T. (1996) "Las escuelas promotoras de salud en las Américas". En *Salud Mundial*; año 49 (julio-agosto).
- CHARLOT, B. (2002) "A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão". En *Sociologías*, 8, Porto Alegre.
- CHARLOT, B. (2006) "Prefácio". En M. Abramovay (coord.), *Cotidiano das escolas: entre violências. op. cit.*
- CHARLOT, B. y EMIN, J. (comps.) (1997) *Violences à l'école. Etat des savoirs*. Paris: Masson & Armand Collins.
- CHAVES, M. (2005) "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". En *Última Década*, 23, Diciembre 2005, pp. 9-32.
- CHAVES, M. (2006) "Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales. En Faur, E. (coord.) *Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina*. La Plata-Buenos Aires: IDAES.
- CHÁVEZ MOLINA, E. (2007) *Prácticas sociales en el trabajo informal. Los feriantes de San Francisco Solano*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Buenos Aires: FLACSO-Sede Argentina. Mimeo.
- CONNELLY, J. (2002) "The Behavior Change Consortium studies: missed opportunities - individual focus with an inadequate engagement with personhood and socio-economic realities". En *Health Education Research*, Vol. 17, 6, 691-695.
- CORNEJO, R. y REDONDO, J. (2001) "El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana". En *Ultima década*, 15. Viña del Mar, Chile. pp. 11-52.

- DANANI, C. (1996) "Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población-objeto". En S. HINTZE (comp.) *Políticas sociales. Contribución al debate teórico-metodológico*. Buenos Aires: CEA, CBC, UBA.
- DEBARBIEUX, E. (1996) *La Violence en Milieu Scolaire 1. Etat des lieux*. Paris: ESF.
- DEBARBIEUX, E. (2001) "A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)". En *Educação e Pesquisa*, Jan./June 2001, vol.27, no.1, pp.163-193.
- DEBARBIEUX, E. y TICHIT, L. (1997) "Le construit ethnique de la violence". En B. Charlot y J. C. Emin (coord.), *Violences á l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- DEBARBIEUX, E.; DUPUCH, A y MONTOYA, Y. (1997) "Pour en finir avec le handicap socio-violent". En B. Charlot y J. C. Emin (coord.), *Violences á l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- DE ÍPOLA, E. (2004) "Introducción". En. De Ípola, E. (coord.), *El eterno retorno. Acción y sistema en la teoría social contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.
- DICK, B. (2005) *Grounded theory: a thumbnail sketch*. Disponible en (diciembre de 2007): <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/grounded.html>
- DI LEO, P. F. (2007a) *(Des)encuentros entre salud y educación: sentidos, prácticas y tensiones entre instituciones y sujetos*. Buenos Aires: Proyecto Actividades de Apoyo para la Prevención y Control del VIH/sida en Argentina - UBATEC.
- DI LEO, P. F. (2007b) "Sentidos y prácticas en torno a las violencias en escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". En *VII Jornadas de Debate Interdisciplinario en Salud y Población*. Buenos Aires, 8-10 de agosto de 2007.
- DIPAOLA, E. (2006) "Reconocimiento e identidad: acerca de una axiología de la vida cotidiana". En *Diaporías*, 6. Revista de la Cátedra de Filosofía, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. pp. 215-231.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en (diciembre de 2007): <http://www.oei.es/oeivirt/convi escolar.htm>
- DÍAZ-AGUADO, M. J. et al. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Las violencias entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: INJUVE.

- DRI, R. (2002) *Racionalidad, sujeto y poder. Irradiaciones de la Fenomenología del Espíritu*. Buenos Aires: Biblos.
- DUBET, F. (1994) *Sociologie de l'Expérience*. Paris: Seuil.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- DUBET, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUCROT, O. y ANSCOMBRE, J.-C. (2000) *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- DUPPER D. y MEYER-ADAMS N. (2002) "Low level violence: A neglected aspect of school culture". En *Urban Education*, 5 (37), pp. 350-364.
- DURKHEIM, E. (1972) *La educación moral*. Buenos Aires: Shapire.
- DURKHEIM, E. (1973) *Educación y sociología*. México D.F.: Colofón.
- DURKHEIM, E. (1987) *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: La Pléyade.
- DURKHEIM, E. (1990) *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- DURKHEIM, E. (1998) *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.
- DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. (2005) "Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles". En *Anales de la educación común*, tercer siglo, año 1, 1-2, "Adolescencia y juventud", septiembre de 2005, pp. 213-227.
- DUSCHATZKY, S. (2007) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. et al. (2000) *Programa de intervención en escenarios de violencia escolar: "La violencia en imágenes"*. Buenos Aires: CEP/FLACSO.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, I. (2005) "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 10, vol. 27, octubre-diciembre, pp. 1109-1121. México D.F.: COMIE.

