



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: La juventud en sus límites : itinerarios y representaciones de los jóvenes del bachillerato IMPA en torno a la educación, el trabajo y la política

Autores (en el caso de tesis y directores):

Mariano Chervin

Rafael Blanco, tutor

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2015

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





Universidad de Buenos Aires

Facultad de Ciencias Sociales

Carrera de Ciencias de la Comunicación

Tesina de grado

La juventud en sus límites

**Itinerarios y representaciones de los jóvenes del
bachillerato IMPA en torno a la educación, el trabajo y
la política.**

Autor: Mariano Chervin

DNI: 32.951.823

Email: marianochervin@hotmail.com

Tutor: Rafael Blanco

Buenos Aires, diciembre de 2014

Índice

Introducción 4

Presentación: propuesta político-epistemológica	4
Reconstruyendo un recorrido	6
Organización del trabajo	7

Capítulo I

Hablando de juventudes: el arduo proceso de definir un “nosotros” en un bachillerato popular 9

I. 1 Breve genealogía de los Bachilleratos populares y puesta en contexto	9
I. 1.1 Acotando la mirada: nacimiento y caracterización del bachillerato popular IMPA	12
I. 2 Marco Teórico: un acercamiento a los conceptos fundamentales	14
I. 2.1 Identidades en proceso	14
I. 2.2 Los jóvenes: entre el desinterés, la delincuencia y la revolución	16
I. 2.3 ¿Por qué pensar la identidad juvenil atravesada por el modelo educativo?	20
I. 3 Consideraciones metodológicas y presentación de los casos	24
I. 3.1 Nuestros informantes: una breve presentación	25

Capítulo II

Un proyecto pedagógico alternativo, múltiples experiencias ¿alternativas? 28

II. 1. Introducción	28
II. 2. Lo tradicional y lo alternativo, ¿sólo eso define la experiencia del IMPA?	31
II. 3. La relación con el otro y las estrategias de distinción	35
II. 3.1. La diferencia con el “de abajo” ¿Por qué distinguirse?	36
II. 3.2. La equiparación con el “de arriba”: la relación con los profesores	39
II. 4. El caso de Alan, ¿Una “excepción representativa”?	41
II. 5. Recapitulación	45

Capítulo III

El desafío del campo laboral: transitar la juventud en el terreno de los adultos 47

III. 1. Introducción	47
III. 2. Tensión entre moratorias: tres casos que aportan a la discusión	48
III. 3. Expectativas contrapuestas con respecto al valor del título	52
III. 3.1. Formarse en cooperativismo, vivir como un profesional	56
III. 4. Estudiar, trabajar y ser madre a los veinte	59
III. 5. Recapitulación	62

Capítulo IV

La experiencia política atravesada por los vínculos afectivos 65

IV. 1. Introducción	64
IV. 2. Nuevas configuraciones de la política en el terreno de la opinión personal	65
IV. 2.1. ¿Qué entienden los jóvenes del IMPA por la política?	66
IV. 2.2. Concepciones sobre la política: entre lo viejo y lo nuevo	67
IV. 3. ¿Cómo se organiza lo político? La exclusión como emblema	72
IV. 3.1. La juventud del IMPA: entre el acompañamiento adulto y los jóvenes “desinteresados”	75
IV. 4. Recapitulación	77

Capítulo V

Aproximaciones finales 79

A modo de repaso y prospectivas	81
---------------------------------------	----

Agradecimientos	84
------------------------------	----

Bibliografía	86
---------------------------	----

Introducción

Presentación: propuesta político-epistemológica

¿Es posible reconstruir las pistas de un “nosotros” juvenil que se nos presenta disperso? ¿Cómo revisar una trayectoria educativa signada por la discontinuidad y la flexibilidad? ¿Cómo rastrear las experiencias de jóvenes cuyas vidas parecieran estar organizadas por el devenir cotidiano?

La presente tesina tiene como objetivo indagar y reflexionar acerca de las experiencias, representaciones y aspiraciones de jóvenes estudiantes de tercer año del bachillerato popular de Industrias Metalúrgicas Plásticas Argentina (IMPA), ubicada en la Ciudad de Buenos Aires.

La pregunta por las identidades juveniles nos interesa no sólo con fines epistemológicos o académicos, sino también políticos. Nos interesa pensar qué tipo de subjetividades se gestan en estas iniciativas que intentan organizar en sentido contrahegemónico una serie de trayectorias educativas, que podrían pensarse como heterogéneas. Para poder problematizar estas cuestiones consideramos de vital importancia estudiarlas, recorriendo y conociendo la organización en su devenir cotidiano. En ese sentido, este trabajo pretende abordar el terreno de la subjetividad. Por lo tanto, una de las premisas será la de recuperar prácticas, concepciones y representaciones de los estudiantes dentro de la organización. Reconstruir esas prácticas y apreciaciones será útil para pensar qué tipos de desvíos y reapropiaciones se dan en relación a lo que propone el proyecto institucional. Esta estrategia expositiva se plantea realizar un análisis a partir de los casos descritos, sin pretensión de exhaustividad, sino de manera exploratoria. Para ello realizamos siete entrevistas en profundidad a estudiantes del bachillerato. A su vez, observamos clases del curso de tercer año por un lapso de cuatro meses.

En el recorrido delineado proponemos discutir con aquellas concepciones dominantes que esencializan a los jóvenes¹. A su vez, asumimos las implicancias que nos genera desde nuestra posición de jóvenes estudiantes investigar esta temática. A lo largo del trabajo se plantea una disputa con dos concepciones polares, propias del sentido común -amparado en el discurso mediático-, que se mueven entre la

¹ Utilizamos el universal masculino a lo largo del trabajo con el sólo fin de agilizar y hacer más amena la lectura. Creemos de importancia aclarar esta cuestión ya que sería objetable nominar mediante un término masculino a un grupo compuesto por varones y mujeres.

estigmatización y la idealización de los jóvenes. Embellecidos desde cierto discurso progresista, condenados por el relato conservador, los jóvenes son elemento de disputa permanente. ¿Por qué pareciera que quien invoca a “los jóvenes” estaría citando una fuente de verdad incuestionable? ¿Y cómo es posible, que a su vez, esa misma “juventud” se pudiese transformar en depositaria de todo estigma imaginable? ¿Qué mecanismos sociales y culturales hacen que aquellos que en determinado momento son concebidos como sinónimo de “futuro” y “cambio” pasen a representar la “degradación cultural” y a evocar la -siempre disponible- nostalgia por un pasado mejor?

Nos proponemos discutir con ambas posiciones para encontrar nuevos matices que permitan hacer un aporte más acabado al estudio de las culturas juveniles. La cuestión etaria se encuentra atravesada por distintas y complejas experiencias. Incluso por la nuestra, entendiendo la responsabilidad que confiere atender estas problemáticas. De esta forma, asumimos que nos encontramos en un lugar de disputa por el sentido, en donde pretendemos ampliar y redefinir visiones que se nos presentan como únicas y puras.

Nos detendremos en lo que ocurra en las aulas y en los pasillos del bachillerato popular IMPA, para intentar pensar y recrear las experiencias de jóvenes que construyen su identidad atravesada por *múltiples liminalidades*. Esto, podemos arriesgar, se sostiene desde distintas aristas. En primer lugar, por sus rasgos etarios, que implican vivencias que oscilan entre la autonomía del adulto y la dependencia familiar. También por sus características sociales, fronterizos entre la vida de los sectores populares y el barrio, y la de los sectores medios, letrados, vinculados a la universidad y a las grandes urbes. Por sus trayectorias educativas, excepcionales, desligadas de las formas tradicionales vinculadas a los privados y al Estado. Incluso por sus concepciones políticas, que los sitúa entre la resistencia al Estado y la lucha por reconocerse legítimos. A su vez, por no formar parte de las organizaciones tradicionales y por elastizar y tensionar las concepciones clásicas de la política. Esta serie de tensiones será las que guiará nuestra investigación, formulándose una y otra vez como preguntas y posiciones a redefinir.

Reconstruyendo un recorrido²

Es difícil situar o ubicar mi interés por la cuestión de los jóvenes -mucho menos por el presente trabajo- en un momento específico, debería remitirme a un cruce experiencias, vinculadas al transitar por la carrera de comunicación.

Para empezar, podría plantear que fue decisivo mi involucramiento en el tema una vez que cursé el seminario optativo llamado “¿Damas gratis y pibes chorros?: Juventudes populares, prácticas culturales y medios de comunicación” dictado por Malvina Silba. Ese espacio me sirvió para empezar a pensar la cuestión de los jóvenes con mayor decisión. Apoyado en perspectivas y debates novedosos para ese entonces, ese seminario funcionó como un valioso disparador en donde esta tesina se empezó a gestar -el anteproyecto de este trabajo fue en gran medida el trabajo final de ese seminario-. En el incentivo de ese interés, Malvina, sin dudas, fue fundamental.

De todas maneras, no podría argumentar que este trabajo proviene únicamente de aquel seminario, sin mencionar otras materias y otros docentes que han hecho su aporte. El cruce que propongo con lo que podemos llamar “lo autogestivo”, me dirige a una de las primeras -y lejanas- materias de la carrera, “Principales Corrientes del Pensamiento Contemporáneo” o “PCPC” de la cátedra Moreno. El docente de aquella comisión matutina, Esteban Magnani, nos propuso un acercamiento mucho más directo con aquello que veíamos en los textos. En esas clases se proponía un contraste permanente entre la teoría y nuestras prácticas, manifestado en algunos “escapes” de la facultad -recuerdo la primer, que luego se transformó en varias, visita al hotel BAUEN³-.

No podría concluir esta reconstrucción de un recorrido sin recuperar mi pasaje por la orientación en educación. En esa elección se disparó mi acercamiento a las cuestiones educativas y los cruces posibles que este campo abre con las temáticas juveniles. En ese espacio, que transité durante el último año de cursada, empecé a ver

² Es necesaria una aclaración con respecto al modo de escritura de este apartado. A diferencia de la totalidad del trabajo, que se encuentra redactado en primera persona del plural, ya que se sostiene sobre indagaciones e investigaciones previas, el presente recorrido es narrado en primera persona del singular. Aplicamos este tipo de escritura porque su reconstrucción da cuenta de un recorrido personal, que explica, aunque sea de manera acotada, mi interés por el tema y caso particular.

³ La cooperativa BAUEN es un hotel gestionado por sus propios trabajadores, situada en el centro de la Ciudad de Buenos Aires. El mismo funciona como cooperativa desde el año 2003. El hotel se sostiene hasta el día de hoy, sin embargo, los conflictos legales y los intentos de desalojo hacen que, al día de la fecha, su futuro sea incierto.

al campo educativo como un terreno en donde me era posible desarrollar inquietudes a través de la investigación.

Sería ingrato en mencionar sólo lo que remite a cuestiones académicas, desconociendo el aporte que ha hecho a esta temática mi tiempo de militancia -tanto en la facultad como por fuera de ella-. En esas prácticas estaba latente la pregunta por los jóvenes. No es casual que esas inquietudes me remitiesen a la crisis de 2001, en donde, siendo aún un pre-adolescente, me empecé a reconocer como parte de una generación (o quizás así sea como me pienso desde la actualidad). Los jóvenes fueron actores claves en aquellos sucesos de diciembre y en sus posteriores derroteros. Sin embargo, fue allí donde empecé a reconocer a la “juventud” como un elemento en disputa. Muchas veces pensada como metáfora de “cambio” y “lucha”, pero también vista como algo pasajero, que se “normaliza” con el tiempo. Estas cuestiones me llevaban a preguntarme por las particularidades de los jóvenes, cuáles son las causas que los hace especiales y porqué son depositarios de tantas expectativas y, a su vez, rechazos. Como “militante joven”, esas preguntas me involucraban directamente.

Organización del trabajo

El presente trabajo se organiza en torno a cuatro capítulos. Nos detendremos, específicamente, en tres áreas temáticas que consideramos relevantes a la hora de pensar las identidades juveniles.

Previo a adentrarnos en lo que refiere estrictamente a lo observado en el campo, dedicaremos un primer capítulo, denominado “Hablando de juventudes: el arduo proceso de definir un “nosotros” en un bachillerato popular”, a la presentación del tema con su correspondiente marco teórico y metodológico. Allí trabajaremos nociones esenciales para conceptualizar algunas cuestiones previas con respecto a lo que observamos en el campo. En ese primer capítulo nos interesa dejar sentada nuestra posición en torno a los debates sobre las identidades juveniles.

A partir del segundo capítulo el trabajo será más situado, recuperando testimonios de los informantes y observaciones de campo. En el capítulo dos, al cual hemos dado en llamar “Un proyecto pedagógico alternativo, múltiples experiencias ¿alternativas?”, trabajamos en torno a las concepciones y expectativas sobre la educación popular en relación a las experiencias pasadas, ligadas al campo educativo tradicional. Allí, la tensión central entre un pasado marcado por la educación pública y privada y el presente en el IMPA, se presenta como un elemento que organiza el capítulo.

El tercer capítulo, “El desafío del campo laboral: transitar la juventud en el terreno de los adultos”, tratará sobre la relación entre la educación popular y el mercado laboral. Este vínculo se nos presenta un tanto conflictivo ya que el proyecto pedagógico orientado en cooperativismo muchas veces no se corresponde necesariamente con los deseos y expectativas de los jóvenes estudiantes.

Por último, dedicaremos un cuarto capítulo, que hemos denominado “La experiencia política atravesada por los vínculos afectivos”, para figurarnos qué tipo de vínculos se construyen en torno a las prácticas y concepciones políticas de los estudiantes. Allí nos interesó visualizar cómo se construye un “nosotros” en torno a la política. Estos tres últimos ejes serán analizados en relación a la experiencia que implica educarse en una institución que propone un proyecto pedagógico que los propios actores definen como “alternativo” a la educación oficial.

Capítulo I

Hablando de juventudes: el arduo proceso de definir un “nosotros” en un bachillerato popular

Cuando observamos el comportamiento de los jóvenes de hoy, vemos entremezclados ritmos biológicos y sociales presentes en toda la especie (la pubertad, el matrimonio); ritos de paso institucionalizados por las civilizaciones antiguas (la mayoría de edad, la milicia); espacios surgidos de la sociedad rural europea (el carnaval); tiempos de formación y de ocio producto de la industrialización (la escuela, los mass media), y espacios de ocio surgidos con la posmodernidad (los videojuegos, la música techno).

Carles Feixa (2003)

I. 1 Breve genealogía de los Bachilleratos populares y puesta en contexto

En este apartado inicial, nos proponemos ubicar al IMPA dentro de un marco más amplio. De esta forma, nos interesa empezar a rastrear de dónde proviene nuestro interés concreto por la pregunta por las identidades juveniles. A empezar a indagar bajo qué condiciones y en el marco de qué sucesos históricos, “lo juvenil” es atravesado por una institución como el IMPA. ¿Desde dónde podemos rastrear la historia del caso que nos interesa?

Es posible situar histórica y cronológicamente el nacimiento de los bachilleratos populares en Argentina a partir de lo que significó la crisis del 2001, como momento de quiebre, de reacomodamiento y reorganización de los sectores populares. Si bien estos proyectos educativos se han ido gestando como modelos de resistencia frente al avance de las políticas neoliberales -dominantes durante la década del noventa- su principal desarrollo se hace visible luego de la explosión social de las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001.

En ese marco, este tipo de iniciativas autogestivas, siguiendo la caracterización que realizan Shirly Laura Said y Miriam Kriger (2014), pueden ser reconocidas dentro

de lo que se conoce como *nuevos movimientos sociales*. Las autoras describen a estos movimientos como organizaciones de resistencia frente a la ortodoxia económica propia del neoliberalismo, pero también como alternativas políticas a la misma. A su vez, destacan el rol de la educación dentro de estos nuevos fenómenos. Los bachilleratos populares podrían ser incluidos en un mismo grupo con otros colectivos latinoamericanos como el Movimiento Sem Terra (MST) de Brasil, el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México y la Universidad Campesina del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC). Esto se debe a que estas organizaciones, siguiendo a Said y Kriger (2014), “adscriben a la simultánea politización de la pedagogía y pedagogización de la política como procesos indisociables en su praxis cotidiana.” (p.407).

Las experiencias autogestivas en el campo educativo no fueron lineales, pero sus orígenes pueden ser explicados por la situación política y económica que atravesaba Argentina a fines del siglo XX y principios del nuevo milenio. Consideramos imprescindible ubicar espacial y temporalmente el nacimiento de estas experiencias para pensar los cambios ocurridos en materia educativa durante ese período. Juan Carlos Tedesco y Emilio Tenti (2004) acentúan que “esos fueron los años de la apertura económica, las privatizaciones de empresas y servicios públicos, el achicamiento del estado, la política de convertibilidad, etc. que modificaron profundamente el contexto institucional y social del país” (p.26). Éste proceso restringió el accionar del Estado, limitándolo a un rol compensatorio allí donde el mercado no pretendía dar soluciones.

El sistema educativo, como planteamos en el párrafo anterior, no estuvo exento de este proceso más general. Los cambios estructurales efectuados en la política económica del país trajeron importantes consecuencias en este campo. A esto debemos sumar un dato no menor como fue la incorporación masiva de “nuevos públicos”⁴ a través de las distintas reformas educativas. Podemos mencionar, primero, la aplicación de la Ley Federal de Educación de 1993⁵. Esta Ley tuvo como uno de sus

⁴ Así se dio en llamar a los nuevos sectores que se incorporaron a la educación formal tras las mencionadas leyes educativas. Se hace referencia a ellos en estos términos para referirse a aquellos sectores históricamente relegados, generalmente perteneciente a sectores populares y de clase obrera. Carina Kaplan (2014), en un artículo publicado en “Le monde diplomatique”, hace mención a la manera peyorativa con que muchas veces se utiliza esta expresión, asimilada a otras como “chorros”, “bárbaros”, “villeros”, etc.

⁵La Ley completa puede consultarse en <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/norma.htm>

objetivos principales ampliar la obligatoriedad del sistema educativo formal, modificando la estructura del sistema. Se estableció así lo que se dio en llamar Educación General Básica (EGB), que daba lugar a nueve años de cursada obligatoria una vez terminado el nivel inicial. Trece años después, durante el 2006, se dicta la Ley Nacional de Educación⁶, que reorganizó nuevamente el sistema educativo y estableció la obligatoriedad del nivel medio⁷. Las sucesivas reformas y la consecuente masificación del ingreso a las escuelas trajeron aparejados procesos de segmentación de los circuitos escolares. A estos sucesos, Kessler (2002) los describe como un proceso de fragmentación del sistema escolar, en donde cada escuela es definida por los propios actores -tanto docentes como estudiantes- como “islas”. El autor explica que esta incorporación de públicos heterogéneos trajo consigo una ampliación en las estrategias particulares “a fin de construir una experiencia educativa lo más ajustada posible a intereses y posibilidades” (2002: 23). Estos intereses y posibilidades, siguiendo al autor, quedan fuertemente comprometidos por la pertenencia de clase de los sujetos. De esta forma, se empiezan a generar circuitos escolares diferenciados; se acentúan así las diferencias entre las escuelas para los sectores populares y aquellas para las clases acomodadas -generalmente privadas-. Una plausible explicación para describir este fenómeno, la encontramos en el argumento que afirma que la incorporación masiva de sectores históricamente postergados del campo educativo formal se produjo en un contexto de individualización y fomento a la competencia (Morduchowicz, 2004).