- ELIAS, N. (1990) *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- ELIAS, N. (1993) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: FCE.
- EMA LÓPEZ, J. E. (2004) "Del sujeto a la agencia (a través de lo político)". En *Athenea Digital*, 5. Disponible en <http://natalia.uab.es/athenea/num5/ema.pdf>
- ESCOLAR, C. (2000) "La recuperación del análisis institucional como perspectiva teórico-metodológica". En C. Escolar, (comp.), *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales. op. cit.*
- ESPING-ANDERSEN, G. (1993) *Los tres mundos del Estado de Bienestar*. Valencia: Alfons el Magnánim.
- FEIXA, C. (1998) *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- FILMUS, D. (2003) "Enfrentando la violencia en las escuelas: Un informe de Argentina". En VVAA, *Violência na Escola: América Latina y Caribe*. Brasilia: UNESCO.
- FILMUS, D. (2006) *Apertura al Encuentro Miradas interdisciplinarias sobre violencia en las escuelas*. Buenos Aires: ME - UNSAM.
- FILMUS, D. y MIRANDA, A. (1999) "América Latina y Argentina en los '90: más educación, menos trabajo = más desigualdad". En D. Filmus (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: EUDEBA.
- FOUCAULT, M. (1979) "Naissance de la biopolitique", resumen del Curso en el Colegio de Francia (1978-9). En *Annuaire du Colege de France*, Paris, 1979. pp 367-372. Traducción del francés de Fernando Álvarez-Uría.
- FOUCAULT, M. (1996) *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México D.F.: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1997) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México D.F.: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2002) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2008) *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- GARCÍA, J. A. y GARCÍA, S. (2005) “La construcción social del ‘alumno violento’: más allá del determinismo y la naturalización”. En LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. V. (coords.) (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (1998) “Argumentación y dinámica discursiva. Acerca de la Teoría de la Argumentación en la Lengua”. En *Signo y Seña*, N° 9.
- GARCÍA RAGGIO, A. M. (2004) “De la temporalidad de la acción a una interpretación de los tiempos modernos. Ontología y sociología en Antony Giddens”. En E. de Ipola (coord.), *El eterno retorno. Acción y sistema en la teoría social contemporánea*. op. cit.
- GENTILI, P. (1994) *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires: CEAL.
- GIARRACA, N. y BIDASECA, K. (2004) “Ensamblando las voces: los actores en el texto sociológico”. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- GIDDENS, A. (1990) *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity
- GIDDENS, A. (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Polity.
- GIDDENS, A. (1992) *The Transformation of Intimacy*. Cambridge: Polity.
- GIDDENS, A. (1994) “Living in a Post-Traditional Society”. En U. Beck, A. Giddens y S. Lash, *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity.
- GIDDENS, A. (1997) *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIDDENS, A. (2003) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GLANZ, K. y RIMER, B.K. (1995) *Theory at a Glance: A guide for Health Promotion Practice*. National Center Institute, Bethesda MD.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967) *The Discover of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- GLASER, B (2004) “Remodeling Grounded Theory”. En *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), Art. 4. Disponible en (diciembre de 2007): <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs040245>

- GOFFMAN, E. (2001) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOSIN M. N. *et al.* (2003) "Participatory Action Research: creating an effective prevention curriculum for adolescents in the Southwestern US". En *Health Education Research*, Vol. 18, 3, 363-379.
- GRASSI, E. (2003) *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio.
- GRASSI, E. (2004) *Política y cultura en la sociedad neoliberal. La otra década infame (II)*. Buenos Aires: Espacio.
- GRECO, M. B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- GUBER, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- GUBER, R. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- HABERMAS, J. (1990) *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa, II*. Madrid: Taurus.
- HALL, S. (2003) "Introducción: ¿quién necesita identidad?". En S. Hall y P. du Gay, (comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HALL, S. y JEFFERSON, T. (eds.) (2000) *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Postwar Britain*. London-New York: Routledge.
- HAMBURG, M. V. (1994) "School health educations: what are the possibilities?" En P. Cortese y K. Middleton (eds.), *The comprehensive school health challenge: pro-moting health through education*. Vol. 1. Santa Cruz, California: ETR Associates.
- HEGEL, G. W. F. (1992) *Fenomenología del Espíritu*. Buenos Aires: FCE.
- HEGEL, G. W. F. (2006) *El sistema de la Eticidad*. Buenos Aires: Quadrata.
- HELLER, A. (1994) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- HELLER, A. y FEHÉR, F. (1995) *Biopolítica. La modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona: Península.
- HENDERSON, A. C. (1994) "The importance of a healthy school environment". En P. Cortese y K. Middleton (eds.), *The comprehensive school health challenge: promoting health through education*. *Op. cit.*