En este marco, de masificación y fragmentación del sistema escolar, pero también de ascenso de los movimientos sociales, es donde se empiezan a gestar los bachilleratos populares. Es así como podemos caracterizar, en una primera instancia, a estas organizaciones como reacciones, respuestas “adaptativas” frente a políticas aceleradas de corte neoliberal (Gluz, 2006). Los bachilleratos populares nacen por la necesidad que impuso un determinado contexto. De esta forma, han pretendido funcionar como herramientas compensatorias y de resistencia frente al abandono al que el Estado había sometido a grandes franjas de la población.

⁶La totalidad de la Ley puede hallarse en

<http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

⁷ Según datos recopilados por Gabriel Kessler (2014) la tasa neta de escolarización en 2011 fue del 84,4. A su vez, el 81% de aquellos que tenían un poder adquisitivo dentro del 30% inferior, concurrían a la escuela media ya para ese año. Siguiendo al autor, el ritmo de inclusión al sistema educativo tuvo una merma a partir de 2011 debido a la dificultad que conlleva incorporar a aquellos que se encuentran en los núcleos en donde la exclusión es más persistente.

Este proceso de adaptación ha ido desplazando al Estado como interlocutor principal en los reclamos por el derecho a la educación. De todas formas, la ya mencionada Ley Nacional de Educación incorpora en su texto, dentro de la órbita de la educación pública y privada, la figura de instituciones de “gestión social y cooperativa”. Este marco legal tiene como principal objetivo oficializar los títulos que ofrecen los bachilleratos (Areal y Terzibachian, 2012). Esta mediación del Estado ha provocado rupturas entre las distintas organizaciones, generando posiciones contrapuestas sobre cuál debiera ser el relacionamiento con el mismo⁸.

Transcurrida más de una década de sus orígenes, los bachilleratos populares ya no se presentan como fenómenos novedosos; incluso han pasado a formar parte, en muchos casos, del sistema educativo formal. El IMPA es un ejemplo de esta incorporación.

I. 1.1 Acotando la mirada: nacimiento y caracterización del bachillerato popular IMPA

Originariamente de capitales alemanes, lo que hoy se conoce como IMPA fue fundada en 1928 con el nombre de “Lineau y Cía”. En 1946, durante el primer gobierno de Juan Domingo Perón, la fábrica fue nacionalizada. A partir de allí, la metalúrgica del IMPA osciló entre los privados, el Estado y el cooperativismo. Finalmente, tras un largo derrotero que desembocó en el vaciamiento de la misma durante el gobierno de Carlos Menem, fue ocupada por sus trabajadores en 1998. El IMPA se consagró así como la primera fábrica recuperada de Argentina.

El bachillerato popular que allí se desarrolla, cuya génesis se puede rastrear en el año 2004, nace en el marco de la Cooperativa de Educadores e Investigadores

⁸ Esto lo sostenemos siguiendo la explicación de las autoras Soledad Areal y María Fernanda Terzibachian (2012), quienes explican los motivos de las controversias. El debate en torno al posicionamiento frente al Estado ha producido una ruptura central en la organización principal que nucleaba a la mayor parte de los bachilleratos populares: La Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha. A modo de síntesis y sin pretensiones de ser exhaustivos, se puede plantear que esta organización brega por el reconocimiento del Estado, dado que lo entiende como quien debiera ser garante de la educación. Este posicionamiento fue el motivo principal de ruptura que desembocó en la gestación, durante el año 2009, de una nueva organización coordinadora llamada Red de Bachilleratos Populares y Comunitarios. Este colectivo, en líneas generales, pretende lograr la autonomía con respecto al Estado y concibe “lo público” como algo que no se restringe exclusivamente a la órbita estatal.

Populares (CEIP). Este proyecto cooperativo se encuentra conformado, en su mayoría, por investigadores y docentes provenientes de la Universidad de Buenos Aires y de profesorado de carácter nacional.⁹ La escuela se desarrolla en el ámbito de lo que se denomina “IMPA Ciudad cultural”, en donde se gesta un espacio que intenta ampliar lo relacionado con lo fabril.

Como mencionábamos anteriormente, el IMPA se encuentra entre aquellos bachilleratos que luchan por el reconocimiento del Estado, asumiendo que éste tiene un carácter contradictorio. A partir de esta primer caracterización, Nora Gluz y Fernanda Saforcada (2007) han descripto algunos de los objetivos que el IMPA se propone en su proyecto pedagógico. Nos interesa, a los fines de este trabajo, destacar dos características que retoman las autoras. Por un lado, mencionan que el bachillerato se plantea “desestructurar las relaciones jerarquizadas de sumisión y mando, propias del capitalismo y arraigadas en la lógica disciplinario-burocrática de la escuela y la fábrica” (p.24). A su vez, circunscribiéndose netamente al terreno educativo, Gluz y Saforcada destacan que la escuela intenta romper con las relaciones sociales propias de la escuela normalista. En ese sentido -siguiendo a las autoras- se presenta en ruptura con la lógica meritocrática y competitiva de la escuela capitalista. Retomamos estas caracterizaciones, aunque sea de manera acotada, ya que nos sirven para tener un marco de referencia con el cual contrastar y comparar los posibles desvíos y reapropiaciones que emplean los jóvenes que asisten al IMPA.

También creemos necesario señalar que, en 2010, luego de numerosas movilizaciones, peticiones y reclamos, los bachilleratos populares de Capital Federal han logrado el reconocimiento de sus títulos mediante la resolución número 279/09¹⁰ del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. El IMPA, desde ese momento, cuenta con el reconocimiento oficial de su título.

Han pasado ya diez años desde que el IMPA abrió sus puertas, es así que es posible realizar algún tipo de balance acerca de cómo se han ido acomodando estos proyectos educativos: si continúan como gestos de resistencia y como herramientas de pretensión contrahegemónica o si la lucha por el reconocimiento oficial ha provocado declives en aquellas aspiraciones. Posiblemente en la oscilación podríamos encontrar una primera respuesta, pero será preciso pensarlo en la clave que

⁹ Los datos obtenidos son parte de una entrevista realizada en el diario Página 12 al historiador Roberto Elisalde, uno de los fundadores de la CEIP. La entrevista está disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-161885-2011-02-07.html>

¹⁰ Disponible en

http://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/areas/leg_tecnica/boletinOficial/documentos/boletines/2010/06/20100604.pdf

propongan los destinatarios principales de la propuesta pedagógica. Nos interesa, de esta forma, pensar la organización desde las experiencias y la perspectiva de sus estudiantes. Es por ello que esta propuesta intentará recuperar algunos conceptos centrales para abordar esta temática, como lo son las nociones de “juventud” e “identidad”.

I. 2 Marco Teórico: un acercamiento a los conceptos fundamentales

En este apartado se discutirán los conceptos claves que creemos son necesarios recuperar para entender desde donde partirá nuestro enfoque. En primer lugar, intentaremos definir de manera general qué es lo que entendemos por identidad. Luego, discutiremos específicamente lo que refiere a las identidades juveniles. Por último, dedicaremos unas líneas a analizar los motivos por los cuáles creemos que la condición juvenil puede ser atravesada por distintas propuestas educativas.

I. 2.1 Identidades en proceso

La breve reseña realizada en el apartado anterior nos pone en tema para empezar a pensar cómo podría mediar el bachillerato popular del IMPA en la constitución identitaria juvenil. Nos interesa tomar este caso como un ejemplo posible del accionar de los movimientos sociales en su rol de agentes de socialización e identificación. Antes de arribar a la cuestión propiamente juvenil, consideramos necesario dejar en claro cuál será nuestro posicionamiento teórico en torno al concepto -central para nuestro trabajo- de *identidad*.

Situar la identidad en el contexto específico que propone la cotidianidad del bachillerato popular IMPA, implica deconstruir el concepto. Arrancarle cualquiera de sus connotaciones esencialistas. Significa pensarlo en su contingencia. De ese modo, el IMPA, como un nuevo agente de socialización, nos lleva a poner en cuestión aquellos elementos estables, sostenidos por la escuela tradicional: prácticas, trayectorias, modos de pensar y de sentir, modelos de referencia, estrategias de distinción, etc. Nos interesa redefinir la identidad en la clave que nos propone el objeto que pretendemos abordar. En otras palabras, pretendemos preguntarnos por las identidades juveniles frente a un grupo caracterizado por su heterogeneidad. A lo largo de nuestro trabajo dialogamos con jóvenes pertenecientes a distintos barrios y clases; estas pertenencias se reflejan en lo disímil de sus trayectorias educativas. Frente a este panorama, podemos preguntarnos: ¿Es la identidad algo que poseemos y nos

define de manera inalterada? ¿Cómo se ajusta este concepto que pareciera rígido frente a una realidad que se nos presenta cambiante y escurridiza?

Podríamos argumentar que, en Argentina, la crisis de 2001 se presenta como un punto de ruptura altamente condicionante en lo que refiere a la constitución de las identidades. La crisis social, política y económica que explotó durante ese año puede ser emparejada con una crisis más general y gradual, propia de la sociedad salarial, descrita por Maristella Svampa (2009). Este proceso, siguiendo el planteo de la autora, produce un reacomodamiento identitario, provocado por el desajuste entre las posiciones objetivas y las nuevas vivencias experimentadas en un contexto crítico.¹¹

En este marco, aquella concepción de identidad -tal como fue abordada durante buena parte del siglo XX- sólida, bien constituida, espacio de reconocimiento colectivo, comienza a diluirse. Bajo esta premisa, es difícil seguir hablando de la identidad como si fuera un dato; podríamos empezar a concebirla como un *cuestionamiento*. Eso que parecía dado -ya sea por la clase, el género, la etnia, la condición etaria o religiosa- entra en tensión, se estira, se flexibiliza. Cabe así recuperar el concepto de *histéresis* para explicar el desajuste que se genera entre las expectativas propias incorporadas en el habitus y las nuevas condiciones objetivas (Bourdieu, 1991). Ese “quedar fuera de tiempo” (Merklen, 2009:88) que provoca incomodidad al ver los propios parámetros perceptivos, naturalizados en un estadio anterior, cuestionados. En este caso, la crisis del 2001, con todas sus implicancias concretas, como huella impresa a fuego para toda una generación, funciona como un proceso que acelera los desajustes y las contradicciones, provocando reformulaciones y cuestionamientos identitarios.

Este desfasaje al que hacemos alusión produce rupturas con los paradigmas propios del estadio previo. Rupturas inimaginables que se incorporan -no de manera armónica- al paisaje cotidiano. En el campo educativo, estos quiebres pueden manifestarse en el caso que desarrollamos en el presente trabajo. La escuela, como marco de socialización estable propio de la modernidad, garantizado por el accionar

¹¹ Svampa (2009) argumenta tomando distancia de aquella concepción que entiende la configuración identitaria como un proceso autónomo y reflexivo, posición teórica sostenida, por ejemplo, por los sociólogos Anthony Giddens y Ulrich Beck. La crítica que realiza a estos autores radica en que el proceso de desinstitucionalización provocado por la crisis de la sociedad salarial desemboca, en la mayoría de los casos, en el camino del individualismo negativo. Siguiendo a Svampa (2009), esto es nocivo principalmente para los sectores más vulnerables, carentes de un marco de socialización colectivo que sirva de contención frente al nuevo escenario.

estatal, rompa sus fronteras y construya otro tipo de trayectorias (¿más volátiles?). La construcción de un tipo de identidad atravesada por un proyecto pedagógico que no surge ni del Estado ni de los privados, podría erigirse como paradigma de esta nueva etapa. Es allí donde pretendemos direccionar nuestros interrogantes.

Para pensar cómo se forjan las identidades en este nuevo contexto, nos valdremos, como insumo central para nuestra investigación, de las elaboraciones teóricas realizadas por Stuart Hall (2011). En consonancia con lo planteado en los párrafos precedentes, concebiremos la identidad a la manera de este autor, como “puntos de adhesión temporarios” (p.20), es decir, como *posiciones* estratégicas y relacionales. El marco que habilita Hall nos inserta en la complejidad de pensar las identidades por fuera de cualquier característica fija o innata. Será menester de nuestro trabajo retomar esta concepción para pensar a los jóvenes del IMPA de acuerdo a distintos cruces y posiciones posibles, de concebir la identidad como algo heterogéneo, discontinuo y contradictorio.

Nos alejaremos de aquellas concepciones que definen la identidad en términos de esencia, como algo dado de una vez y para siempre. Si partimos de pensar que la identidad es un cuestionamiento insistente y constante, resultará necesario desviarnos, como dice Gayatri Spivak (2011), del camino nostálgico de los orígenes perdidos. En ese sentido, nuestra pregunta por la identidad juvenil será abordada -de mínima y como primer objetivo- desde una *doble subalternidad*: por un lado, desde la perspectiva de los actores como sujetos jóvenes, y por el otro, como sujetos pertenecientes a los sectores populares. Nos interesa hacernos esta pregunta desde lo juvenil, pero atravesado por la clase y eventualmente por alguna otra categoría, como el género. ¿Se puede observar alguna regularidad? ¿Podemos pensar en una identidad organizada y sistematizada desde los sectores subalternos? ¿Cómo se manifiestan esos distintos posicionamientos en el relato de nuestros jóvenes entrevistados?

I. 2.2 Los jóvenes: entre el desinterés, la delincuencia y la revolución

En esta instancia nos interesa problematizar el concepto “juventud”. Siguiendo el lineamiento teórico planteado en el apartado anterior, nos dispondremos a pensarlo no en los términos de una figura acabada y completa, sino como un objeto dinámico, en proceso y tensión. Ésta será una idea central que atravesará el recorrido planteado a lo largo del trabajo; los jóvenes como sujetos en permanente *tensión, en disputa*

continua, liminales. Acotar nuestra investigación a una institución determinada, a las prácticas y representaciones juveniles dentro de un aula o un curso específico, irá en consonancia con esta idea. Es por ello que nuestra propuesta indaga en relatos particulares, para intentar explicar y complejizar lo que refiere a las temáticas juveniles. A través de entrevistas con los propios actores y observaciones realizadas en el campo, nos dispondremos a profundizar nuestra mirada para no caer en vicios esencialistas.

Trabajar la cuestión juvenil implica preguntarse qué es lo que hace a este grupo “una categoría social diferenciable del resto social” (Reguillo Cruz, 2000: 58). Esta pregunta por la particularidad de los jóvenes, nos direcciona, en un primer acercamiento al problema, a la cuestión etaria, a preguntarnos si la edad es un aglutinador suficiente, si puede funcionar como ese rasgo distintivo que identifica e interpela a los jóvenes. En ese sentido, no es aleatoria la elección de la edad de nuestros entrevistados. Si bien retomaremos esta cuestión en las consideraciones metodológicas, los entrevistados seleccionados componen una franja etaria relativamente homogénea que nos sirve para encontrar rupturas y regularidades dentro de esta variable. Para preguntarnos por la relevancia de la edad en la composición identitaria de la juventud, retomaremos, como un insumo indispensable, el debate planteado entre distintos lineamientos teóricos que nos permitan avanzar en nuestras perspectivas.

Una primera aproximación para entender los debates en torno a la cuestión juvenil nos remite necesariamente a los trabajos de Pierre Bourdieu (2011), quien concibe la edad como “un dato socialmente manipulado y manipulable” (p.144) sujeto a luchas y conflictos entre generaciones. Siguiendo al sociólogo francés, plantear la existencia de una única juventud representa un “abuso del lenguaje” (2011:144). En un artículo en donde polemizan con esta concepción, dos exponentes de la sociología argentina, como lo son Mario Margulis y Marcelo Urresti (1996), no refutan la idea de Bourdieu, sino que intentan ampliar el concepto complementándolo con la noción de *moratoria vital*. Para estos autores, la categoría “juventud” es más que un puro signo, ya que existiría cierta facticidad inobjetable en el ser juvenil. Esta característica, no sólo estaría dada por el hecho -objetivo- de tener menos conciencia sobre el significado de la muerte o menor proximidad con ella, sino también por compartir cierta memoria social con jóvenes de la misma generación.

Nuestro trabajo se propone dialogar con ambas perspectivas, pero será de vital importancia repensarlo en la clave que propone Svampa (2009); es decir, con un análisis situado -desde la óptica y con las particularidades propias de los países periféricos-. Esta especificidad que aporta el contexto será lo que nos permita poner

en tensión la dimensión fáctica a la que aluden Margulis y Urresti (1996) y la idea de juventud pensada como un signo en disputa como propone Bourdieu (2011). Tomaremos la edad biológica como un dato relevante a la hora de diferenciar el sector que nos interesa -todos los entrevistados tienen entre dieciocho y veinticinco años-, pero debemos considerar la diferenciación social -dado por el acceso al capital económico y simbólico- como un dispositivo central de configuración de la condición juvenil. Enfocarlo de esta manera nos llevará a preguntas acerca de las distintas maneras de experimentar la juventud y a preguntarnos sobre la incidencia de contextos económicos recesivos -o expansivos- frente a las desigualdades de origen (Salvia, 2008). Jerarquizar en nuestro análisis los fuertes condicionamientos de clase nos sirven para poner en cuestión -sin descartarlo de manera tajante, pero sí relativizándolo- el carácter objetivo propuesto por Margulis y Urresti.

En ese sentido, y pese a trabajar con un grupo reducido, la juventud del IMPA muestra rasgos caracterizados por la heterogeneidad: encontramos jóvenes de distinto origen social, desde sectores medios y medios bajos, hasta jóvenes hijos de trabajadores y de sectores populares. Estas diferencias nos obligan a pensar la identidad juvenil atravesada por múltiples enfoques y matices. Hablar de una "juventud" implica un proceso de división/homogeneización propia de toda categorización. Agrupar de acuerdo a determinadas características, implica un proceso de selección y de exclusión de algunas otras (Martín Criado, 2005). Esta elección es parte una decisión política, que tiene por objeto construir categorías, relaciones y oposiciones. La pretensión por encontrar algún factor común y objetivo, puede hacernos correr el riesgo de diluir otro tipo de contradicciones. Sin embargo, la pregunta por la particularidad de los jóvenes nos sigue resonando en nuestras observaciones y reflexiones. Si partimos -desde un inicio- en pensar a la identidad como una posición relacional y contingente, ¿cómo se sostiene la idea de buscar un rasgo común en los jóvenes? ¿Podemos desestimar toda pretensión homogeneizante? Y en nuestro caso concreto; ¿qué es lo que distinguiría a los jóvenes del IMPA?

Entonces, la pregunta por los jóvenes necesariamente nos lleva a tener que discutir acerca de la *subalternidad*. Y en este sentido, será necesario revisar y replantearse si la juventud, como una variable posible de la condición subalterna, es experimentada de la misma manera por los distintos grupos sociales. Ubicaremos la posición del subalterno como una posición condicionada por los parámetros impuestos por un otro, pero, que a su vez, es producto de una *negociación*. Beverley Best (1997) la define como una negociación que se produce entre la voz propia y la voz que habla en nombre de ella.

En el caso de los jóvenes, esa negociación se da -en una primera instancia- en disputa con la posición del adulto. Siguiendo el razonamiento de Antonio Gramsci (2004), los adultos siempre están a cargo de la educación de los jóvenes. El intelectual italiano no desestima aquello que denomina interferencias de clase, que pueden ponerse en juego en ese proceso de enseñanza, pero considera que siempre existe una “subordinación real de los jóvenes a los viejos como generación” (p.274). Siguiendo este planteo, se podría suponer que los jóvenes -sea cual sea su posición social- siempre son subalternos en relación a los adultos.

Este primer acercamiento al problema de la identidad juvenil implica pensar en relaciones de sumisión e incorporación, pero también de resistencia y lucha. Esta concepción se propone discutir con aquellas posiciones que definen a la juventud como un proceso natural o biológico, como una etapa universal, la cual todos transitamos alguna vez. Esta mirada, oscurecida por *parámetros adultocéntricos* (Chaves, 2005), construye una serie de discursos que interpelan a los jóvenes, por lo menos, de dos maneras distintas. Por un lado, existe cierta valencia positiva para el joven burgués que puede dedicar su tiempo al estudio y al ocio, concebido de esta forma como el futuro a resguardar; por el otro, se refuerza una *mirada estigmatizadora* en aquellos jóvenes de sectores populares, vinculándolos inevitable y linealmente con la delincuencia, la violencia y las drogas. Pensar a los jóvenes en su contingencia entra en ruptura con esa mirada, a nuestro juicio sesgada por parámetros no sólo adultocéntricos sino también clasistas. En nuestro trabajo los jóvenes son concebidos como actores sociales completos, no carentes de alguna facultad que se obtendría en la adultez.

Aquí podemos identificar una primera tensión. La juventud debe convivir con lo que Mariana Chaves (2005) denomina “el gran NO” (p.26). La autora plantea que los jóvenes son re-presentados como sujetos incompletos, inconclusos, pero también problemáticos. Es decir, la condición subalterna de la juventud se traduce, en la clave que propone el sentido hegemónico, como un período en transición que debe ser guiada -léase reprimida y estigmatizada- por la mano adulta. En dirección opuesta, el proyecto pedagógico del IMPA se propone romper con esta mirada estigmatizadora; por ello nos interesa desarrollar y observar qué ocurre en este caso particular. Las conceptualizaciones que retomábamos de autores como Gramsci (2004), Best (1997) y Chaves (2005) nos llevan a interrogarnos sobre lo que ocurre en nuestro caso elegido; ¿cómo es la posición de los jóvenes frente a los adultos en el bachillerato popular del IMPA? ¿Cómo se negocia la posición propia? ¿Cómo se da esa negociación de voces entre el proyecto institucional con pretensiones alternativas y la reapropiación juvenil?

Para trabajar esta noción de juventud, atravesada por distintas categorías que nos ayudan a anclar ciertas definiciones, nos moveremos en el terreno de la *representación*. Siguiendo los lineamientos anteriores, esta definición nos servirá para situarla como una acción clave en la constitución identitaria (Arfuch, 2002). Pero, ¿de dónde provienen esas representaciones que imponen una determinada visión sobre los jóvenes? Nuestro análisis pretende no descuidar aquellas condiciones sociales, políticas e históricas que le dan lugar, que funcionan como condición material de producción de aquellos discursos que hablan en nombre de “los jóvenes”. Pensando en los estudiantes del IMPA, entendemos que pueden funcionar como un signo en disputa, entre un discurso -del sentido común- que los narra como peligrosos y un intento, por parte de la organización, por reivindicarlos. Es por ello que partiremos de la noción de que todo signo es ideológico, y que en cada signo se produce una disputa entre clases y fracciones de clase por la imposición del sentido¹² (Voloshinov, 1976). El signo encuentra un terreno fértil en la palabra, y es allí donde se desata la lucha por la imposición de intereses. No se encontraran en estas líneas alusiones a una esencia ni a un espíritu juvenil: desde nuestra perspectiva, concebimos a la “juventud” como un significante en disputa. La juventud como signo, pero sujeta a conflictos entre generaciones y clases que luchan por la imposición de su significado legítimo.

I. 2.3 ¿Por qué pensar la identidad juvenil atravesada por el modelo educativo?

Estudiar la vida juvenil en el bachillerato popular IMPA no proviene de una elección azarosa. Nos interesa este caso porque puede aportar elementos para pensar en nuevas trayectorias educativas, distantes a las trayectorias forjadas en las escuelas normales propias de comienzos del siglo XX, correspondientes al surgimiento y afianzamiento del Estado Nación argentino. Más allá de los motivos históricos, políticos o económicos que hayan creado las condiciones para el surgimiento de este tipo de experiencias, nos interesa analizar los recorridos posibles en un tipo de educación que no nace ni del Estado ni de los privados. ¿Cómo, por qué y de dónde surgen este tipo de iniciativas?

La sociedad disciplinaria, que largamente describe Michel Foucault (2008), se propuso formar subjetividades que estuvieran ligadas, atadas al modo de producción

¹² Retomamos la clásica expresión de Voloshinov (1976), quien afirma que “en cada signo ideológico se cruzan los acentos de orientaciones diversas. El signo llega a ser la arena de la lucha de clases” (p.49).

capitalista. La dinámica escolar hegemónica, tal como la conocíamos -disciplinaria, burocrática, centralizada-, se propuso configurar un modelo de sujeto específico, una determinada experiencia subalterna, caracterizada por la regularidad y la homogeneidad de sus prácticas. La escuela moderna se planteó así consolidar un único modelo legítimo de saber, amparada en el mito de la neutralidad y la objetividad científica. De esta forma, todo lo que no lograba ser normalizado era excluido, censurado y silenciado. El modelo educativo hegemónico no tenía “por finalidad facilitar el acceso a *la cultura*, sino inculcar estereotipos y valores morales en oposición abierta a las formas de vida de las clases populares” (Álvarez Uría y Varela, 1991: 37).

Sin embargo, esto no significa que los objetivos que delineó la escuela moderna hayan tenido completo éxito, a la luz de las distintas reapropiaciones y resistencias que han dado lugar a trayectorias disímiles. Pese a cualquier intento homogeneizante, fue imposible construir un modelo único de sujeto a través del sistema escolar. Esta salvedad será preciso tenerla en cuenta en el transcurso del presente trabajo, ya que uno de nuestros objetivos radica en identificar las tensiones que se producen entre la propuesta institucional y los usos –*tácticas* en palabras de Michel de Certeau (1996)¹³- que emplean los estudiantes. Aquellos que en otros momentos oscilaron entre la incorporación y la resistencia ante el modelo educativo tradicional, hoy se acomodan frente a una propuesta educativa que se manifiesta en oposición al mismo. Será interesante, pues, retomar el concepto de táctica para pensar en las reapropiaciones que ejercen los estudiantes en este nuevo escenario.

Antes de detenernos en las diferencias en torno a distintas propuestas pedagógicas, es necesario preguntarse hasta qué punto los condicionamientos sociales, políticos y económicos son factores determinantes para explicar las desigualdades que se evidencian en el sistema educativo. La pregunta que subyace este razonamiento tiene que ver con las posibilidades de pensar al campo educativo como un campo relativamente autónomo. Es por ello que, en una primera instancia,

¹³ Posiblemente, sea de Certeau (1996) quien brinde una explicación acabada para entender esto de los usos o desvíos. El autor plantea que no todo se reduce a la vigilancia y a la manipulación, es por ello que propone analizar “qué procedimientos populares (también minúsculos y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y sólo se conforman para cambiarlos” (p. 44). Podríamos ubicar al autor como un “teórico de la resistencia”, ya que su análisis se centra en los usos desviados -individuales, desorganizados, no acumulativos-, no necesariamente en la construcción de un modelo alternativo o contrahegemónico en relación a la cultura dominante.

podríamos argumentar que es la escuela -mediante sus propios métodos de diferenciación, orientación y exclusión- la que juega un rol preponderante en los procesos de segmentación (Dubet, 2004). Incluso, se podría sostener que existe un mecanismo de carácter ilusorio en las instituciones escolares, que consagra las

desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios (Bourdieu y Passeron, 2013: 45)

La escuela moderna -pese a las transformaciones sociales, sería imposible decretarle aquí su fecha de defunción- es la escuela de límites precisos y de ilusiones concretas. El proceso de masificación -que se puede rastrear en Argentina haciendo un seguimiento de las leyes y las políticas antes mencionadas- generó las bases para la construcción de una escuela más democrática. Sin embargo, la inclusión masiva de sectores postergados, ha desembocado en un proceso de ocultamiento de las desigualdades de origen, generando así, nuevos anhelos -y nuevas frustraciones- en los recién llegados al sistema formal. Aquí será necesario entrar en el juego de las expectativas, de las aspiraciones que genera un determinado espacio. El sistema escolar encarna a la vez “todas las esperanzas (alimentadas por la ‘escuela democrática’) y todas las decepciones (alimentadas por los mecanismos comunes de ‘la reproducción’)” (Mauger, 2012: 41). Teniendo en consideración que estos lineamientos teóricos dan cuenta de lo que ocurre con el sistema educativo tradicional, será necesario preguntarse qué sucede en estos nuevos marcos como podría ser un bachillerato popular. En ese sentido, ¿qué aspiraciones educativas, laborales o políticas genera un proyecto educativo que se pretende alternativo?¹⁴

Empleamos el término “alternativo” dado que es aquel que utilizan los propios actores, tanto docentes como estudiantes, para caracterizar el espacio IMPA. En ese sentido, nos proponemos establecer un primer acercamiento teórico al tema que nos

¹⁴ Se podría objetar que enfocarse en las expectativas educativas, laborales o políticas de los estudiantes podrían ser categorías un tanto rígidas o esquemáticas para analizar el carácter contingente de las identidades. Analía Meo y Valeria Dabenigno (2008) nos otorgan una clave para sortear esta dificultad. Las autoras explican que no debemos desestimar “indagar los futuros deseados e imaginados, siempre y cuando los inscribamos en las condiciones materiales, culturales y sociales de la producción específicas y estemos alertas a la agencia de los actores sociales y sus posibilidades de “improvisar” (p.120).

sirva para contrastarlo, a lo largo del trabajo, con la perspectiva de nuestros informantes. Es necesario aclarar que un modelo alternativo no puede definirse en sí mismo, estamos en presencia de un término de necesaria relación con otro. Entonces, la primera pregunta que surge es: ¿proyecto alternativo en relación a qué? Adriana Puiggrós (2006), en el marco del programa “Alternativa pedagógica y prospectiva educativa en América Latina” (APPEAL), define a la pedagogía alternativa en contraste con lo que conceptualiza como modelo educativo dominante¹⁵. La autora aclara que no se debe confundir el concepto de alternatividad con el de “educación popular”, ya que éste es sólo una forma posible de lo alternativo. Esta conceptualización sobre lo alternativo nos permitiría ubicar la propuesta pedagógica del IMPA dentro de este grupo. Sin embargo, no nos quedaremos únicamente con esta definición, sino que pretendemos partir de ella para generar algún tipo de contraste con las perspectivas recolectadas.

Recuperar esta mirada tiene como objetivo seguir las pistas de una determinada posición juvenil. Las sucesivas crisis económicas, las aspiraciones truncas y el surgimiento de nuevos agentes de socialización ha trastocado la lógica del sistema educativo tal como se lo conoció durante el siglo pasado. Ese marco, que sirvió para construir una determinada figura de joven estudiante, se rompe. Destinados, ahora, a experimentar otro tipo de devenir, atravesado por nuevos agentes socializadores, la mediación multimedial y la economía informal (Reguillo Cruz; 2000), la experiencia juvenil pone en cuestión cuál debe ser el rol de la escuela bajo estas nuevas realidades.

Las identidades juveniles, definidas bajo la concepción moderna, parecían claras dentro de lo que proponía el modelo burocrático-disciplinario. ¿Qué ocurre en aquellos proyectos educativos -caracterizados como alternativos- que intentan romper con la lógica escolar propia de la modernidad? ¿Cómo se ubican los jóvenes del bachillerato IMPA frente a este nuevo marco? ¿Cómo experimentan el desajuste del sistema educativo? ¿Cuáles son sus representaciones sobre el rol y las funciones que debería tener la escuela?

¹⁵ Al sistema educativo dominante, Puiggrós (2006) lo llama sistema de instrucción pública centralizado estatal (SIPCE). La autora le confiere una serie de términos y características: “hegemonía del Estado y subsidiariedad privada; laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado; escolarizado; verticalizado; burocratizado; oligárquico-liberal; no participativo; ritualizado; autoritario; discrimina a los sectores populares.” (p. 17)

I. 3 Consideraciones metodológicas y presentación de los casos

La metodología adoptada en función del problema que abordamos fue de carácter cualitativo y desplegó como técnica la realización de entrevistas en profundidad, no estructuradas, a estudiantes de tercer año del bachillerato popular del IMPA. Consideramos que un enfoque de tipo cualitativo nos ha permitido tener una aproximación más acabada de las experiencias, sentidos y trayectorias educativas de nuestros informantes. Nos propusimos realizar un trabajo de investigación “desde abajo” (Svampa, 2009: 24), es decir, recuperando la subjetividad de los propios actores. No privilegamos enfocar nuestro análisis haciendo hincapié en los grandes procesos políticos y sociales ni en una metodología cuantitativa, sino que priorizamos detenernos en las “micro-escenas” (Auyero, 1992) de la cotidianidad de la organización. Fue a través de los testimonios de los propios actores que pretendimos problematizar el concepto de identidad juvenil. En ese sentido, retomamos a Hall (2011) para pensar que “sólo a través del modo en que nos representamos e imaginamos a nosotros mismos es que llegamos a saber cómo estamos constituidos y quiénes somos” (p.294).

Decíamos que la serie de entrevistas realizadas fueron de carácter no estructurado, cuyo objetivo central consistió en reconstruir testimonios de vida en relación a los ejes propuestos. Bajo esta modalidad de entrevista ha sido de nuestro interés plantear ciertas preguntas que nos sirvieron como disparadores para que nuestros informantes se sintieran libres de poder narrar sus experiencias en torno a tres temáticas centrales: la educación, el trabajo y la política.

Los casos elegidos dieron forma a una muestra intencionada, pero que no ha dejado de ser parte de un trabajo exploratorio. Con esto queremos dejar en claro nuestra conciencia acerca de las limitaciones que se le podrían señalar al mismo, como así también dejar abierta la posibilidad de contraste y ampliación en futuras investigaciones. Los entrevistados elegidos fueron estudiantes del tercer año del bachillerato popular y sus edades oscilaron -durante el trabajo de campo realizado entre abril y julio de 2014- entre los dieciocho y los veinticinco años. La muestra consistió en una serie de siete entrevistas, cuatro a varones y tres a mujeres. Nos detuvimos en esta población específica -estudiantes a punto de egresar- para captar aquellas narraciones de informantes con cierta trayectoria en el bachillerato. En cuanto al género de los entrevistados, priorizamos que sea equitativo entre varones y mujeres para recoger relatos desde distintas perspectivas y en donde se pueda hacer algún tipo de contraste de acuerdo a esta variable.

La elección de los casos no fue aleatoria; las observaciones previas a la serie de entrevistas fueron de gran ayuda para elegir de acuerdo a ciertos parámetros y expectativas. Luego de reiteradas visitas a la organización pudimos dar cuenta de ciertas regularidades que nos hacían suponer cierta tendencia en cuanto a la dinámica áulica y el compromiso de los estudiantes. Se priorizó, en un primer momento, enfocarnos en aquellos estudiantes que asistieran de manera regular a las clases y que la muestra incluyera a distintos actores de distintos grupos. A su vez, hemos sido atentos para escuchar las sugerencias -tanto de profesores como estudiantes- para detenernos en determinados casos puntuales.

I. 3.1 Nuestros informantes: una breve presentación

Como mencionábamos, las entrevistas realizadas fueron siete. El contacto con cada uno de nuestros entrevistados se estableció de manera directa luego de cada clase a la que concurríamos. La totalidad de las entrevistas se realizó en los pasillos de la organización, en momentos de recreo, o en encuentros previos o posteriores a las clases, especialmente los viernes, que es cuando se desarrollan clases de apoyo y no hay clases “formales”. El trabajo de campo se desarrolló en un lapso de cuatro meses, desde el mes de abril hasta julio de 2014. Antes de presentar a nuestros entrevistados, nos resulta necesario destacar la buena predisposición que todos los estudiantes mostraron a la hora de brindar su tiempo para las entrevistas.

Es así como llegamos a nuestro primer entrevistado, Julián¹⁶, de diecinueve años, quien vive con su familia por la zona de Constitución de la Ciudad de Buenos Aires. Desde un primer momento mostró entusiasmo por nuestro trabajo; inmediatamente, en el primer contacto, nos contó que eligió estudiar en el IMPA porque le gustaba “éste sistema educativo”¹⁷. Julián, además de cursar el tercer año del bachillerato, dedica buena parte de su tiempo a estudiar música en la Escuela de Música Popular de Avellaneda (EMPA). Esta primer entrevista se realizó de una manera un tanto caótica, no sólo por haber sido la primera, sino también porque, a nuestras espaldas y durante buena parte de la entrevista, se desarrollaba uno de los recreos diarios.

¹⁶ Los nombres de los entrevistados han sido modificados a los fines de preservar la confidencialidad. Esto vale para todos los entrevistados, como así también para los profesores que, circunstancialmente, son mencionados en el trabajo.

¹⁷ En adelante, los términos entrecomillados refieren a expresiones utilizadas por los propios actores entrevistados.

La segunda entrevistada, Lorena, tiene dieciocho años y vive por Villa Luro con su padre que es chofer de colectivo. Resultó una informante clave, quien nos abrió la puerta y el contacto con otros entrevistados. Si bien nunca puso reparos a la hora de ser entrevistada, no fue sencillo acordar un día y horario. Este encuentro implicó una serie de visitas frustradas a la organización, que vistas retrospectivamente, han sido de un valor inconmensurable. Lorena captó nuestra atención desde un primer momento por su activa participación en las clases y las efusivas discusiones con sus compañeros. Si bien la primera entrevista no fue demasiado extensa, en donde se la notaba un tanto tímida frente a la presencia del grabador, nos insistió para “terminarla” en otra oportunidad. En esa segunda instancia, Lorena no sólo estuvo más “suelta”, sino que vino acompañada por Julieta, quién terminó siendo otra entrevistada más.