- HONNETH, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- HOPENHAYN, M. (1998) "Integración y desintegración social en América Latina: una lectura finisecular". En R. Castronovo (coord.), *Integración o desintegración social en el Mundo del Siglo XXI*. Buenos Aires: Espacio.
- IBÁÑEZ, J. (1986). "Perspectivas de la investigación social: el diseño de las tres perspectivas". En M. García Ferrando *et al* (eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- IMBERTI, J. (2003) "Miradores sobre la violencia". En J. Imberti (comp.), *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós.
- IPPOLITO-SHEPHERD, J. *et al.* (2005) "Iniciativa Regional Escuelas Promotoras de la Salud en las Américas". En *Promotion y Education*, Vol. XII, 3-4. Saint-Denis Cedex.
- ISLA A. y MÍGUEZ D. (2003) *Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los Noventa*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- ISRAEL, B. A. *et al.* (1998) "Review of community based research". En *Annual Review of Public Health*, 19, 173-202.
- ISUANI, E. A. (1999) "¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina". En D. Filmus (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: EUDEBA.
- JACKSON, P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- JENSEN, B. B. (1997) "A case of two paradigms within health education". En *Health Education Research. Theory y Practice*, Vol. 12, 4. 419-428.
- JENSEN, B. B. y SIMOVSKA, V. (2005) "Involving students in learning and health promotion processes – clarifying why? what? and how?". En *Promotion y Education*, Vol. XII, 3-4. Saint-Denis Cedex.
- JONES, D., MANZELLI, H. y PECHENY, M. (2004) "La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis C". En A. L. Kornblit (coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. op. cit.*
- JUDENGLÖBEN, M. I. *et al.* (2003) *Brechas educativas y sociales: un problema viejo y vigente*. Buenos Aires: ME, DINIECE.
- JUSTICIA, J. M. (2005) *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

- KANTAROVICH, G.; KAPLAN, C. V y ORCE, V. (2006) "Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: socialización y subjetivación". En C. V. Kaplan, *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas. op. cit*
- KAPLAN, C. V. (1997) *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. (2005) "Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades". En S. Llomovate y C. Kaplan (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- KAPLAN, C. V. (dir.) (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. y GARCÍA, S. (2006a) "Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos". En C. V. Kaplan, *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas. op. cit.*
- KAPLAN, C. V. y GARCÍA, S. (2006b) "Las violencias en la escuela en la Argentina. Un mapa de los estudios socioeducativos". En C. V. Kaplan, *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas. op. cit.*
- KAPLAN, C. V. y LLOMOVATE, S. (2005) "Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico". En S. Llomovate y C. Kaplan (coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. op. cit.*
- KAPLAN, C. V. y MUTCHINIK, A. (2006) "Violencias y escuela: análisis de las políticas vigentes en la Argentina". En C. V. Kaplan, *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas. op. cit.*
- KESSLER, G. (2002) *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- KESSLER, G. (2004) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- KNOBLAUCH, H.; FLICK, U y MAEDER, C. (2006) "Qualitative methods in Europe: the variety of social research". En *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3): *The State of the Art of Qualitative Research in Europe*. Disponible en (diciembre de 2007): <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/6/14>
- KORNBLIT, A. L. (2004a) "Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas". En A. L. Kornblit (coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. op. cit.*

- KORNBLIT, A. L. (2004b) "Introducción". En A. L. Kornblit (coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. op. cit.*
- KORNBLIT, A. L. (coord.) (2007) *Juventud y vida cotidiana*. Buenos Aires: Biblos.
- KORNBLIT, A. L. (coord.) (2008) *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- KORNBLIT, A. L. et al. (1988) *El clima social en la escuela media (Un estudio de casos)*. Buenos Aires: CEAL.
- KORNBLIT, A. L. et al. (2004) "La escuela como ambiente preventivo: la prevención del consumo abusivo de alcohol en jóvenes". En A. L. Kornblit (coord.), *Nuevos estudios sobre drogadicción. Consumo e identidad. op. cit.*
- KORNBLIT, A. L. et al. (2005) *Salud y enfermedad desde la perspectiva de los jóvenes. Un estudio en jóvenes escolarizados de todo el país*. Documento de Trabajo N° 47, IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- KORNBLIT, A. L. et al. (2006a) "Revisión del modelo de capacidades para la acción." En *Novedades Educativas*, 184, pp. 74-78. Buenos Aires.
- KORNBLIT, A. L. et al. (2006b) "Entre la teoría y la práctica: algunas reflexiones en torno al sujeto en el campo de la promoción de la salud". En *IV Jornadas de Investigación en Antropología Social*. Sección de Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2, 3 y 4 de agosto. Buenos Aires.
- KORNBLIT, A. L. et al. (2007a) "Sentidos y prácticas en torno a las violencias en escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". Ponencia presentada en las *VII Jornadas de Debate Interdisciplinario en Salud y Población*. Buenos Aires: IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- KORNBLIT, A. L. et al. (2007b) *Violencias en el ámbito de la escuela media. Cómo se manifiesta y con qué se vincula*. Buenos Aires: IIGG, UBA (mimeo).
- KORNBLIT, A. L.; ADASZKO, D. y DI LEO, P. F. (2008) "Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible". En C. Lisboa y C. Berger (comp.), *Agresión en contextos educativos: Reportes de la Realidad Latinoamericana*. San Pablo (en prensa)
- KORNBLIT, A. L., MENDES DIZ, A. M. y DI LEO, P. F. (2004) "Información y conductas sexuales de los adolescentes argentinos y el riesgo de transmisión del VIH". Trabajo premiado en el *5º Congreso Argentino de Salud Integral del Adolescente – 2º Jornadas de Adolescencia para Docentes*. Sociedad Argentina de Pediatría. Buenos Aires.

- KORNBLIT, A. L., MENDES DIZ, A. M. y DI LEO, P. F. (2005) "El estrés laboral en docentes de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires". Ponencia publicada en el *VII Congreso Nacional de Estudio del Trabajo*, ASET. Buenos Aires, 10 al 12 de agosto de 2005.
- KORNBLIT, A. L., MENDES DIZ, A. M. y ADASZKO, D. (2006) *Salud y enfermedad desde la perspectiva de los jóvenes. Un estudio en jóvenes escolarizados de todo el país*. Documento de Trabajo N° 47, IIGG, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- KORNBLIT, A. L.; MENDES DIZ, A. M. y FRANKEL (1991) "Manifestaciones de la violencia en la escuela media". En F. Lolas, *Agresividad y violencia*. Buenos Aires: Losada.
- KORNBLIT, A. L. y ADASZKO, D. (2007) "Factores vinculados a manifestaciones de violencia en el ámbito de la escuela media". En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 17. Tandil: NEES - UNCPBA.
- KORNBLIT, A. L. y ADASZKO, D. (2008) "Violencia y discriminación en el ámbito de la escuela media". En VVAA, *Investigaciones por la diversidad. Publicación de los trabajos distinguidos con el Premio a la Producción Científica sobre Discriminación en la Argentina*. Buenos Aires: INADI.
- KORNBLIT, A. L. y MENDES DIZ, A. M. (1993) *El profesor acosado. Del agobio al estrés*. Buenos Aires: Humanitas.
- KORNBLIT, A. L. y MENDES DIZ, A. M. (2000) *La salud y la enfermedad: aspectos biológicos y sociales*. Buenos Aires: Aique.
- KORNBLIT, A. L. y MENDES DIZ, A. M. (2004) "Teoría y práctica en promoción de la salud: el caso del consumo abusivo de drogas". En A. L. Kornblit (coord.), *Nuevos estudios sobre drogadicción. Consumo e identidad*. Buenos Aires: Biblos.
- LAHIRE, B. (2006) *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial
- LAHIRE, B. (2008) "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social". En E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO - Siglo XXI.
- LARROSA, J. (2003a) "Experiencia y pasión". En J. Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

- LARROSA, J. (2003b) "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". Conferencia Seminario Internacional *La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. ME - OEI. Buenos Aires, 28 y 29 de noviembre de 2003.
- LARROSA, J. (2006) "Experiencia y Alteridad en educación". Clase del *Curso Experiencia y alteridad en educación. Tercera cohorte*. Buenos Aires: FLACSO.
- LASH, S. (2003) "Individualización a la manera no lineal". En U. Beck y E. Beck-Gernsheim, *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. op. cit.*
- LÉVINAS, E. (1977) *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- LEWKOWICZ, I. (2004) "Escuela y ciudadanía". En C. Corea e I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. V. (coords.) (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- LUHMANN, N. (1996) *Confianza*. México: Anthropos.
- LUKACS, G. (1985) *Historia y consciencia de clase*. Madrid: Sarpe.
- MARGULIS, M. (editor) (1996) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- MARGULIS, M. (1998) "La 'racialización' de las relaciones de clase". En M. Margulis, M. Urresti *et al.*, *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- MARGULIS, M. (editor) (2003) *Juventud, cultura y sexualidad*. Buenos Aires: Biblos.
- MARGULIS, M. (editor) (2005) *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.
- MARGULIS, M. y LEWIN, H. (1998) "Escuela y discriminación social". En M. Margulis, M. Urresti *et al.*, *La segregación negada. op. cit.*
- MARSHALL, T. H. (1998) "Ciudadanía y clase social". En T. H. Marshall y T. Bottomore (comps.), *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E. (1998) *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.
- MARTUCCELLI, D. (2007) *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- MARX, K. (1998) *El capital. Crítica de la Economía Política*. México D.F.: Siglo XXI.
- MASLACH, C. (1982) *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs. NJ. Prentice Hall.