Julieta tiene diecinueve, trabaja de camarera y se mudó recientemente con su novio por la zona de Almagro. Si bien no se caracteriza por su extroversión en las clases -ella misma nos dijo que no era de “hablar mucho”-, se fue animando a medida que la entrevista se desarrollaba. De todas formas, no hubo manera de que lográramos tener una entrevista individual con ella, siempre estuvo acompañada por Lorena.

El cuarto informante fue Javier, quien se ofreció espontáneamente para ser entrevistado. Tiene veinticinco años y vive con “su mujer” -él mismo la denomina así- y con su hijo de un año, por la zona de San Cristóbal. Su barrio natal se sitúa en el partido de La Matanza, en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires, pero su vida ha dado innumerables giros, lo que incluye mudanzas varias y trabajos pasajeros. Javier es otro de los miembros activos de la clase, que especialmente mediante chistes, mantiene arriba el ánimo de sus compañeros. El resto del tiempo en el cual no pisa el bachillerato, trabaja, de taxista, de delivery o en mensajería, todo depende de - en sus palabras- “cómo venga la mano”.

Otro de los entrevistados fue Lucas, quien tiene veintidós, vive en Liniers y se la pasa el mayor tiempo en la escuela con su novia de segundo año. Lucas fue el que mejor predisposición mostró para las entrevistas, apenas supo en qué consistía nuestro trabajo. Si bien, en un principio manifestó cierto aire de desconfianza -“¿me vas a mandar a seguir?”- siempre nos preguntaba como veníamos y si necesitábamos ayuda. Sus preocupaciones principales pasaban por encontrar un trabajo acorde, que se ajustase a sus tiempos y a su modo de vida.

La sexta entrevistada fue Agustina. Tiene veinte años, convive con su pareja en el barrio de Caballito y -durante el trabajo de campo- estaba embarazada. A diferencia de otras entrevistadas, la personalidad de Agustina en clase contrastó bastante con lo visto en la entrevista: en el aula era más bien callada, pero en la

entrevista demostró una personalidad potente, de decisión frente a lo que le espera en la vida. Agustina, por momentos, pareciera mirar a su clase un poco desde afuera, como si su mundo estuviese en los límites del IMPA, casi como en otro plano.

El último de nuestros informantes fue Alan, quien tiene veinticinco años y vive en la calle, bajo el puente situado en la intersección de Rawson y Lezica. A Alan llegamos por recomendación de varios de nuestros entrevistados, pero especialmente por la insistencia de Lorena, quien ve en Alan una “historia de vida particular” que merecía figurar en este trabajo. Alan es una de las figuras más carismáticas no sólo del bachillerato sino también del barrio. Sólo fue necesario caminar un par de cuadras con él para constatar el cariño que despierta en la mayoría de vecinos y comerciantes del barrio.

Recuperar la voz de los propios actores nos presenta un desafío: dar cuenta de sus relatos intentando no desdibujar -de modo forzado o aberrante- sus perspectivas en nuestro análisis. El trabajo no ha constado solamente de descripciones etnográficas, pero nos propusimos recopilar los testimonios para recuperar subjetividades, experiencias y relatos particulares que tienden a ser igualados en aquellos discursos que hablan en nombre de los jóvenes. Sin desconocernos como mediadores, nos hemos adentrado en la vida escolar, laboral, política y afectiva de nuestros entrevistados para pensar aquellas subjetividades que se nos presentan como *irremediable heterogéneas* (Best, 1997). Conociendo las limitaciones metodológicas en el acercamiento a nuestro objeto de estudio, y sin pretensión de “dar luz o voz” a los sectores subalternos, retomamos el análisis planteado por Spivak (2011), quien considera que los “ejemplos individuales (...), como objetos de análisis discursivo para todo intelectual que no baje los brazos, pueden iluminar un aspecto del texto social, aunque más no sea de modo azaroso” (p.107)

Capítulo II

Un proyecto pedagógico alternativo, múltiples experiencias ¿alternativas?

II. 1.Introducción

A partir del presente capítulo empezaremos a desandar un recorrido más situado; pasaremos de las conceptualizaciones más generales en torno a la cuestión identitaria juvenil para pensar estrictamente en lo que ocurre en las aulas y pasillos del IMPA.

En este caso, nos dedicamos a construir un recorrido que ayude a dar cuenta de la concepción que manejan los estudiantes del IMPA sobre cuestiones y definiciones con respecto a la educación. Nos interesa identificar qué tipo de correspondencia existe entre la propuesta pedagógica institucional y las representaciones de los propios estudiantes. Lo relevante de este capítulo pasará por identificar alguna de las posibles formas por las cuales se puede pensar en la gestación de la identidad juvenil en relación a esta determinada propuesta pedagógica. Este enfoque va en línea con el concepto de negociación -pensado incluso como conflicto o lucha- que retomábamos, en el primer capítulo, de Best (1997). Nos proponemos poner en tensión esas dos voces -entre lo institucional y la de los jóvenes- para intentar pensar qué tipo de desfasajes o desvíos se manifiestan en ese proceso.

La clase arranca a las tres. Posiblemente con unos minutos de retraso, que es lo que demora Clara, profesora de Metodología de la Investigación, en llegar desde el curso de primer año hasta el aula de tercero. La distribución de las mesas no pareciera respetar un orden establecido o lógico; la disposición de las mismas pareciera estar organizada por la contingencia y el espacio disponible. Si no fuera por la presencia de una pizarra y un cronograma, el aula de tercero nos recuerda más a un salón comedor que a un típico aula escolar. Esta breve descripción se completa con la presencia de un perro que se pasea por la sala, que genera así, sorpresa y cierto disgusto en la profesora que acaba de ingresar.

- *¿Podemos sacar al perro del aula, por favor?*

- Pero profe, ¿por qué no se puede quedar el perro? ¿Acá no nos enseñan a desmontar los sentidos establecidos?
- Sí, pero por más que tengamos otra perspectiva, hay ciertos parámetros escolares que tenemos que respetar. Este espacio no deja de ser una escuela.

La situación no deja de ser trivial y de circunscribirse al terreno de la anécdota. Sin embargo, la ironía de Oscar, un estudiante venezolano que decidió estudiar en el IMPA, nos sirve como un elemento disparador. Nos ayuda a pensar qué tipo de subjetividades y experiencias se forjan en un proyecto pedagógico que, desde su discurso formal, se pretende integrador de “lo educativo y lo social, partiendo de una concepción diferente a las concepciones hegemónicas que hablan de la escuela en tanto institución normalizadora, que brinda un servicio y tiene carácter asistencialista”¹⁸. El discurso institucional, que implica una determinada postura política y epistemológica, “sin falsos neutralismos”, se autodefine como un proyecto opuesto a las concepciones tradicionales.

La trayectoria en el IMPA no funciona, considerando el contexto y su ubicación espacial, sólo como un ámbito que vendría a suplir una carencia. Este espacio se manifiesta, se plantea con otro sentido. Es por ello que no debemos considerar un dato menor la ubicación de la organización; situada en el corazón de la Ciudad de Buenos Aires, entre los límites de Almagro y Caballito. Este carácter netamente urbano aporta un componente particular en relación con aquellos bachilleratos ubicadas en barrios marginales. Éste rasgo “hace que el acceso a la escolaridad no sea la cuestión principal, sino el *sentido* del paso por la escuela y los procesos objetivos y subjetivos de exclusión a los que los sectores más vulnerables se ven sometidos” (Gluz, 2009: 240).

En ese sentido, si pretendemos abordar lo que ocurre con los procesos subjetivos, será de importancia rescatar qué entendemos por el concepto de *experiencia escolar* y cuál será el marco teórico que lo sostendrá. François Dubet y Danilo Martucelli (1998) indican que existe un proceso de declive de la escuela en su rol de agente de socialización. Frente a esta nueva situación, proponen re-direccionar la mirada hacia las experiencias individuales. Si bien los autores no desconocen el poder socializador de la escuela -aún sigue latente la pregunta sobre qué es lo que *fabrica*- podemos rastrear su noción de experiencia en la siguiente descripción:

¹⁸Fragmento extraído de la página web del IMPA; disponible en <http://impalafabrica.org.ar/bachillerato-popular/>

Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas in vivo por los actores presentes (p.63).

Es a partir de aquellos testimonios que den cuenta de esa construcción cotidiana en donde pretendemos indagar.

Sandra Carli (2012) -en línea con lo planteado por Dubet y Martucelli- propone considerar otras características vinculadas a la experiencia, como lo son la sensibilidad, el reconocimiento o la implicación personal y afectiva de los actores. La autora, a su vez, destaca la necesidad de enfocarse en los modos de *apropiación cultural*, “en el doble registro de identificar los bienes a disposición del sujeto y los modos de acceso y uso” (p.17)

Hecha esta aclaración sobre qué entendemos por experiencia -término que aparecerá con insistencia a lo largo del capítulo- nos disponemos a delinear el recorrido. El presente capítulo se divide en tres apartados: el primero tendrá como objetivo indagar en los conceptos que manejan los estudiantes en torno a lo que ellos mismos definen como “tradicional” y “alternativo”. Explorar sus trayectorias previas nos servirá como punto de comparación en contraste con sus ideas presentes sobre el IMPA. Con ese objetivo, seleccionamos los casos de Lucas y Lorena que nos sirven para oponer dos formas de concebir la institución –tanto referida a escuelas públicas y privadas como al IMPA- y la relevancia que cada actor le da en el proceso de socialización.

Si nuestra posición teórica parte de pensar la identidad como un elemento relacional y posicional, en el segundo apartado, el recorte de las entrevistas irá en dirección de buscar aquellos testimonios que den cuenta de la relación con el otro dentro del proceso educativo. Para ello, nos dedicaremos a pensar la relación de los estudiantes del IMPA con sus pares (tanto compañeros actuales como ex compañeros de escuelas públicas o privadas) y con los adultos. Veremos, como adelanto, que la actitud es distinta con respecto a los jóvenes que con los adultos; existe una pretensión de distinción en relación a los primeros, mientras que en el vínculo con los segundos la actitud es un tanto más dispar.

Por último, dedicaremos un tercer apartado a pensar la trayectoria escolar de Alan, quien -como mencionamos en la presentación de su caso- vive en la calle a la

vuelta del bachillerato. Este caso, creemos merece una sección especial por considerarlo una excepcionalidad dentro del espectro disponible. No solo nos aportará un matiz distinto para pensar nuevas posibilidades de apropiación, sino que también nos somete a preguntas acerca de los conceptos de representación y subalternidad.

La fábrica, espacio central en la composición identitaria durante la modernidad, se nos ofrece hoy como una escuela. Pretendemos así presentar distintos recorridos que nos permitan entender qué tipo de subjetividades se forjan en esta experiencia particular. El análisis que realizaremos de estas trayectorias escolares en el IMPA se mueve en una tensión particular, *entre los objetivos trazados por la institución y las reapropiaciones de nuestros informantes.*

II. 2. Lo tradicional y lo alternativo, ¿sólo eso define la experiencia del IMPA?

En los relatos de los estudiantes es posible identificar un patrón que se repite con insistencia. En la totalidad de las entrevistas realizadas podemos encontrar un binomio que refiere a una experiencia pasada, vinculada a escuelas públicas y privadas, y una vivencia que se manifiesta en el presente, referida a lo acontecido en el IMPA.

*L: Llegué a IMPA a través de un amigo, que ya venía como hace tres años. Yo me había quedado libre de un colegio, ya era la segunda vez. **No había forma de que me adapte a la educación tradicional.** Me contó la experiencia, me pareció copado y me vine a anotar. Vine, probé, me gustó y me quedé.*

E: ¿Por qué decís que no había forma de adaptarse a la educación tradicional?

*L: Y no, porque era muy... ¿Cómo te lo puedo decir?, **sos como uno más, sos un número.** Te pasaba algo personal y te ponían la falta igual, era un desastre. ¿Cómo te lo puedo explicar? Tenías una falta justificada y no importaba. Te quedabas libre por cinco minutos que llegabas tarde y te ponían falta. Eso se te va acumulando y por eso me quedé libre. En las materias me iba bien, estudiaba todo, pero me quedé libre. Como trabajaba, llegaba diez minutos tarde y me contaban la falta. En todo ese año se me acumularon y me*

*terminé quedando libre. Después me quebré el pie y no pude rendir, **no me dejaron rendir***¹⁹ (Lorena).

Indagar en las experiencias pasadas nos ayuda a entender cómo éstas se resignifican desde el presente. La trayectoria de Lorena, su pasaje de un tipo de educación que ella misma denomina como “tradicional” a otra de carácter “alternativo” adquiere un sentido desde el presente que difícilmente se haya experimentado de la misma manera en el momento en que transitaba la escuela media en otro colegio. Las vicisitudes propias de la cotidianeidad -retrasos ínfimos, cuestiones laborales o un accidente impensado-, organizadas en el relato, sirven a los fines de la argumentación y el contraste. Ese sentimiento de incapacidad para incorporarse al sistema educativo que, en un principio, posiblemente se haya formulado como sospecha, se confirma una vez que la trayectoria de Lorena desemboca en el IMPA.

Eduardo Remedi Allione (2004) plantea que cuando estudiamos la historia de las subjetividades atravesadas por la experiencia institucional, las oposiciones recurrentes sirven para dar forma al relato, para darle un sentido en la impresión presente. En estos casos, las dicotomías ayudan a darle consistencia a la experiencia actual; el pasado es resignificado como opresivo y asfixiante desde un presente que se muestra, en lo dicho, como liberador. La contradicción temporal se asimila a distintos grupos de pares. En el caso de Lorena, podemos identificar un contraste permanente entre la educación “tradicional” y la educación “alternativa” del IMPA. Nuestra informante explica los motivos del contraste de la siguiente manera:

*L: Generalmente, los chicos que vienen a IMPA son como **excluidos de la educación tradicional**, ¿entendés? Acá le dan otra perspectiva, una alternativa educativa que hace, por lo menos, que te interese el colegio, las materias, todo y **no estés en la calle (...) drogándote o bardeando** o lo que sea. También tratan de generar un ambiente en donde vos te sientas cómodo y que también puedas aprender.*

E: ¿Por qué me decís que son excluidos?

¹⁹ Los destacados son parte de nuestra elección arbitraria. Tienen como objetivo jerarquizar ciertas frases o fragmentos del discurso que serán retomados en el análisis posterior. Esta aclaración vale para la totalidad del texto.

L: Capaz por no entender la situación de cada chico. Por ejemplo, hay chicos en segundo, en primero, que a lo mejor tuvieron una vida dura o que los padres los abandonaron, que los mandaron a robar. En la educación tradicional se mandaban alguna en el colegio y los expulsaban, los dejaban sin colegio, sin beca, sin matrícula, sin nada. Encontrar un espacio como IMPA está buenísimo. Le das otro valor a la educación (Lorena).

Lorena, posiblemente, sea quien reproduzca de manera más estrecha el planteo formal del bachillerato. Pareciera existir, en su relato, una asimilación teórica y política del lugar que ocupa la organización en el seno de lo social. Piensa al IMPA como una salida alternativa, en donde te dan “otra perspectiva”, y también “entienden tu situación”. Esto entra en tensión y comparación con los modelos hegemónicos caracterizados, según su relato, por la exclusión y el disciplinamiento constante.

La perspectiva de nuestra entrevistada, en su afán por comparar dos modelos educativos presentados de manera antagónica, funciona como *denuncia* de un “otro” que no respeta, que excluye. Por ejemplo, Lorena hace hincapié en que “no la dejaron rendir”, pese a sus impedimentos físicos. El modelo tradicional funciona como lo indeseado, aquello que no logra asimilar las distintas experiencias y formas de vida de jóvenes que pasan por realidades difíciles. Aquí, la experiencia está fuertemente marcada por la institución, ya sea como un lugar de opresión, expulsivo (antes) o como un espacio de libre expresión, de respeto por las distintas subjetividades (ahora). ¿Hasta qué punto la experiencia pasada es determinante en las concepciones sobre el presente? ¿En qué medida esa experiencia “opresiva y asfixiante” es un factor determinante para jerarquizar y valorizar las vivencias actuales?

El orden institucional se vuelve determinante en el modo de pensar y sentir de nuestros entrevistados, pero hasta cierto punto. Los testimonios reflejan más aristas de los que ofrece el vínculo con el espacio institucional. En aquel reclamo de autonomía, de respeto frente a las particularidades, se corre el riesgo de generar cierta socialización de la culpa o lo que se conoce como la *ideología del don* (Bourdieu y Passeron, 2013). Cuando a Lucas, otro de nuestros entrevistados, le preguntábamos acerca de los motivos por los cuales había elegido estudiar en el IMPA, respondía lo siguiente:

L: Me llamaba bastante el tema de cursar porque yo vengo de “Adultos 2000”, fue lo último que hice. Ahí es un programa en donde vos te anotás y rendís las materias a distancia. Vas una o dos veces, te sacás las dudas y después vas directamente a rendir la prueba. Te dan un manual, tenés que resolver los

trabajos en tu casa y después vas. **Pero no tuve resultado con ese tipo de programa porque no lo supe manejar yo.** Mi novia también estaba por dejar, quería dejar el colegio.

E: ¿Por qué decís que no supiste manejar el otro programa?

L: Porque **tengo muy arraigado el postergar.**

E: ¿El postergar?

L: El postergar las cosas.

E: ¿En qué sentido? ¿Con qué cosas?

L: Con las **responsabilidades**, digamos (Lucas).

Se nos presentan así, dos maneras de concebir la experiencia escolar: por un lado, la concepción de que es la institución la que de alguna manera define la trayectoria, ya sea de manera positiva o negativa. Por el otro, existe un sentimiento de responsabilidad frente a los propios actos, una idea un tanto desapegada de factores más generales vinculadas a las condiciones de origen, al contexto y a la situación educativa. En el testimonio de Lucas no se manifiesta un reclamo frente a la falta de oportunidades o a la exclusión que ejerce el sistema educativo tradicional. Lucas realiza un *mea culpa* -"algo que yo no supe manejar"-, un sentido de responsabilidad sobre el devenir.

Gérard Mauger (2012) destaca la influencia que ejerce la ideología del don - descrita por Bourdieu y Passeron- en las representaciones de estudiantes provenientes de los sectores populares, como es el caso de Lucas. Siguiendo al autor, se podría plantear que la masificación escolar habría provocado una ilusión democratizante, pero, a su vez, también daría lugar a un proceso que sociabiliza la responsabilidad. Es así como "‘el don’ (distribuido aleatoriamente por las hadas entre los recién nacidos) o ‘el mérito’ (versión pequeño-burguesa de la ideología carismática del ‘don’) o incluso ‘las aptitudes’ (versión psicologizante del don) constituyen la clave del éxito escolar" (2012: 23).