- MASLACH, C., y LEITER, M. P. (1997) *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MATTOS, R. A. (2005) "Cuidado prudente para una vida decente". En R. Pinheiro y R. A. Mattos (org.), *Cuidado. As fronteiras da integralidade*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ - CEPESC – ABRASCO.
- MATTOS, R. A. (2006) "Os sentidos da integralidade: algumas reflexões". En R. Pinheiro y R. A. Mattos (org.), *Cuidado - as Fronteiras da Integralidade*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ - CEPESC – ABRASCO.
- MCCALL, D. S. et al. (2005) "International School Health Network: an informal network for advocacy and knowledge exchange". En *Promotion y Education*, Vol. XII, 3-4. Saint-Denis Cedex.
- ME (2003a) *Programa Nacional de Mediación Escolar. 1. Marco General*. Buenos Aires: ME-UNESCO Brasil. Disponible en (diciembre de 2007): <http://www.me.gov.ar/mediacionescolar/documentacion.html>
- ME (2003b) *Programa Nacional de Mediación Escolar. 2. Taller de difusión*. Buenos Aires: ME-UNESCO Brasil. Disponible en (diciembre de 2007): <http://www.me.gov.ar/mediacionescolar/documentacion.html>
- ME (2003c) *Programa Nacional de Mediación Escolar. 3. Orientación de diseño e implementación de proyectos*. Buenos Aires: ME-UNESCO Brasil. Disponible en (diciembre de 2007): <http://www.me.gov.ar/mediacionescolar/documentacion.html>
- ME (2003d) *Programa Nacional de Mediación Escolar. 3. Actividades para el aula*. Buenos Aires: ME-UNESCO Brasil. Disponible en (diciembre de 2007): <http://www.me.gov.ar/mediacionescolar/documentacion.html>
- ME (2006) *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: ME. Disponible en (diciembre de 2007): <http://www.me.gov.ar/observatorio/publicaciones.html>
- ME (2007) *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Informe recapitulativo 2004-2007*. Buenos Aires: ME. Disponible en (diciembre de 2007): <http://www.me.gov.ar/convivencia/>
- MEAD, G. H. (1968) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.

- MENDES DIZ, A. M. y KORNBLIT, A. L. (1989) "Causas del estrés docente y estrategias para enfrentarlo". En *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 67/68.
- MENDES DIZ, A. M.; DI LEO, P. F. y CAMAROTTI, A. C. (2004) "La construcción histórico-social de la juventud: Una aproximación a la promoción de la salud en el ámbito escolar". En *Aprendizaje Hoy*, 58, pp. 7-14.
- MENDES DIZ, A. M. *et al.* (2007) "Previniendo la transmisión del VIH/sida entre jóvenes en escuelas medias de la ciudad de Junín". En *Tramas*, 28, México, pp. 195-200.
- MENDIZÁBAL, N. (2007) "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa". En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa. op. cit.*
- MENÉNDEZ, E. (1990) *Morir de alcohol. Saber y hegemonía médica*. México D.F.: Alianza.
- MÍGUEZ, D. (2000) "Lo privado en lo público durante la modernidad radicalizada. Las relaciones de autoridad y sus dilemas en las organizaciones socializadoras argentinas". En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 10. Tandil: NEES - UNCPBA.
- MÍGUEZ, D. (2007) "Reflexiones sobre la violencia en el medio escolar. Presentación". En *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 17. Tandil: NEES - UNCPBA.
- MÍGUEZ, D. y NOEL, G. (2006) "Violencia y Conflicto en las Escuelas Argentinas: Una Aproximación Multidimensional". Ponencia presentada en el VIIIº Congreso Argentino de Antropología Social. Salta, Argentina, Septiembre de 2006.
- MÍGUEZ, D. y TISNES, A. (2008) "Midiendo la violencia en las escuelas argentinas". En D. Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas. op. cit.*
- MIRANDA, A. (2007) *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Buenos Aires: Fundación Octubre.
- MOGENSEN, F. (1997) "Critical thinking: a central element in developing action competence in health and environmental education". En *Health Education Research. Theory y Practice*, Vol. 12, 4, 429-436.