Distintas formas de experimentar y pensar su propia posición, que dan cuenta de cómo los sujetos, en el análisis de sus prácticas también colaboran a configurarlas. Esa relación que tienen con su propia historia de vida y con sus propios

condicionamientos sociales, también son parte de su condición y de sus condicionamientos (Bourdieu y Passeron, 2013). Entre el planteo de Lorena y el de Lucas pareciera haber un desplazamiento desde un sujeto postergado, víctima de un modelo excluyente, a un sujeto que es víctima, pero a su vez victimario por sus propias acciones. Estas dos maneras de concebirse repercuten en la forma en que los estudiantes actúan dentro del entramado social, de acuerdo a sus pertenencias -de clase, de género o etarias-. Las condiciones de origen pueden jugar un rol determinante o relativo en las posibilidades y en el sentido otorgado a la educación de acuerdo al testimonio que enfoquemos. Aquello que podría ser planteado, desde cierta perspectiva reproductivista, como excepcional o milagroso, se vuelve objeto de anhelo y aspiración. Es decir, la ruptura de cierto destino inexorable dado por las condiciones de origen y la posición en la escala social, funciona como una posibilidad concreta, independientemente de los marcos institucionales que lo faciliten.

Entonces, podríamos plantear que la comparación entre dos modelos que parecieran antagónicos pierde o gana fuerza de acuerdo a cómo se ubica y cómo piensa su posición cada uno de los estudiantes dentro del bachillerato. No parecería ser únicamente el modelo educativo -ya sea tradicional o alternativo- lo que determinaría las representaciones que tienen los propios estudiantes sobre sus posiciones. Digamos, para Lorena, lo alternativo se define como aquello que incorpora y respeta a los estudiantes “excluidos de la educación tradicional”, aquello que te “salva” o que evita que -en sus palabras- “estés en la calle drogándote o bardeando”. Si bien Lucas encuentra en sus propias acciones gran parte de las causas de su devenir, existe un punto de contacto con la concepción de Lorena. Para él, también existe una diferencia sustancial entre ambos modelos. En un pasaje de las entrevistas señala que el modelo educativo del IMPA “se hace entre todos”, lo que incluye a los propios estudiantes. De todas formas, su análisis no se centra en esa dicotomía, sino en sus propias capacidades como alumno.

A partir de estas aproximaciones en cuanto a las ideas y representaciones generales sobre el sistema educativo, puntualizaremos en los relatos que dan cuenta sobre la interacción con los “otros”. Allí también se podrían rastrear diferencias entre ambos modelos educativos.

II. 3. La relación con el otro y las estrategias de distinción

En la introducción de la presente tesina planteamos ciertas ideas de excepcionalidad -jóvenes en tensión, liminales- en cuanto a las trayectorias educativas

trazadas a lo largo del bachillerato. En ese sentido, sostuvimos lo determinante que resulta la relación con el otro en toda configuración identitaria. La pretensión de alejarnos de categorías construidas *a priori* refuerza nuestra intención por conocer el relacionamiento de los jóvenes estudiantes con sus pares. Seguimos a Rosana Reguillo Cruz (2000), quien sostiene que “Los jóvenes en tanto categoría social construida no tienen una existencia autónoma, es decir al margen del resto social, se encuentran inmersos en la red de relaciones y de interacciones sociales múltiples y complejas” (p.49). Partiendo de este supuesto vemos cómo los estudiantes del IMPA se relacionan de diversas maneras con aquellos que se encuentran por debajo y por arriba de su rango social.

¿En qué medida esa trayectoria -fronteriza y liminal- modifica el tipo de relacionamiento de los estudiantes con sus pares? ¿Qué ocurre con aquellos ex compañeros vinculados a la educación tradicional? ¿De qué manera se establece la relación con sus profesores?

II. 3.1. La diferencia con el “de abajo” ¿Por qué distinguirse?

El primer caso que tomaremos de ejemplo es el de Javier; en su testimonio, describe una serie de casualidades que lo terminaron acercando al IMPA. Escéptico con respecto a lo que podía aportarle el sistema educativo, recupera al bachillerato popular como un lugar en donde “no existe una especie de competencia”. En su relato, contrasta su experiencia actual con sus inicios escolares en la secundaria, cuando asistía a un colegio público, en el partido de La Matanza.

*Estaba a la mañana, me pasé a la tarde y me fue peor. Me llevaba re mal con todos mis compañeros (...) Me llevaba mal con todo el mundo. **Era gente de muy bajos recursos en ese barrio** (...) Mis viejos vivían en un lugar mejor. Yo caía con moto, **generaba una suerte de envidia medio privilegiada que hacía que no me hallara con nadie**. No me relacionaba (Javier).*

Las experiencias pasadas, en el testimonio de nuestros entrevistados, dan cuenta de trayectorias disímiles, de situaciones heterogéneas. El factor común que podemos encontrar en distintos pasajes de las entrevistas realizadas es que siempre pareciera existir algún elemento diferenciador frente a aquellos ex compañeros de escuelas públicas o privadas. Nuestros entrevistados, ya sea en su afán de distinción o por haberse sentido excluidos, marcan una distancia frente a sus antiguos

compañeros. Javier pareciera ser quien mejor representa lo que refiere al primer grupo. Su no relación tiene que ver con su posición económica -ligada a la de sus padres- que lo hacía alejarse de sus compañeros, que caracterizaba como de “bajos recursos”. Él mismo explica los motivos por los cuales no se hallaba en ese colegio y de alguna manera tampoco “encajaba” en la escuela de su barrio. Javier se asume y se identifica dentro de una posición social diferente a la de sus compañeros de su antiguo barrio.

Observamos que las diferencias socioeconómicas no son las únicas variables que funcionan como elementos de distinción del otro. Vemos cómo, en el caso de Agustina, quien está a punto de ser madre, también hay una idea sobre la “juventud” donde ella no se reconoce plenamente.

*Los chicos de primer año todavía no están muy centrados, **no tienen una idea de dónde están**. Y es como que siguen haciendo cualquier cosa y es como que a esta altura del año ya te cansa. Nosotros también. Cuando yo empecé primer año no sabía dónde estaba. Y también nos mandábamos cagadas, pero hasta ahí. **Algunos se van a otro extremo y ya hacen cualquier cosa** (Agustina).*

Al referirse a unas ex compañeras del bachillerato que tuvieron que abandonar los estudios, Agustina encuentra una explicación verosímil en el dato biológico, relacionado a la edad. Pese a ser contemporánea a ellas, en su relato se excluye de ese grupo. Aquí, nuestra informante retoma un discurso que asocia linealmente el concepto de juventud con “la joda” o “la rebeldía”. Es como si Agustina condensara en su testimonio aquello que Mariana Chaves (2005) describe como *discurso naturalista* y *discurso de la patología social*: la primer construcción discursiva concibe a la juventud como etapa natural, que, sustentada por el rasgo etario, asume una condición universal. El segundo concepto -perfectamente complementario al primero- aporta una mirada negativa hacia la juventud, reconvirtiéndola directamente en juventud problemática, portadora del daño social.

*Están en **la edad de la joda, del boludeo, de la rebeldía**, “no voy al colegio”. Venían una semana y no venían, después volvían a venir y después no venían. Y así hasta que definitivamente dejaron. (Agustina)*

“Rebeldía”, “joda” y “boludeo”, todos términos que Agustina asocia directamente a la edad. Ella, pese a compartir la misma franja etaria con sus compañeras a las que hace referencia, no se reconoce en ese grupo, se distingue.

El último ejemplo de este apartado lo podemos encontrar en el relato de Julián, un estudiante de clase media, ex alumno de colegio privado, quien asegura haber elegido estudiar en el IMPA por decisión propia. Julián se asume consciente de formar parte de lo que él mismo define como un “sistema educativo más horizontal”. Pertenecer a un modelo “alternativo”, distinto al tradicional, le aporta una distinción de tipo ética-política. Esto significa que, sus compañeros de escuela privada y católica, pese a ser cercanos a su posición social, no comparten sus concepciones sobre distintas temáticas. Cuando explica los motivos por los cuales no le gustaba asistir a la escuela privada, no duda:

*Puede ser **por la mentalidad de los alumnos**, que era un poco... entre ellos mismos **discriminadora**. Recuerdo que decían algo así como “fulanito es pobre”, ¿entendés? Esas eran las puteadas. Discriminación de todo tipo (Julián).*

Pareciera existir una necesidad, por parte de los jóvenes del bachillerato, de distinguirse de aquellos que, miembros de la misma clase y rango etario, no habitan el espacio del IMPA. En diferentes testimonios se puede encontrar un lugar de diferenciación de aquellos que no comparten, en la actualidad, su misma trayectoria educativa. El clásico análisis de Bourdieu (2012) nos ayuda a explicar los motivos de estos mecanismos en la competencia del sistema educativo:

Todos los grupos que se encuentran comprometidos en la carrera, sea en el puesto que sea, no pueden conservar su posición, su singularidad, su rango, si no es a condición de correr para mantener la separación con los que les siguen inmediatamente y amenazar así en su *diferencia* a los que les preceden (p.189).

Encontramos, a lo largo de nuestra investigación, distintas estrategias de distinción que, en una primera instancia, nos remiten a este análisis. Ya sea por la condición de clase (aquellos de “bajos recursos”), por una cuestión etaria (la juventud como sinónimo de “joda” o “rebeldía”) o por inclinaciones ideológicas (por la “mentalidad”), existen distintos factores que llaman a los estudiantes del IMPA a diferenciarse de sus antiguos compañeros. Sin embargo, Bourdieu desarrollaba sus

estudios pensando en el sistema educativo francés o, en todo caso, en el sistema educativo oficial. No escribía -ni pretendía hacerlo- sobre experiencias educativas alternativas ni populares. Siguiendo este razonamiento, cabe formularse una serie de preguntas: ¿Es posible hacer este planteo considerando la experiencia en el IMPA? ¿Genera la educación alternativa aspiraciones de competir en esa carrera? ¿En qué medida el bachillerato popular pretende inculcar en sus estudiantes ese sentimiento de disputa? Y, en ese caso, ¿cómo sería reapropiado por los mismos?

II. 3.2. La equiparación con el “de arriba”: la relación con los profesores

En este segundo apartado haremos una breve reseña sobre lo recogido en las entrevistas con respecto a la relación estudiante-docente. Creemos pertinente darle un espacio a esta relación, ya que lo observado puede servir como disparador para elaborar algunas preguntas en torno a las particularidades de la construcción identitaria en el IMPA. En una primera aproximación, podemos notar que, al igual que en otros aspectos, el contraste entre un antes y un después es significativo en la apreciación de los entrevistados. Julieta, por ejemplo, analiza las dificultades que tenía en la escuela pública, a la que concurrió hasta el 2012, año en que tuvo que abandonarla y empezar a trabajar. Gran parte de esos problemas los vincula a los profesores y a su forma de dar clase.

Los profesores es como que te explican de otra manera, no es como acá. (...)En el sentido de que acá los profesores tienen más paciencia, vos les preguntás veinte veces y veinte veces te explican. Y allá es como que te explican una vez y hacelo. Si no lo entendés, no lo entendés (Julieta).

El “allá” remite al pasado, que nuevamente aparece como tortuoso, difícil. En cambio, el presente -“acá”- se muestra más ameno. Es decir, se concibe al profesor no solamente como alguien que está “por arriba”, que sostiene una jerarquía, sino que se lo siente como un amigo, alguien con quien se puede establecer “una relación”. Establecer una relación, en los dichos de los estudiantes, se liga a establecer un vínculo de tipo afectivo, en donde las jerarquías parecieran diluirse.

Claro, entablás una relación; podés salir al recreo, fumarte un pucho, hablar de la vida...no sos un alumno, sos un estudiante, una persona, que tiene

una vida, que tiene problemas... Ellos tratan de entenderte y de poder ayudarte de alguna manera a través de la educación (Lorena).

Tanto en el testimonio de Julieta como en el de Lorena se evidencia una valorización del gesto de aquel profesor que se preocupa por ellas, que repara en sus historias personales. El contraste se produce entre el profesor que las trata de “alumnas”, que olvida sus particularidades, y aquel otro -que encuentran sin distinción alguna en el IMPA- que las trata como “estudiantes”.

A ese trato como “estudiantes”, al que hacen alusión Julieta y Lorena, Agustina le encuentra una explicación y ésta radica en la proximidad de la edad:

Acá, ponele, hay profesores que son más chicos que los alumnos. Hay profesores que tienen prácticamente nuestra edad. Yo tengo veinte y tengo profesores de veinticinco o veintiséis años. Y es como que podés armar una relación (...) nos pueden comprender más a nosotros. (Agustina)

El rango etario, en este caso, es pensado por la propia Agustina como un rasgo relevante porque, por ese motivo, parecieran poder compartir, con los docentes, determinados intereses, gustos y una misma mirada sobre la realidad social. Esa sensación de proximidad hace que se pueda pensar a los profesores “del mismo lado”.

Durante la observación de las clases, sin embargo, pudimos notar una pretensión, de parte de los docentes, por respetar cierta jerarquía en su relación con los estudiantes. La disposición del aula -en donde todos los estudiantes miran hacia donde se encuentra el profesor-, el control riguroso de las inasistencias por parte de la docente o las “llamadas de atención” en circunstancias en donde la clase no seguía su curso “normal”, son algunos de los elementos que nos hacen suponer que las jerarquías no se borran simplemente. De todas maneras, en la percepción de los estudiantes, existe una sensación de proximidad. Ésta, tiene que ver con otras circunstancias, más ligada a la relación que se construye en los pasillos, en donde se “arma una relación”, que a la que se vincula estrictamente con la clase o el aula.

Quedan planteadas algunas posibles preguntas que surgen de lo observado: ¿Qué consecuencias puede traer esa sensación de proximidad con los profesores? ¿Qué pasa cuando los profesores no son vistos como antagonistas sino más bien como “compañeros”? Ambas preguntas sirven como disparadoras para pensar qué ocurre en este tipo de prácticas educativas. Si es que ese tipo de relación -próxima y afectiva- podría ser una pista para elaborar nuevas estrategias pedagógicas. Podríamos pensar que en el establecimiento de ese tipo de vínculos, por lo menos

desde la perspectiva de los estudiantes, se gesta un modelo educativo más democrático.

La democratización de la organización también es pensada por los estudiantes en torno a la incorporación de aquellos que son excluidos del sistema formal. El caso de Alan claramente nos sitúa en ese terreno, de ello hablaremos en el apartado siguiente.

II. 4. El caso de Alan, ¿Una “excepción representativa”?

La situación de Alan, quien transitó su infancia en un conventillo de La Boca y narra la experiencia de su mudanza hacia la zona del Abasto, refleja un caso que consideramos excepcional dentro de las historias seleccionadas. En uno de los apartados previos, otro de los entrevistados, Julián, ponía en el eje la cuestión de la discriminación, pero su relato parecía excluirlo tanto de la posición de victimario como del de discriminado. Su mirada era de análisis de una situación que consideraba injusta, pero en donde no participaba directamente. Alan, en cambio, lo sufre en carne propia y cuenta su experiencia como actor central de la anécdota. El pasaje al centro de la ciudad implica un vínculo con chicos de clase media que no pasa desapercibido en la historia de nuestro entrevistado:

En los colegios públicos hay mucha discriminación (...) yo iba a la escuela N°8 Arturo Mateo Bas. No me acuerdo qué grado fue. Hice un cumpleaños y justo una compañera también festejaba el cumpleaños el mismo día. Mi abuela había pedido un lugar, le habían alquilado. El lugar era el club donde se reunían los jubilados. Mi abuela no sé cómo hizo, pero consiguió, porque **nunca sabés cómo hace tu mamá para conseguir plata; si es algo para vos, lo va a sacar de donde sea.** Sacó, compró panchos, compró un montón de cosas para comer. Hubo una compañera que también festejaba el cumpleaños; yo había entregado las tarjetitas como un mes y medio antes, un mes antes de mi cumpleaños las entregué porque ya lo tenía todo planeado. El chabón ya le había dado el lugar, todo. La mina dio las entradas cuatro días antes. Ella lo festejaba en un Mc Donald's, con pelotero, con todo. Un re pelotero. Y yo no tenía pelotero ahí. A mi cumpleaños fue un solo chico, Manuel, que me llevó un regalo. Al principio lo quería cagar a trompadas porque vino, pero después dije: “No, es el único que vino, ¿encima le voy a pegar?”. Vino, me trajo el regalo y me dijo, fue re sincero: “Feliz cumpleaños,

Alan”, me dio un beso, un abrazo y me dijo: “me voy al cumpleaños de Celeste que hay un pelotero” (Alan).

Alan grafica en su historia los esfuerzos por intentar alcanzar cierta posición - eso de que “nunca sabés cómo hace tu mamá para conseguir plata”- y la frustración que significa no haberlo conseguido. A la inversa de Javier, su relato hace énfasis en la pretensión por alcanzar a quien se encuentra arriba en la escala social, incorporándose a una escuela media en el centro de la Ciudad de Buenos Aires. La discriminación que señala la asocia a su condición socioeconómica, que produce segmentaciones dentro de la misma escuela pública. En su caso, luego de experimentar la enseñanza en el IMPA, la escuela estatal pareciera no ser una opción.

Hoy en día, su transitar oscila entre la vida en la calle y la obtención de viviendas pasajeras, facilitada por la ayuda de amigos y conocidos del barrio. Sus prácticas se desenvuelven en los límites, entre la pobreza y la marginalidad. La historia de Alan pareciera no adaptarse plenamente a ninguna de esas dos categorías; su vida se desenvuelve principalmente en la calle, pero el bachillerato funciona como un marco de socialización sólido y sus expectativas se ligan más a la de los estudiantes que a la de alguien que haya roto todo vínculo. La dicotomía está planteada entre las condiciones objetivas, propias de una vida al margen, y las expectativas y relaciones sociales que entabla, más vinculada a la pobreza que a la del excluido²⁰. En el siguiente extracto de entrevista, Alan da cuenta cómo, frente a una circunstancia adversa, sus expectativas seguían latentes:

*Me engancharon, me agarraron y me llevaron detenido. Estuve casi un mes en Ezeiza. El juez agarró y me dijo que si quería salir tenía que ponerme a estudiar, tenía que alquilar una pieza, tenía que estar viviendo tranquilo, solo y no mandarme más cagadas. Agarré y dije: “**Salgo y me voy a buscar un colegio**”. Y cuando salí, estuve durmiendo en la calle unos días, ahí por la zona del Abasto. De repente, un día me despertó una chica del Gobierno de la Ciudad, una asistente social que me conocía porque me había visto un par de*

²⁰ Definimos ambos términos siguiendo a Robert Castel (2004): “El marginado ha roto los vínculos que lo unían con su comunidad de origen. Es un “desafiliado” (...) Marginalidad no es pobreza. En la mayoría de los casos, el pobre está integrado, su existencia no plantea problema, él forma parte del orden del mundo. En cambio, el marginal es un extraño extranjero” (p. 125)

veces por ahí. Me preguntó que estaba haciendo y le dije que me consiguiera un colegio para estudiar, **pero que sea un bachiller popular** (Alan).