- MORO, J. (2000) "Problemas de agenda y problemas de investigación". En C. Escolar, (comp.), *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales. op. cit.*
- MURILLO, S. (2000) "Influencias del higienismo en políticas sociales en Argentina. 1871/1913". En A. D. Mon *et al.* (comp.), *La salud en crisis. Un análisis desde la perspectiva de las ciencias sociales.* Buenos Aires: Dunken.
- NETTLETON, S. y BUNTON, R. (1995) "Sociological critiques of health promotion". En R. Bunton, S. Nettleton y R. Burrows (eds.), *The sociology of health promotion.* New York: Routledge.
- NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (1999) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Buenos Aires: EUDEBA.
- NIGG, C. R. *et al* (2002) "Special issue: Behavior Change Consortium (BCC)". En *Health Education Research*, 17, 493-679.
- NOAR, S. M. y ZIMMERMAN, R. S. (2005) "Health Behavior Theory and cumulative knowledge regarding health behaviours: are we moving in the right direction?" En *Health Education Research*, Vol. 20, 3, 275-290.
- NOEL, G. (2007) *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos.* Tesis Doctoral, Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Instituto de Desarrollo Económico Social, UNGS.
- NOEL, G. (2008) "La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares". En D. Míguez (coord.): *Violencias y conflictos en las escuelas. op. cit.*
- NOVICK, S. (2000) "La salud en los planes nacionales de desarrollo. Argentina 1946-1989". En A. Dominguez Mon *et al.* (comp.), *La salud en crisis. Un análisis desde la perspectiva de las ciencias sociales.* op. cit.
- NUN, J. (2001) *Marginalidad y exclusión social.* Buenos Aires: FCE.
- NUTBEAM, D. (2000) "Health Promotion Effectiveness – The Questions to be Answered". En UIPSE, *The Evidence of Health Promotion Effectiveness. Shaping Public Health in a New Europe.* Bruselas: ECSC-EC-EAEC.
- OBANDO-SALAZAR, O. L. (2006) "La Investigación Acción Participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género". En *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3): *The State of the Art of Qualitative Research in Europe.*

- Disponible en (diciembre de 2007): <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/6/14>
- OIBERMAN, I. y ARRIETA, M. E. (2003) *Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990-2000*. Buenos Aires: ME, DINIECE.
- OLWEUS, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OMS (1948) *Constitution of the World Health Organization*. New York.
- OMS (1978) *Declaration of Alma-Ata*. New York.
- OMS (1986) "La Carta de Ottawa de Promoción de la Salud". En *Health Promotion*, 1:4. 3-5.
- OMS (1997a) *First Conference of the European Network of Health Promoting Schools. Health promoting school an investment in education, health and democracy. Conference resolution*. Thessaloniki-Halkidiki, Greece. May 1-5 1997.
- OMS (1997b) *The Jakarta Declaration on Health Promotion into the 21st Century*. Disponible en (diciembre 2005): <http://www.ldb.org/iuhpe/jakdec.htm>
- OMS (2000) *Quinta Conferencia Mundial de Promoción de la Salud. Promoción de la salud: hacia una mayor equidad*. México D.F. Disponible en (diciembre, 2005): <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/mexico/en/index.htm>
- OMS (2005) *Carta de Bangkok para la promoción de la salud en un mundo globalizado*. Bangkok, 7-11 de Agosto 2005. Disponible en (diciembre, 2005): <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/en/index.html>
- ONETTO, F. (2004) *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- ONU (1963) *Desarrollo de la comunidad y desarrollo económico*. New York.
- ONU (1989) *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*.
- OPS (1995) *Educación para la salud en el ámbito escolar: una perspectiva integral*. Washington, DC: OPS (HSS/SILOS-37).
- OPS (1996) *Escuelas promotoras de salud: modelo y guía para la acción*. Washington, DC: OPS (HSP/SILOS-36).
- OPS (1998) "Escuelas promotoras de salud. Entornos saludables y mejor salud para las futuras generaciones futuras". En *Comunicación para la Salud*, 13. Washington D.C.