Denis Merklen (2009) propone estudiar los casos específicos analizando los intersticios que se generan en el recorrido a través de distintas instituciones. El destino parece volátil, sin planificación posible, condicionado por las posibilidades materiales y económicas. La lógica que mueve las prácticas como las de Alan -siguiendo al autor- sería la del cazador, sujeta a la búsqueda de oportunidades en el acontecer cotidiano.

Por su parte, Zygmunt Bauman (2011) identifica distintas tácticas propias del conflicto identitario que produce -lo que el autor define como- el pasaje de la modernidad a la posmodernidad. En uno de los tantos ejemplos que ofrece, contrapone la figura del vagabundo moderno con la de su homónimo posmoderno: el primero es el sujeto que renuncia o que tiene dificultades para asentarse dentro de determinados marcos sociales. En cambio, el segundo no logra fijar su posición en el mundo debido a la carencia de marcos de socialización que faciliten esa tarea. En este caso, reaparece esa idea de moverse en los intersticios, buscando las pocas plataformas estables que ofrecen instituciones como la escolar.

La inserción que a Alan le ofrece el Estado, inmediatamente después de salir en libertad, es terminar durmiendo en la calle. Pese a la adversidad, a esa falta de oportunidad, Alan elige “que sea un bachiller popular”. Intenta organizarse pensando en la mejor alternativa para su futuro, ya sea laboral o como estudiante de nivel superior. Su vida se maneja en dos tiempos: entre un presente continuo que exige la supervivencia y la planificación metódica del futuro.

El relato de nuestro entrevistado se asimila a lo que Merklen (2009) denomina “cultura de la periferia” (p.112). El autor lo define como un espacio difuso, en donde es difícil establecer de manera precisa los límites entre el adentro y el afuera. Vivir en los márgenes no significa estar por fuera de todo marco de socialización, pero tampoco implica la incorporación plena. Es un ir y venir constante, que se define de acuerdo a cada circunstancia particular. La experiencia pasada -ligada al conventillo y al circular por distintos establecimientos educativos- sumada al presente callejero -sostenido por la asistencia al bachillerato y los vínculos barriales- generan en Alan aspiraciones y representaciones propias de alguien que pretende insertarse plenamente en la dinámica social. De este modo, ¿se puede pensar el caso de Alan como un *indicio* de la voz de los sujetos marginados?

Cuando en un pasaje de la entrevista, indagábamos en sus experiencias previas y en los contrastes que podrían existir con el IMPA, Alan nos comentaba lo siguiente:

*Lógicamente, la teoría de las materias, cómo se toman. ¿Cómo te puedo decir? De la forma que te explican las cosas, **vos las entendés y sentís la necesidad de transmitírsela a otra persona más.** O sea, que los conocimientos que vos adquirís no son cerrados. Los conocimientos te abren la mente para que vos agarrés y se lo quieras comentar a otra persona más. (...) Antes, cuando hablaba del colegio... en el único ámbito en donde hablaba del colegio era en la escuela. Alguien me tenía que agarrar y preguntarme algo de la escuela para que yo hablara, sino no hablaba del colegio. En cambio, acá... yo trabajo con un compañero, Walter, con quien cuido autos. Nos juntamos y con cualquier cosa que estamos haciendo, yo agarro y ya le digo algo del colegio: "No, porque esto es por el capitalismo". Ya le estoy explicando algo. "Eso es re peroncho", le digo así. **El no entiende, pero igual se ríe. Igual yo le explico** (Alan).*

Alan se encuentra en la posición de tener que explicar lo que él ve en la escuela. Nos surge, frente a este caso, una especie de contradicción que plantea una suerte de dilema. Se podría suponer que el testimonio de Alan podría representar la voz de aquellos que viven bajo ciertos niveles de pobreza que rozan los límites con la marginalidad. Alan, en ese sentido, haría las veces de Menocchio -aquel molinero retomado por Carlo Ginzburg (1999)- quien por su condición de letrado, podía hacer visible el modo de sentir y pensar del resto del campesinado del Medioevo. El autor sostiene que, pese a erigirse como un caso excepcional, los escritos de Menocchio dan cuenta de algo mayor. Esto se debería a que, pese a su condición de letrado, aquello que lo distinguiría del resto, nadie -según el autor- puede escapar a su condición de clase. En este caso, podríamos encontrar algún punto de contacto con Alan, quien ocuparía ese rol de representante al incorporarse y hacerse presente en el sistema educativo.

La analogía entre las experiencias que describe Alan y el caso que analiza Ginzburg parecería ser plausible de ser pensada. Sin embargo entendemos que este tipo de contraejemplos nos sitúa en una posición riesgosa que podría hacernos recorrer caminos indeseados. Entendemos que este tipo de casos podrían ser utilizados con el fin de reforzar un discurso que enaltezca la ideología del don. Es por ello que es necesaria la aclaración y, de esa forma, merece la cita de Mauger: "Si admitimos que 'los milagros' son mucho menos frecuentes en las clases populares que en las clases dominantes, las desigualdades en el éxito escolar encuentran su explicación en las desigualdades de las condiciones materiales de existencia" (2012:

23). De esa forma, creemos necesario aclarar y destacar el carácter excepcional del caso de Alan, para evitar caer en concepciones que desliguen a los sujetos de sus propias condiciones sociales.

II. 5. Recapitulación

En el presente capítulo intentamos dar cuenta de algunas de las concepciones que tienen los propios estudiantes con respecto a sus experiencias y sus relaciones en el sistema educativo. Nuestro objetivo pasó por poner a prueba nuestra hipótesis - pensar a los jóvenes del IMPA como sujetos liminales- en torno a las tensiones que se generan entre dos sistemas educativos considerados como opuestos. Es así como sus concepciones se manifiestan tensionadas por su transitar actual en el IMPA y sus trayectorias pasadas en el sistema tradicional. Lo “alternativo”, así, es definido por nuestros entrevistados como un sistema que incorpora -respetando las subjetividades y las problemáticas puntuales- a aquellos que la educación tradicional desecha y excluye.

En esa línea, el relacionamiento con pares y docentes también se desenvuelve en esa tensión. Las relaciones que se establecen en el IMPA funcionan como parámetro de comparación con respecto a los vínculos establecidos en las escuelas públicas (a excepción de Julián, quien fue a escuela privada). En este caso, encontramos diferentes motivos -amparados en características como la clase social, la edad o las concepciones políticas- que generan en los estudiantes del IMPA la necesidad de distinguirse. Por el lado de la relación con los profesores, pareciera ser que “lo alternativo” se puede rastrear en la construcción de vínculos de carácter afectivo, cosa que, según nuestros informantes, no existía en la escuela tradicional.

Posiblemente sea en el testimonio de Alan en donde podríamos encontrar un caso que reflejase el pasaje de un tipo de educación tradicional a la inclusión al sistema “alternativo”. Si bien consideramos que nuestros entrevistados son sujetos en tensión, ciertamente excepcionales debido a su trayectoria educativa, el caso de Alan nos sitúa en los límites. La exclusión a la que hacen alusión los entrevistados implica siempre otra posibilidad, existen otros márgenes de elección. En el caso de Alan, esta exclusión es mucho más dura, ya que se manifiesta en otros sentidos, como en el hecho de no poder acceder a una vivienda.

La trayectoria educativa, que implica matices y contrastes con el pasado, es uno de los elementos que pueden dar cuenta de la identidad juvenil. En ese marco, podríamos pensar a la figura del estudiante como un elemento paradigmático de la

juventud. En oposición a ello, no se podría plantear lo mismo con respecto a la figura del trabajador. Pensar en los jóvenes dentro del campo laboral, necesariamente los pone en tensión con la vida adulta. En eso nos enfocaremos en el capítulo siguiente.

Capítulo III

El desafío del campo laboral: transitar la juventud en el terreno de los adultos

L: ¿Hasta cuándo uno es joven?

Ez: Hasta los treinta, aproximadamente, según ciertos estándares.

*L: A menos que tengas dieciocho y tengas que valerte por tus propios medios
(Diálogo extraído de una de las clases observadas, entre Lucas, uno de los
estudiantes de tercer año del IMPA, y Ezequiel, profesor de Metodología de la
Investigación).*

III. 1. Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo identificar tensiones como las que vinculan a estudiantes miembros de un bachillerato popular, en donde se promueve un tipo de formación en cooperativismo, con un sistema social y económico, en donde los vínculos laborales tienden a la fragmentación y a la competencia²¹. Esta particularidad de la organización, sumada a los condicionamientos propios de la edad, la pertenencia de clase o el género de nuestros entrevistados, configura un panorama complejo en estos casos concretos. Identificamos así, una trama particular que se teje entre el programa escolar, los condicionamientos sociales y los deseos y expectativas laborales de los estudiantes.

¿Qué puente se construye entre un título con orientación en cooperativismo y un mercado laboral en donde lo que prima es la competencia y el individualismo? ¿Cuán determinante puede resultar la propuesta pedagógica en la conformación de

²¹ Esto lo sostenemos siguiendo el análisis de Perla Aronson (2007), quien sostiene que los requerimientos sociales que el sistema educativo incorpora en sus currículos (observa principalmente lo que ocurre en las universidades, pero podría ser trasladado a la escuela media), surgen de las empresas. La autora argumenta que el principal objetivo del sistema educativo radica en fomentar competencias de empleabilidad. Esto se da en un contexto de globalización y individualización que, según Aronson, “instituye un ambiente colonizado por las competencias estratégicas” (p. 89).

las expectativas de los jóvenes del bachillerato? ¿Qué resistencias, concesiones o negociaciones ejercen los estudiantes del IMPA en su experiencia laboral? ¿Es el trabajo un campo que se vive sólo desde una posición adulta? ¿Tiene alguna incidencia el rasgo etario en esta experiencia? ¿La clase? ¿Y el género?

Partiremos de la premisa que postula al trabajo como un elemento que pone en tensión la condición juvenil con el mundo adulto. La obtención de un empleo es un logro concebido como el pasaje necesario hacia la mayoría de edad. En ese sentido, Agustín Salvia y Ianina Tuñón (2004) señalan que la inserción en el mundo laboral es percibida, en la mayoría de los casos, como un momento que determina el fin de la adolescencia y el consecuente proceso de formación de una identidad adulta. No es estrictamente el trabajo aquello que nos interesa, sino la pregunta por los jóvenes. Estudiar las trayectorias laborales y las concepciones sobre el mundo del trabajo nos sirven para pensar ciertas problemáticas relacionadas con la juventud. Indagar en las representaciones sobre estos temas nos ayudará a visualizar perspectivas y prácticas de los propios actores en un ámbito necesariamente mediado por adultos y que se mueve en los límites de la categoría juvenil.

El presente capítulo será dividido y organizado de acuerdo a distintas problemáticas identificadas en las entrevistas realizadas. En una primera instancia, nos propusimos realizar un análisis más general que ponga en tensión los conceptos de moratoria social y vital. La exposición de tres casos concretos nos ha servido a los fines de encontrar matices que problematicen ambos términos. Luego, dedicaremos un segundo apartado en donde trataremos las expectativas y fantasías en torno a la obtención de un título secundario. Este apartado será dividido en dos: primero analizaremos las perspectivas de los estudiantes en cuanto al valor que le otorgan al título. Allí, veremos cómo su valor es relativo, el diploma es concebido como algo necesario, pero insuficiente. En la segunda parte de ese apartado, nos enfocaremos en las maneras de apropiación y los desvíos presentes en las expectativas de los estudiantes con respecto a la propuesta en cooperativismo. Por último, dedicaremos un apartado para pensar los matices que ofrecen las perspectivas y expectativas de las mujeres entrevistadas en cuanto a sus proyectos de vida.

III. 2. Tensión entre moratorias: tres casos que aportan a la discusión

Lorena es hija de un chofer de colectivo; al indagar en sus prácticas laborales actuales inmediatamente direcciona su relato hacia el trabajo de su padre y los motivos que hacen que ella también deba salir a trabajar. De todas maneras, no lo

identifica como una obligación, sino como una ayuda voluntaria que trae beneficios tanto para él como para ella. Nuestra informante se inserta en el mundo laboral “por voluntad propia”, para solventar sus gastos y ayudar en la economía familiar, no identifica en ningún condicionamiento social factores que pesen de manera determinante en su decisión.

*Me pareció copado darle una mano, también para no depender tanto de él. Para tener mi plata, para no pedirle de más, viste que **cuando uno es más grande le da cosita pedirle plata a los viejos**. Ponele que parte de lo que gano se lo doy a él para ayudarlo en lo que sea (Lorena).*

El caso de Agustina ofrece una posición particular: la entrevistada marca un contraste entre un presente en donde se hace necesario asumir responsabilidades, donde es ineludible “hacerse cargo” y un pasado -reciente- de bonanza y dependencia de la madre. La situación actual está condicionada por su embarazo y la convivencia con su novio. Agustina prioriza la pareja, la estabilidad laboral y el cuidado de su futuro hijo. Si bien no se desconoce como joven, en su relato hay una insistencia por diferenciarse de aquellos que “están en cualquiera”. Sus vínculos principales en el bachillerato los establece con las únicas dos compañeras adultas de la clase²².

***Vas creciendo y te vas dando cuenta que la vida no es solo joda, salir con amigos, que hay responsabilidades, que están buenas, que tienen objetivos buenos y que tienen resultados positivos** (Agustina).*

Los tiempos de nuestra informante parecen estar determinados por el acontecer o por una planificación “precoz” de la vida. Si bien retomaremos esta cuestión más adelante cuando establezcamos una comparación con otras entrevistadas, cabe destacar que Agustina pareciera manejar “otros tiempos” en relación a sus compañeros. Pedirle plata a su madre, algo que, en el pasado, lo consideraba -en sus palabras- “la típica”, hoy en día, por su condición de futura madre, no encuadra dentro de sus posibilidades.

En ambos casos, nuestras entrevistadas parecieran elegir una determinada forma de vida. No es la imposición de su condición de clase o de género lo que las hace tomar sus decisiones, o por lo menos no lo reconocen de esa manera. Existe una

²² Consideramos aquí la variable etaria, ya que ambas compañeras superaban los cuarenta años.

preferencia en donde se obtienen “resultados positivos” en el caso de Agustina o por esa elección ligada a una especie de sensación de culpa –posiblemente allí sí dada por condicionamientos económicos- en el caso de Lorena. En este último caso, la entrevistada manifiesta “sentirse grande” para seguir pidiéndole plata al padre.

En el caso de Alan encontramos otra posibilidad; la elección de un trabajo -o por lo menos la sensación de elección- pareciera estar mucho más restringida. De todas formas, es preciso recordar y reconocer lo que ocurría en el campo educativo, en donde Alan, pese a sus condicionamientos -fundamentalmente de clase- decía *decidir* estudiar en un bachillerato popular. En cambio, en el campo laboral, la posibilidad de decisión pareciera ser más acotada. En el siguiente testimonio, frente a la pregunta por la elección del bachillerato popular, se ve esa dicotomía entre un espacio que elige -el estudio- y otro en donde pareciera no tener esa posibilidad -el trabajo-:

*La decisión la tomé yo por mi cuenta porque vi que necesito salir adelante y así porque sí no puede salir adelante una persona, sino que tiene que poner un poco de voluntad desde uno. Lamentablemente vivimos en una sociedad, en un sistema que **si no tenés un papel que diga que vos estudiaste, un papel que certifique que vos conocés algo, nadie te puede tomar en ningún trabajo** (Alan).*

En el diálogo con Alan, menciona que desde los once años trabaja; comenzó en un quiosco, y si bien lo veía como un trabajo en donde él mismo confiesa que “iba a joder” o a “boludear”, allí es donde empezó a tener sus primeros ingresos. Esa primera experiencia laboral influyó de manera decisiva en su paso por la escuela; recuerda que trabajaba de noche y que en el colegio no podía más que quedarse dormido. Siguiendo estas ideas y observaciones, ¿cómo podríamos pensar que experimentan nuestras informantes aquello que entendemos por moratoria social y vital?

Retomando la línea planteada en el primer capítulo de esta investigación, sostenemos que la moratoria vital es una condición compartida por jóvenes provenientes de las más disímiles realidades. Sustentada por la edad, por cierta condición fáctica, remite a una determinada manera de moverse en el mundo, inherente a la generación joven. Siguiendo a Margulis y Urresti (1996), podemos decir que la moratoria vital se comporta como un “excedente temporal”, vinculado al “aspecto energético del cuerpo” (p. 7), propio de los jóvenes. Ese excedente temporal, según los autores, se experimenta como una sensación de lejanía con respecto a la

muerte. Esta condición universal es una característica que unifica la condición juvenil, vendría a ser un rasgo distintivo que la diferencia y la opone a los adultos.

La moratoria social, en cambio, funciona como un elemento diferenciador dentro del colectivo “juventud”, no en relación a las generaciones precedentes. También funciona como excedente temporal, pero no ya por condiciones vinculadas a la biología o la genética, sino por la posibilidad, con la que cuentan ciertos sectores privilegiados, de vivir sin responsabilidades (Chaves, 2005). Si bien Margulis y Urresti presentan la idea de moratoria vital como un concepto que complementa el de moratoria social, es decir, que funciona sólo como su base objetiva ¿Se puede pensar en aplicar este concepto en cualquier contexto? ¿Es igualmente aplicable en sectores populares o de trabajadores como en sectores medios y altos? Dentro del mismo IMPA encontramos una población que definimos como heterogénea desde un primer momento. Por ese motivo, ¿no sería necesario relativizar o matizar el concepto de moratoria vital?

No es nuestra intención, en esta sección, oponer de manera absoluta los conceptos de moratoria social y moratoria vital. Será necesario ver de qué manera se articulan ambos términos en los casos concretos que nos hemos dispuesto a analizar. Es decir, habría que pensar de qué manera son plausibles de ser complementarios y hasta qué punto el concepto de moratoria vital es aceptable en casos en donde, a pesar de la juventud, el desgaste vital también es importante. Digamos, sería difícil -circunscribiéndonos exclusivamente a la población elegida dentro del IMPA, sin pretensión de generalizar- equiparar los casos de Agustina, Lorena y Alan dentro de un mismo grupo, cuando los márgenes de acción, supeditados por condicionamientos económicos, son diversos. Por ejemplo, ¿podríamos pensar que la relación con el trabajo que experimenta Alan es la misma que la que podría establecer Lorena, cuando él manifiesta no tener otra opción y ella, en cambio, explica que trabaja porque “le da cosa” continuar pidiéndole plata al padre? En el caso de Alan, no hay otra posibilidad, hay una cuestión objetiva que condiciona su vida laboral. En cambio, en los casos de Lorena y Agustina, parece ser una decisión -o una sensación de elección- tomada por motivos personales o individuales. Creemos que ese sentimiento de sentirse apto para elegir (y efectivamente poder hacerlo) repercute de manera decisiva en la vitalidad de los jóvenes; digamos, ¿hasta qué punto el concepto de moratoria vital no se debilita frente a casos como el de Alan?