- ORTEGA, F. (2000) *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida e Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- ORTEGA, F. (2004) "Biopolíticas da saúde: reflexões a partir de Michel Foucault, Agnes Heller y Hannah Arendt". En *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, 14, vol. 8, 9-20.
- OVIEDO DE BENOSA, S. (1997) *La representación social del conflicto en una escuela primaria. Una significación social imaginaria*. Tesis de Maestría en "Educación y Sociedad". Buenos Aires: FLACSO.
- PAYET, J. P. (1997) "Violence á l'école: Les coulisses de procès". En B. Charlot y J. C. Emin (coord.), *Violences á l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (2006) "Escuchar al otro dentro de sí, I parte". En *Curso Experiencia y alteridad en educación*. Tercera cohorte. Buenos Aires: FLACSO.
- PÉREZ ISLAS, A. (coord.) (2000) *Jóvenes e instituciones en México. 1994-2000*. México D.F.: SEP-Instituto Mexicano de la Juventud.
- PETRACCI, M. (2004) "La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal". En A. L. Kornblit (coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. op. cit.*
- PINEAU, P. (2005) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PINHEIRO, R. (2006) "Cuidado em saúde". En I. Brasil Pereira y J. C. França Lima, *Dicionário de Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- PINHEIRO, R. (2007) "Cuidado como um valor: um ensaio sobre o (re)pensar a ação na construção de práticas eficazes de integralidade em saúde". En R. Pinheiro y R. A. Mattos (org.), *Razões públicas para a integralidade em saúde: o cuidado como valor*. Rio de Janeiro: CEPESC – IMS/UERJ – ABRASCO.
- PISELLI, F. (2003) "Capital social: un concepto situacional y dinámico". En A. Bagnasco et al., *El capital social. Instrucciones de uso*. Buenos Aires: FCE.
- PROCHASKA, J. O. y DI CLEMENTE, C. C. (1983) "Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative processes of self-change of

- smoking: Toward an integrative model of change". En *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 390-395.
- PUCCIARELLI, A. (2002) *La democracia que tenemos. Declinación económica, decadencia social y degradación política en la Argentina actual*. Buenos Aires: Libros del Rojas, UBA.
- REGUILLO, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- REGUILLO, R. (2004) "La performatividad de las culturas juveniles". En *Estudios de Juventud*, 64, pp. 49-56.
- REGUILLO, R. (2008) "Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración". En E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa. op. cit.*
- RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro*. México D.F.: Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (2005) *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Madrid: Trotta.
- ROSANVALLON, P. (1995) *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.
- ROUSSEAU, J. J. (1997[1762]) *Emilio o de la educación*. México D.F.: Porrúa.
- SARTRE, J.-P. (1993) *El ser y la nada*. Barcelona: Altaya.
- SAUTU, R. (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- SCHUTZ, A. (1995) "La teoría sartreana del 'alterego'". En A. Shutz, M. Natanson (comp.), *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SCRIBANO, A. (1994) *Teoría social y hermenéutica*. Buenos Aires: CEAL.
- SENNETT, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona: Anagrama.
- SILVERMAN, D. (2006) "Instances or sequences? Improving the state of the art of qualitative research". En *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (3): *The State of the Art of Qualitative Research in Europe*. Disponible en (diciembre de 2007): <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/6/14>
- SKLIAR, C. (2006) "Fragmentos de Alteridad y Educación". En *Curso Experiencia y alteridad en educación*. Tercera cohorte. Buenos Aires: FLACSO.
- SONEIRA, A. J. (2007) "La teoría fundamentada en los datos (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss". En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa. op. cit.*

- SOSA, I. A. (2005) *Significados de la salud y la sexualidad de jóvenes: un estudio de caso en escuelas públicas de Cuernavaca* [Citado: 9/6/2008]. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/libros/mexico/salud.pdf>
- SVAMPA, M. (2000) "Introducción". En M. Svampa (edit.), *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*. Buenos Aires: UNGS, Biblos.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2006) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS - Universidad de Antioquía.
- TEDESCO, J. C. (1980) *Conceptos de Sociología de la Educación*. Buenos Aires: CEAL.
- TEDESCO, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- TEDESCO, J. C. (1999) "Educación y sociedad del conocimiento y de la información". Ponencia presentada en el *Encuentro Internacional de Educación Media*, 8 -12 de agosto de 1999. Bogotá: UNESCO. Disponible en (julio de 2008): www.pedagogica.edu.co:8080/pgil/storage/rce/articulos/rce36-37_09controv.pdf
- TEDESCO, J. C. (2003) *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TEDESCO, J. C. (2005) *Educación popular hoy. Ideas para superar la crisis*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- TEDESCO, J. C. (2008) "¿Son posibles las políticas de subjetividad?", En E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO - Siglo XXI.
- TEDESCO, J. C. y LÓPEZ, N. (2002a) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- TEDESCO, J. C. y LÓPEZ, N. (2002b) "Desafíos a la educación secundaria en América Latina". En *Revista de la CEPAL*, 76, abril de 2002, pp. 55-69.
- TENTI FANFANI, E. (1980) "La interacción maestro-alumno: discusión sociológica". En *Revista Mexicana de Sociología*, México D.F., 1980
- TENTI FANFANI, E. (1989) *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención*. Buenos Aires: CEAL.
- TENTI FANFANI, E. (1995) *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

- TENTI FANFANI, E. (1998) "Expectativas y valores". En R. Sidicaro y E. Tenti Fanfani (comps.), *La argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- TENTI FANFANI, E. (1999) "Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, intérpretes de la cuestión social contemporánea". En *Sociedad*, 14. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- TENTI FANFANI, E. (2000) "La escuela constructora de subjetividad". En Tenti Fanfani, E. (comp.), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: Unicef – Losada.
- TENTI FANFANI, E. (2004) "Viejas y nuevas formas de autoridad docente". En *TodaVÍA*, 7. Abril, Disponible en: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/>
- TENTI FANFANI, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: IIEP – UNESCO - Siglo XXI.
- TENTI FANFANI, E. (2007) "Algunas consecuencias de la escolarización masiva". En *TodaVÍA*, 17. Disponible en: <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia17/>
- TIRAMONTI, G. (2004) "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (comp.), *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- TIRAMONTI, G. (2006) "La nueva configuración fragmentada del sistema educativo". Ponencia presentada en el *Seminario internacional "La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación"*, organizado por FLACSO Argentina. Buenos Aires, 13 y 14 de julio de 2006.
- UNESCO-IIPE (2000) *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE.
- UNIÓN INTERNACIONAL POR LA PROMOCIÓN DE SALUD Y EDUCACIÓN (2000) *The Evidence of Health Promotion Effectiveness. Shaping Public Health in a New Europe*. Bruselas: ECSC-EC-EAEC.
- URRESTI, M. (1998) "Otriedad: las gamas de un contraste". En M. Margulis, M. Urresti et al., *La segregación negada. op. cit.*
- URRESTI, M. (2000) "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela". En E. Tenti Fanfani (comp.), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones. op. cit.*

- URRESTI, M. (2008) "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar". En E. Tenti Fanfani (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa. op. cit.*
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1992) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: CEA.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2007) "La investigación cualitativa". En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa. op. cit.*
- VVAA (2007) *Documento sobre prevención de la violencia en el ámbito escolar. Conclusiones de las Jornadas de trabajo realizadas en Mendoza los días 6 y 7 de agosto de 2007 con docentes y autoridades escolares*. Universidad Nacional de Cuyo - IIGG, UBA (mimeo).
- WALD, G. (2004) "¿A qué llamamos salud a principios del siglo XXI?" Ponencia presentada en el *II Congreso Nacional de Sociología, VI Jornadas de Sociología de la UBA, Pre ALAS 2005*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, octubre 22 de 2004.
- WARE, C. F. (1964) *El servicio social y el desarrollo de la comunidad*. Documentos Técnicos UP/Ser, H/VII, 20, OEA. Washington.
- WATSON, J. y PLATT, S. (2000) "Connecting policy and practice. The challenge for health promotion research". En J. Watson (edit.), *Researching Health Promotion*. London: Routledge.
- WEBER, M. (1993) "La "objetividad" cognoscitiva de la ciencia social y de la política social". En M. Weber, *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- WEBER, M. (1997) *Economía y sociedad*. México D.F.: FCE.
- YOUNG, I. (1986) *The health promoting school, report of WHO symposium*. Scottish Health Education Group / Oficina Regional de la OMS para Europa.
- YOUNG, I. (2005) "Health promotion in schools – a historical perspective". En *Promotion y Education*, Vol. XII, 3-4. Saint-Denis Cedex.
- YOUNG, I. y WILLIAMS, T. (1989) *The Healthy School*. Scottish Health Education Group / Oficina Regional de la OMS para Europa.
- ZEMELMAN, H. (1994) "Racionalidad y ciencias sociales". En *Suplementos. Círculos de reflexión latinoamericana en ciencias sociales. Cuestiones de teoría y método*. 45. Barcelona: Anthropos.

Lista de siglas

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

BM: Banco Mundial

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CEPAL: Comisión Económica para América Latina

CSE: Clima social escolar

DINIECE: Dirección Nacional de Investigaciones Educativas

EPS: Escuelas promotoras de salud

FMI: Fondo Monetario Internacional

IIGG: Instituto de Investigaciones Gino Germani

IAP: Investigación-acción participativa

IE: Intervenciones estatales

ITS: Infecciones de transmisión sexual

ME: Ministerio de Educación

NBI: Necesidades básicas insatisfechas

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONG: Organizaciones no gubernamentales

ONU: Organización de las Naciones Unidas

OPS: Organización Panamericana de la Salud

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PS: Promoción de la salud

TCS: Teoría sobre conductas saludables

UBA: Universidad de Buenos Aires

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la
Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UNGS: Universidad Nacional de General Sarmiento

UNSAM: Universidad Nacional de San Martín