III. 3.Expectativas contrapuestas con respecto al valor del título

El título del IMPA es legítimo en cuanto al reconocimiento por parte del Estado. Podríamos argumentar, como adelanto, que el diploma se presenta, para nuestros entrevistados, como necesario, pero a su vez como un simple piso, algo mínimo para los requerimientos de la sociedad y el mercado laboral. Ahora, ¿tiene el mismo valor social o el mismo sentido que un título obtenido en una escuela tradicional? Esta pregunta no está referida tanto a lo que efectivamente pueda significar el título en un bachillerato popular en cuanto a su valor objetivo en el campo laboral o académico, sino en cuanto a las expectativas, fantasías o ilusiones que genera en los propios estudiantes del bachillerato.

Julieta nos aporta una primera impresión sobre lo que se puede esperar de un diploma obtenido en una escuela orientada en cooperativismo. Cuando le preguntamos por sus expectativas con respecto al potencial título en el IMPA, no formula ninguna diferencia con un título obtenido en una escuela tradicional.

*Con un título secundario conseguís laburo donde querés. No donde querés, pero **consegís mucho laburo**. Por ahí, si no tenés el título secundario te re cuesta conseguir. No te quedan muchas opciones. Yo **me puse a trabajar de camarera que es lo único que podés hacer sin tener el título secundario** y no siendo tan mayor de edad, porque tengo diecinueve (Julieta).*

Al igual que Julieta, Lorena encuentra en el título secundario “una oportunidad”, pero a diferencia de la primera, amplía sus expectativas, no sólo se ilusiona con conseguir un mejor trabajo sino que espera mejores oportunidades en otros campos.

*El título lo tenés que tener. Eso es básico. Y pienso que me va a permitir a mí poder **seguir progresando, tener una formación, bancar como persona, culturalmente** (Lorena).*

Volviendo al caso de Alan, a quien mencionábamos en el apartado anterior, podemos plantear que encuentra en el título secundario una posibilidad de acceso, al igual que Lorena o Julieta.

*Tiene que haber un papel o algo que firme que diga que yo hice los estudios. (...) El título no me va a dar nada. Pero el título **va a hacer que yo llegue a conseguir algo. Es un enlace el título** (Alan).*

Si bien el argumento de Alan denota un dejo de resignación, existe algo que “lamentablemente” está por fuera de su voluntad y que no depende de su marco de acción, encuentra en el título “un enlace”, una llave que le habilita un espacio. La posibilidad de estar acreditado oficialmente, también en su caso, funciona como un elemento que motoriza la acción y organiza sus prácticas.

Encontramos así, distintos elementos que hacen que el título pueda ser considerado una herramienta de progreso, en diferentes campos. En primer lugar, pareciera que el factor económico ligado a las posibilidades laborales es el que predomina; el título es visto como una llave que permite acceder a mejores trabajos -o a algún trabajo-. Por otro lado, únicamente en el caso de Lorena aparece la idea de que el título puede ayudar a “banca culturalmente”. Es decir, el progreso no es sólo medido en términos de utilidad económica, sino también cultural, o como ella dice: “como persona”. Lo común en todos estos casos es que se habla del *los* títulos de manera general, no pareciera haber una concepción que diferencie el diploma que otorga una escuela de corte tradicional con aquella que pregona el IMPA.

Bourdieu (1997) define al diploma obtenido como un ejemplo posible de lo que denomina *capital cultural institucionalizado*. Éste ofrece una determinada forma de capital que posee cierta autonomía relativa con respecto al capital cultural incorporado (de origen) de su portador o portadora. El Estado, en la distribución de los mismos, determina lo que resulta valioso socialmente; “tiene la magia del poder de instituir, el poder de hacer ver y de hacer creer, o, en una palabra, reconocer” (p. 5). Nuestros entrevistados, considerando lo visto hasta aquí, depositan expectativas en la posibilidad de progreso y desarrollo a través de lo que ofrezca el título secundario. Éste, tiene valor en sus concepciones; no es lo mismo saberse reconocido oficialmente que no y eso repercute en sus prácticas, tanto en el ámbito laboral como en el social o cultural.

Otro de nuestros informantes, Lucas, es uno de los encargados principales del quiosco gestionado por los propios estudiantes, que funciona durante los recreos. Dedicó buena parte de su tiempo y su energía a esa actividad; cocina con su novia, administra las finanzas. Todas las clases, pide permiso para retirarse unos minutos antes y empezar a preparar el mostrador. A diferencia de los otros entrevistados, no concibe que todo se condense en “la oportunidad”. Frente a la pregunta por las posibilidades que le podría llegar a ofrecer el título a futuro, relativiza los criterios que manejaban tanto Julieta, como Lorena y Alan. A su vez, agrega que tampoco entra dentro de su órbita de deseo la posibilidad de obtener un trabajo como asalariado.

*En realidad creo que **la subsistencia no depende del título secundario**. Lo que te da el trabajo es cierta estabilidad. Dependencia, pero no, porque vos sabés que cumpliéndolo todos los días vas a contar con esa plata a fin de mes. No tenés que ahorrar o no gastar. Ya sabés que contás con esa plata. Sé que el título me va a ayudar con eso, pero **no quiero depender de eso el resto de mi vida. No quiero un trabajo bajo relación de dependencia el resto de mi vida** (Lucas).*

Hallamos, a lo largo de las entrevistas, una visión *credencialista* en relación al título²³ (Enguita Fernández, 1999). Siguiendo al primer grupo de ejemplos, podemos ver que existe una tendencia a enfatizar más en la oportunidad “objetiva” que pueda ofrecer el título que en los conocimientos o las aptitudes que estimule y desarrolle el proceso educativo. El título, en la concepción de nuestros entrevistados, vuelve intercambiable a sus poseedores, objetiva la oportunidad, iguala a aquellos que poseen distintos niveles de capital cultural y compensa las desigualdades de capital económico -de hecho, eso apenas se menciona-. De todas maneras, el entusiasmo que genera el título no es absoluto, éste pareciera mostrarse, más que nada, como algo “básico” en palabras de Lorena.

En la mirada de Lucas, en cambio, se impone una idea un tanto más escéptica con respecto a las oportunidades que puede brindar el diploma, pero persiste la concepción credencialista de la que hablábamos previamente. El valor no se mide por el conocimiento, el sentido pedagógico o la orientación del bachillerato, sino por las posibilidades objetivas que se puedan abrir en el campo laboral. El valor está en la inserción o no en el campo del trabajo o de la academia. En ese sentido, nuestro informante enfatiza que la educación media prepara a sus estudiantes para trabajar “en relación de dependencia”. No admite o no manifiesta otra posibilidad, pese a formar parte de una escuela que él mismo califica como “de izquierda”. Podemos marcar algún tipo de paralelismo con el análisis de Gabriel Kessler (2014), quien señala que se ha perdido la esperanza en el título como motor del ascenso social:

²³ Esta definición de Enguita Fernández se podría complementar con aquello que Dubet y Martuccelli (1998) identifican como la función de *utilidad social* de la escuela. Siguiendo a los autores, una de las funciones primordiales de la escuela es la de repartir “bienes” necesarios para la inserción en el mercado profesional y laboral. Por otro lado, la institución escolar también se encarga de la educación, propiamente dicha, no vinculada estrechamente a la utilidad social. A su vez, a esta última, la distinguen de la función socializadora, encargada de la producción de individuos adaptados a sus sociedades.

“Más que una vía de ascenso seguro y estable, el diploma aparece como un ticket para poder competir; una condición necesaria pero no suficiente para tener suerte en el mundo del trabajo” (p.143).

De todas formas, más allá del valor o del peso que le pudiese conferir al título, éste no es determinante, no organiza sus prácticas escolares. Lucas no quiere depender y el título genera dependencia, encadena a un trabajo, lo convierte en asalariado. Aquí, nuestro entrevistado lo diferencia de la posibilidad de tener un ingreso, que en este caso significaría “estabilidad”. Si no hay una jerarquización del contenido ni una valorización del poder “objetivo” del título, es decir, como puerta de acceso al mundo del trabajo, ¿cuál es su valor? ¿En dónde radica el deseo de obtenerlo?

Pese a los conocidos análisis referidos a los procesos de inflación -dada por la masificación del sistema educativo- y la posterior devaluación de los títulos (Bourdieu, 2012), el título pareciera seguir siendo un motor de deseo. Dice Bourdieu (2011): “Un título vale siempre lo que valen sus portadores, un título que se hace más frecuente se halla por este mismo hecho devaluado, pero pierde aún más valor cuando es accesible a personas ‘sin valor social’” (p. 148). A este análisis se podrían sumar una serie de estadísticas, datos duros que den cuenta de las precarias condiciones laborales, mucho más tangibles, que involucra a un gran porcentaje de jóvenes en Argentina²⁴. ¿Será que, pese a todo, tener un título siempre es más beneficioso que no tenerlo? ¿Son ilusos aquellos que lo deseen? Creemos que no. Lo llamativo, en todo caso, será pensar qué es lo que ocurre en un bachillerato popular; si es que podemos hallar nuevas aspiraciones u objetivos en una escuela a la que sus propios estudiantes definen como “alternativa”, “popular” o “de izquierda”²⁵.

²⁴ Tomando como parámetro la Encuesta Anual de Hogares Urbanos de 2013 elaborado por el INDEC, el 21% de los jóvenes de entre 18 y 26 años se encuentran desocupados. A esto podemos agregar que, según los indicadores que proporciona la base del SITEAL (http://www.siteal.iipe-oei.org/base_datos/consulta), el 63% de los jóvenes de entre 15 y 24 años trabajan en condiciones precarias, es decir que no se les realiza ningún tipo de aporte correspondiente al sistema previsional.

²⁵ Introducimos aquí los significantes “popular” y “de izquierda” aunque no hayan aparecido aún en los testimonios recogidos. Veremos cómo, en el cuarto capítulo, en donde se tocan temas vinculados a la política, aparecerán con insistencia. El IMPA quedará -en la percepción de sus estudiantes- inmediatamente vinculado a esos términos.

III. 3.1. Formarse en cooperativismo, vivir como un profesional

Planteamos, como una de las tensiones centrales de este trabajo, el desfase existente entre el proyecto institucional y las apropiaciones de los estudiantes. En este apartado, consideramos que esta cuestión se ve reflejada de manera particular en el sentir de algunos de nuestros informantes. ¿Hasta qué punto, la escuela, en los tiempos que corren, se erige como un agente de socialización determinante en las expectativas de los jóvenes? Pero pensando en lo visto en el apartado anterior, que intentó dar cuenta de las ideas en torno a la titulación, y afinando de manera más específica y situada nuestras inquietudes: ¿qué tipo de expectativas laborales se genera en un bachillerato que intenta romper con la lógica de las relaciones de producción hegemónicas? ¿Hasta qué punto una propuesta pedagógica alternativa puede ejercer la presión necesaria para transformar esa lógica?

Julieta acaba de cumplir diecinueve años y vive con su novio en un departamento que alquilan en el barrio de Almagro. Su vida de ese entonces -marcada por la convivencia con su pareja, trabajos pasajeros y su estadía en el IMPA- tiene como trasfondo una ruptura abrupta con su familia nuclear, la mudanza a la Capital y una consecuente independencia temprana. Siente admiración por la paciencia para enseñar que tienen los profesores del bachillerato y la contrasta permanentemente con sus experiencias educativas previas. Al imaginar su futuro laboral, manifiesta, sin reparos ni dudas, su preferencia por la abogacía.

*J: Siempre me gustó. **En la familia de mi novio son abogados.***

E: ¿Por qué te gusta el derecho?

*J: De derecho me gusta la parte penal. Siempre cuando era chica miraba, qué se yo, **los programas**, eso de la gente que iba presa (Julieta).*

La reproducción del diálogo que mantuvimos con Julieta nos sirve como un pequeño ejemplo que grafica lo complejo que puede significar la elección de una carrera. Esto lo planteamos como una aclaración -antes de seguir avanzando- a la hora de pensar a la escuela como un agente socializador importante, pero de poder relativo frente a otras mediaciones. Por un lado, ella misma identifica a la familia de su novio o a “los programas” (en alusión a los programas televisivos) como elementos

que influyen en sus decisiones. No hay mención alguna a la escuela como causa de esa elección.

La formación en la fábrica, la lógica ensamblaria y militante pareciera generar respeto y hasta admiración -en reconocimiento por la “gesta heroica” y “la lucha”- por parte de los entrevistados. De todas formas, en las expectativas o en proyecciones futuras, pocas veces se da cabida a trabajos autogestivos o cooperativos al estilo IMPA. Nuestros entrevistados, en su mayoría hijos de trabajadores, poseen expectativas profesionales y/o universitarias. En este terreno, pareciera existir una ruptura con respecto a un supuesto destino dado por el origen social familiar e, incluso, con la formación propuesta en la escuela.

La agenda temática organizada por los profesores del curso observado se sustenta en ejemplos que casi siempre recaen en el mismo caso: el IMPA. En las clases observadas, existía una predominancia de estos ejemplos; incluso aquellos propuestos por los estudiantes, fueron de carácter autorreferencial. Hay una tendencia a intentar pensar la organización, de ubicarla históricamente, reconstruir el pasado, jerarquizar la lucha y el trabajo colectivo. Se habla de la lucha de los trabajadores en tiempo pretérito; el IMPA es lo que es, representa lo que representa, por lo que ocurrió *en otro tiempo* y por el sacrificio de *otras personas*. Esto se manifiesta en las clases, pero también en las entrevistas. Lorena, en su testimonio, da cuenta de este aspecto haciendo hincapié en el valor de “lo cooperativo”, que -en su concepción- puede adquirir distintas formas.

*No es lo mismo trabajar con tu jefe que te mira con cara de orto que trabajar haciendo un gran sacrificio. Que llegue fin de mes y no te pague lo que te tiene que pagar. En cambio, cuando laburás en **un trabajo que es autogestivo, que es para vos y que lo trabajás vos**, es muy distinto. Es como acá en verdad, el cooperativismo y todo eso tiene que ver con la ayuda mutua. Todos somos iguales, todos cobramos lo mismo. Cada uno tiene su rol y todos lo tienen que cumplir para que todo salga adelante, para que ninguno se cague de hambre y para que nadie le falte nada. (...) **Incluso yo también, que te conté que me gustaría ser psicóloga, me gustaría tener mi consultorio, mi diván y decir: “bueno, me levanté a la una y a las tres de la tarde tengo pacientes”.** Es como que te organizás más la vida o, qué se yo, los tiempos. Ya sabés, más o menos, cuánto vas a tener de ganancia o no. Esas cosas, ¿viste?, es como que a lo mejor estás más al tanto y lo producís vos (Lorena).*

En distintos fragmentos de la entrevista, Lorena expresa su admiración por los estudiantes universitarios, “por la gente que llega a eso”. A su vez, manifiesta cierto temor por lo que significa la universidad, “un mundo nuevo” para ella. La dicotomía planteada entre el trabajo bajo relación de dependencia y la autogestión juega fuerte en sus representaciones. Lo autogestivo, siguiendo su testimonio, se sustenta desde el trabajo grupal y colectivo, pero en su proyección se imagina organizando su agenda propia como psicóloga. El trabajo autogestivo -que incluye en la concepción de Lorena la vida del profesional universitario- también es concebido como un tiempo sin responsabilidades, casi siempre ligado a la imposición del patrón o el jefe. La vida sin patrones pareciera ser no sólo una vida menos opresiva, sino también con menos responsabilidades.

Javier -al igual que Lorena- valoriza la propuesta del IMPA y la diferencia de las escuelas públicas, que él considera “conservadoras”. Manifiesta que hay una relación directa entre el modelo educativo tradicional y los trabajos bajo relación de dependencia.

(Las escuelas “conservadoras”) solamente te muestran un modelo para insertarte ahí, que vos te metas a laburar sin cuestionarlo. Te enseñan a administrar una empresa, te enseñan a hacer una planilla de contabilidad.
Derecho para sumergirte a laburar para otra persona (Javier).

Del grupo de estudiantes entrevistados, Javier pareciera ser quien tiene una visión más pragmática en cuanto a su vida laboral. Cuenta que vive solo desde los quince años y que, a partir de ese momento, pasó por diversos trabajos de rubros variados. Manejó taxis, montó una pizzería en sociedad con un amigo y, actualmente, se dedica a la mensajería y al delivery. Al mencionar sus experiencias autogestivas, destaca haber sido “dueño de su propio negocio”. A su vez, rechaza el modo “empresarial” que él considera que fomentan las escuelas tradicionales.

Siguiendo a Kessler (2002), podemos argumentar que los estudiantes “parecen estar bajo la tensión que atraviesa al individuo moderno: la presión por la racionalización, la búsqueda de resultados, la competitividad y, por el otro lado, la valoración de la expresividad, del crecimiento personal” (p.40). En el caso de los estudiantes del IMPA, esta tensión se manifiesta entre los requerimientos de una sociedad que exige resultados, como señala el autor, y un proyecto pedagógico que intenta romper con lo establecido, en donde se valoriza una forma de organización colaborativa. El resultado de esta tensión se expresa en ajustes en cuanto a las representaciones; el profesional liberal -abogado o psicólogo- pasa a ser idealizado

como un ser libre y autónomo; a su vez, el comerciante emprendedor es revalorizado en su afán autogestivo. En este caso, el profesional o el comerciante, ligado más a los sectores medios y medios altos que a la clase trabajadora, no aparecen como antagonistas -como un otro-, sino como modelos de referencia.

Siguiendo este planteo, notamos lo influyentes que son las representaciones que los propios estudiantes se hacen sobre sus deseos y prácticas. Sus ideas acerca de la autogestión los hacen anhelar trayectorias que no sean, precisamente, las que se esperan desde el bachillerato. En consonancia con esta línea de análisis, veremos, en el apartado siguiente, cómo perciben las mujeres sus propias prácticas y sus modelos de vida en torno al trabajo y sus proyectos de vida.

III. 4. Estudiar, trabajar y ser madre a los veinte

En el presente apartado, pretendemos complejizar el espectro de representaciones, incorporando específicamente la perspectiva de las jóvenes estudiantes a nuestro análisis. Si bien reconocemos los límites que ofrece al trabajo el hecho de haber realizado entrevistas a sólo tres mujeres, no pretendemos generalizar ni llegar a conclusiones pretenciosas en torno al conjunto de las representaciones femeninas de la organización. Nuestro objetivo, en esta instancia, pasa por reconocer algunas de las posibles variantes presentes, desde la perspectiva de nuestras informantes mujeres, en cuanto a sus posibilidades laborales y sus deseos futuros.

A modo de pequeña reseña introductoria, partiremos de la idea de que el género -en sintonía con lo que planteábamos sobre los rasgos etarios- es “una construcción simbólica, establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual” (Lamas, 2006: 12). Los factores biológicos, como el sexo o la edad, funcionan como elementos de diferenciación naturales que, en la dinámica cultural, se imponen como desigualdad social. ¿Qué ocurre en la percepción de nuestras entrevistadas? ¿Qué tan arraigados están los roles sociales en sus prácticas? ¿Cómo viven su juventud y cómo proyectan su adultez? ¿Qué diferencias encontramos con los informantes hombres?

Gustavo asume el rol de “chico malo” del curso. Es aquel que permanentemente está haciendo bromas, por momentos burlándose de manera irónica cuando sus compañeros intervienen en clase. La docente le llama la atención en reiteradas oportunidades, pero sus advertencias no parecieran surtir efecto en su conducta. Como último recurso, la profesora lo incluye haciéndole leer un fragmento de un texto. Lorena decide no callarse e invertir la provocación. “No se te entiende lo

que lees” desliza desde el fondo del aula. Gustavo detiene la lectura, se da vuelta y, desde su solitario banco de la primera fila, le responde: “sacate la cera del oído”. Luego, vuelve a su posición original y retoma el texto. “Vos sacate la papa de la boca” sentencia Lorena.

Esa personalidad potente, inquieta y contestataria, que manifiesta Lorena en las clases de Metodología -que se expresa no sólo en la disputa con Gustavo, sino también en sus intervenciones teóricas y políticas en clase- contrasta con la voz tímida con la cual contesta en la primer entrevista realizada. En el segundo encuentro se la nota más distendida y confiada: parece tener claro cuáles son sus objetivos y los pasos a seguir en el futuro.

*¿De acá a diez años? **Laburando de lo que me gusta, teniendo mi casa, mi familia, qué se yo, voy a tener veintiocho años.** Pienso que los próximos seis o siete años voy a estar estudiando mi carrera, después supongo que la voy a ejercer unos años y **después supongo que voy a querer tener un hijo, ser como más independiente** (Lorena).*

En ese sentido, Julieta también pareciera coincidir en las perspectivas de Lorena. Piensa su futuro como universitaria y luego como profesional.

*Espero hacer la carrera, en seis años o cinco, lo que me tome. Comenzar a ejercer el oficio. Tener un hijo una vez que ya haya terminado la Universidad. **Tener un hijo una vez que ya esté acomodada. Sino después se te complica un poco, con el tema de los estudios o el trabajo** (Julieta).*

Ambas estudiantes imaginan un futuro certero, organizado y pautado. Una cosa lleva a la otra, cada paso es necesario para la obtención del siguiente avance. En ambos testimonios aparece la cuestión de la maternidad dentro del horizonte de expectativas. Pero hoy no es concebida como una posibilidad concreta, sólo podría serlo cuando se esté “acomodada”. Esto implicaría graduarse y tener un empleo estable. En este caso, el trabajo pareciera un elemento que da estabilidad, que afianza una posición más vinculada a la adultez. En estos casos, ser madre figura dentro de los deseos futuros, pero en el presente se lo identifica como un obstáculo que “complica” el desarrollo en el ámbito laboral y académico.

Agustina está embarazada de siete meses. Disfruta de la contención que le ofrecen tanto sus profesores como compañeros, comenta que, en este momento, “no puede pedir más”. Aplicada en las clases; toma nota, participa activamente y cumple

con los tiempos de cada entrega que solicita la profesora Clara. Encuentra estabilidad en su estilo de vida: convive con el futuro padre de su hijo, está a un paso de terminar la secundaria y tiene un trabajo que le ofrece seguridad y continuidad.

*Estoy averiguando para estudiar locución. Estuve averiguando en un par de universidades, pero pasa que es mucha plata y **yo ahora voy a ser mamá y es como que es un cambio muy rotundo. Yo tengo trabajo, mi pareja también por suerte, trabajamos los dos muy bien.** Pero el tema de lo que es la casa, más lo que implica tener un hijo... Somos jóvenes, yo tengo veinte años, mi marido tiene veintitrés y más que nos gusta tener lo nuestro, ir y comprarnos las cosas que nos gustan. Se nos va a complicar un poco, pero sí, obviamente quiero seguir estudiando (Agustina).*

Ariel Adaszko (2005) analiza la relación entre la maternidad y la paternidad juvenil vinculados a la pobreza. En su trabajo, se pregunta si es la maternidad la que hace caer a las jóvenes en la pobreza, ya que deben relegar sus estudios y sus posibilidades de trabajo, o si son las condiciones de pobreza y las respuestas que dan los adultos frente a estas situaciones los factores que provocan condiciones adversas para las madres jóvenes. El autor precisa que “el ‘problema embarazo adolescente’ está fuertemente atado a la o las formas en que pensamos la propia adolescencia y juventud” (p.36). ¿Por qué un embarazo “temprano” puede ser considerado un problema? ¿Por qué no puede ser reconocido como aspiración legítima como pareciera representar el caso de Agustina? ¿Qué se gana o qué se pierde en el camino? ¿Cómo repercute la mirada adultocéntrica en las representaciones de Julieta y Lorena?

Ana María Fernández (2006) señala que la imposición del mito “Mujer=Madre” presiona de tal manera que opera fuertemente en la subjetividad de las mujeres. Este mito -siguiendo a la autora- es eficaz en la medida en que se sostenga por dos tipos de ilusiones: por un lado, *la ilusión de naturalidad*, basada en la tesis que sostiene la existencia de un “instinto materno” y; por otro lado, *la ilusión de la atemporalidad*, que genera la idea de la inmutabilidad del estado de cosas; esa idea de que las cosas “siempre fueron así”. La cuestión del instinto materno remite a una naturalización del mito “Mujer=Madre”. En este marco, ninguna entrevistada elude la posibilidad de ser madre; ya sea en el presente o en un futuro no tan lejano lo imaginan como una realidad imposible de evadir. Con esto no queremos emitir ningún juicio de valor con respecto a las decisiones personales de nuestras informantes, sólo pretendemos señalar un tema que se repite en las distintas entrevistas. Ese mito que no se

cuestiona, en todos los casos aparece como elemento indiscutible y necesario en la vida de una mujer.

Agustina no niega las dificultades que pudiese llegar a significar tener un hijo a los veinte -“se nos va a complicar un poco”-, pero no pareciera asimilarlo a un problema estrictamente juvenil o que tuviese alguna relación con la edad. Al contrario, pareciera encontrar en el embarazo un medio para salir adelante o -incluso- ser reconocida socialmente. En su caso, encontramos una especie de paradoja: por un lado, en sus representaciones hay una idealización del ser madre, como una etapa propia que *necesariamente* corresponde a toda mujer, a su vez, su testimonio contradice la idea estigmatizante que presenta al embarazo juvenil como un problema. Esta paradoja que señalamos se vincula con dos maneras antagónicas de posicionarse, en un mismo gesto, frente a la mirada adultocéntrica: refuerza -o por lo menos no discute- la relación “Mujer=Madre”, pero rompe con la linealidad “embarazo juvenil=problema”. Pensamos, en su caso particular, que esta última relación no tiene lugar en sus percepciones porque existen elementos que le brindan estabilidad y seguridad: por un lado la confianza que encuentra en su pareja estable y, por el otro, la previsibilidad que le aporta tener un trabajo, que los dos trabajen “muy bien”.

En sentido opuesto, los varones entrevistados no parecieran tener tan claro cómo se desarrollarán los años venideros. Lucas, por ejemplo, manifiesta no estar buscando empleo: “estoy esperando que llegue (...) el trabajo indicado”. Alan expresa su deseo de tener una vivienda digna en un futuro, pero hay poco de lo que podría acontecer en el mientras tanto. La figura del cazador agazapado que espera paciente su oportunidad pareciera adaptarse más a las prácticas y los deseos de los varones que a las aspiraciones de las mujeres, marcadas por una planificación más precisa.

III. 5. Recapitulación

Como planteábamos al inicio de este capítulo, creemos que el trabajo es un elemento que juega en los límites de la categoría juvenil. Pensado como un campo que marca el pasaje hacia la adultez, nos propusimos identificar las representaciones y las aspiraciones que se generan en los jóvenes del bachillerato.

En este marco, los conceptos de moratoria vital y moratoria social nos sirvieron como herramientas de análisis para pensar motivos, causas o condicionamientos que llevan a un “trabajo joven”. Pareciera ser que existen distintas posibilidades, en donde el pasaje a la adultez estuviese condicionado fuertemente por las condiciones

materiales. Allí es donde vemos como en casos como el de Lorena o Agustina la opción por el trabajo se condensa en eso, en una opción. Es decir, existen otras posibilidades, existen condicionamientos, pero que no son estrictamente económicos. Podríamos arriesgar que son condicionamientos más de tipo individual, que remiten a historias personales; un sentimiento de deuda con los padres en el caso de Lorena o como una forma de distinción frente a otros jóvenes en el testimonio de Agustina. Alan, en cambio, nos muestra otra posibilidad, en donde nos hace suponer que convertirse en adulto no es algo que “se elige”, sino que se impone. Allí pareciera que la edad no es del todo relevante.

Luego, enfocamos nuestro análisis en las concepciones de los jóvenes en torno al título y las posibilidades que éste podría ofrecerles en el campo laboral. Notamos que el diploma sigue siendo objeto de anhelo por parte de los estudiantes. De todas maneras, se presenta como algo “básico”, de alguna manera insuficiente. Esto, en los relatos recopilados, es indistinto en cuanto al título del IMPA o el de una escuela tradicional.

Donde sí suponíamos encontrar diferencias es en cuanto a las expectativas laborales que se podrían generar en un bachillerato popular orientado en cooperativismo. Sin embargo, advertimos que el significante “autogestión” es redefinido, no remite en la concepción de los estudiantes a trabajos necesariamente cooperativos como el de una fábrica recuperada. Aquí los deseos refieren más a trabajos profesionales y la autogestión se concibe de una manera más individual -ser dueño “de su propio negocio” o ser psicóloga y tener “mi consultorio”-.

Por último, nos detuvimos en la percepción femenina de las jóvenes de tercer año. En sus expectativas con respecto al futuro se manifiestan ideas precisas y pautadas. Lo llamativo fue que ninguna de las entrevistadas eludió la posibilidad de ser madre –de hecho, Agustina, ya estaba embarazada-. De todas formas, hay condiciones para serlo. Una importante y determinante es el trabajo, aquello que les permita “acomodarse”. El trabajo, para nuestras entrevistadas, se presenta como signo de estabilidad, como un elemento indispensable en su vida de madres y adultas. Es quizás el trabajo, en la percepción de Agustina, lo que aporte la seguridad que rompa con la linealidad “embarazo juvenil=problema”.

El campo laboral pareciera ser un terreno indisociable del mundo adulto, eso nos llevó distintas preguntas en torno las identidades juveniles del IMPA. La política también podría ser pensada como un terreno adulto, en donde la posición de los jóvenes estudiantes de una organización autogestiva, se manifieste en un juego de diversas tensiones. De eso hablaremos en el capítulo siguiente.

Capítulo IV

La experiencia política atravesada por los vínculos afectivos

IV. 1. Introducción

Desde su presentación formal-institucional, el IMPA explicita la voluntad política de su propuesta pedagógica. Bajo esta premisa, se propone romper con esa idea, descrita por Dubet (2005), que equiparaba a la escuela con un santuario cerrado. El bachillerato pretende construir lazos entre los contenidos pedagógicos que se dan puertas adentro y el contexto sociopolítico. La escuela, con todas las particularidades que acarrea el colectivo autogestionado IMPA, pretende mostrarse como una vía de movilización política.

En el presente capítulo nos proponemos indagar y analizar las concepciones y prácticas que nuestros entrevistados desarrollan en torno a la política. Nos interesa este aspecto porque -siguiendo a Chantal Mouffé (2007)- es este espacio un lugar de construcción de las identidades colectivas, que siempre se configuran en torno a la dicotomía nosotros/ellos. En este caso, esa identidad propia se construye en oposición a lo que los mismos actores definen como “los de afuera”. Este colectivo, que en una primera instancia se nos presenta difuso, se empieza a materializar en actores concretos en el desarrollo de la investigación²⁶.

A su vez, retomaremos los señalamientos de la autora en cuanto a la jerarquización de la *dimensión afectiva* en el proceso de identificación. Esta dimensión, ligada al vínculo afectivo, será retomada en complemento de la relación oposicional propia de toda construcción identitaria. Notamos así como, los estudiantes del IMPA, encuentran en su *estigma* de la exclusión un elemento que los unifica.

Para abordar este tema, vinculado a las identidades políticas y las prácticas que se ponen en juego, será necesario dejar en claro qué es lo que entendemos por *la*

²⁶ Este planteo nos redirige hacia la noción relacional de identidad que retomábamos -desde el inicio de este trabajo- de Hall (2011). Nos alejamos así de cualquier postura esencialista para rescatar el carácter relacional, imprescindible en este esbozo teórico.

política y *lo* político. Consideramos que ambas definiciones son vitales para sostener la argumentación acerca de lo observado en el IMPA, por lo tanto consideramos adecuado dejar en claro sus significados para evitar cualquier tipo de confusión. Como indica Mouffé (2007):

Concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político (p.16).

Dividiremos el capítulo en dos apartados centrales que pretenden dar cuenta de las relaciones que establecen los estudiantes del IMPA en torno a “lo político” y a cómo conciben las prácticas vinculadas a “la política”. El primer apartado intentará ejemplificar nuevas prácticas en torno a esta última, en donde observamos que conviven dos formas en tensión: una que podríamos llamar tradicional, ligada a la lógica “vertical” de los partidos políticos clásicos, y otra que podríamos rastrear en la “horizontalidad” y la dinámica asamblearia de los movimientos sociales. Por otro lado, el segundo apartado tendrá como objetivo identificar cómo se constituye lo político, analizando los antagonismos posibles -¿quién es ese “otro” que se reconoce como enemigo?- y las identificaciones afectivas necesarias para la configuración de un “nosotros”.

IV. 2. Nuevas configuraciones de la política en el terreno de la opinión personal

En el presente apartado nos dispondremos a indagar y analizar las concepciones de nuestros entrevistados en cuanto a sus representaciones sobre la política. ¿Cuáles son las nuevas formas de identificación política? ¿Qué vínculo se establece con aquello que se entiende por política tradicional, relacionada a prácticas verticalistas y partidarias? ¿Cómo se perciben otras dimensiones de la política? ¿Cómo se concibe la militancia?

IV. 2.1. ¿Qué entienden los jóvenes del IMPA por la política?

Lucas dice haber nacido para dedicarse a la política, lo siente como algo pasional, algo que -en sus palabras- lo “ceba”. Sin embargo, cuándo indagamos en sus prácticas reconoce no estar “tan metido”. Inmediatamente asocia la idea de no estar involucrado con el hecho de no participar en un partido político. Recuerda su participación en el centro de estudiantes de su escuela anterior y la contrasta con la experiencia en el IMPA.

Mirá, la verdad es que acá todavía no tengo mucha idea política. Sé que es como recontra de izquierda, pero como todavía no fuimos a ninguna marcha, no hubo ninguna movida política grossa... (Lucas).

Javier, a su vez, manifiesta cómo sus intereses previos encontraron en el IMPA un lugar en donde sus expectativas se pudieron desarrollar. Al igual que Lucas, no duda al ubicar a la organización dentro del campo de “la izquierda”.

Generalmente siempre tuve un interés por el tema popular. Acá, lo que yo veo, es que se hace una política más tirando para el lado de izquierda. Está bueno que haya una suerte de este tipo de ideología, para tener en cuenta que existen otros modelos, que se puede vivir de otra forma y que se puede estar mejor si querés (Javier).

Cuando hablamos -de manera manifiesta y explícita- de “política” con nuestros entrevistados, existe una tendencia a elaborar un discurso que podríamos catalogar como “políticamente correcto”. Es decir, se construye un tipo de relato adecuado, acorde con los objetivos de la institución. Hablar del IMPA se enlaza indefectiblemente con un conjunto de significantes que siempre están presentes: “popular”, “de izquierda”, “lucha”, etc. Ese discurso se construye en base a una delimitación esencial en las representaciones de los jóvenes entrevistados. Así, existe una barrera divisoria que separa izquierda/derecha, alternativo/tradicional, o lo popular con aquello que se le opone.

Posiblemente, estos términos sirvan como elementos que den inteligibilidad a la identidad, que ayuden a definir una posición en el mundo y en el arco político. Sin embargo -recuperando las conceptualizaciones de Mouffé- creemos que se vinculan más a los antagonismos propios de “lo político” que a las prácticas y la organización referidas a “la política”. Cuando nos adentramos en las representaciones acerca de

ésta última, cuesta reconocer claramente lo que se entiende por ella. O sí, pero veremos cómo se manifiesta.

Previo a adentrarnos en los testimonios y en las observaciones recopiladas en nuestro trabajo de campo, creemos necesario reponer algunos conceptos relevantes a la hora de pensar en las prácticas políticas. En sus definiciones sobre “lo político”, Mouffé (2007) define la existencia de un orden de indecidibilidad. Es así como en toda sociedad existe una pretensión por ordenar los antagonismos sociales a través de un conjunto de acciones determinadas. Las identidades colectivas -siguiendo a la autora- se conforman en la eventualidad de las prácticas y de los procesos de identificación. Limitarse a pensar las identidades sólo en base a lo que podamos intuir acerca de lo político, no alcanza para visualizar cómo se articulan las prácticas concretas y contingentes.

Si pensamos en las prácticas políticas que se desarrollan en el IMPA, debemos suponer que existe una resignificación en cuanto a cómo se organizó la política durante el siglo XX. Aquello que pensamos como una manera más “clásica”, vinculada al rol de los Estados Nación, a los partidos políticos y a los sindicatos puede ser pensado hoy de otra manera. ¿Qué entienden por política los jóvenes del IMPA? Y a su vez, ¿Qué ideas tienen acerca de sus propias prácticas?

IV. 2.2. Concepciones sobre la política: entre lo viejo y lo nuevo

En este apartado, organizaremos los testimonios en función de cómo se conciben y reconocen los propios estudiantes del IMPA como sujetos políticos. Agustina nos da una primera aproximación a una manera de pensar y de sentir que se generaliza luego.

***Yo, en particular, de política no entiendo nada.** No es que no me interesa, me interesa porque, bueno, es mi país. Y sí, se ven cosas que están mal. Como, por ejemplo, lo que hacen ahora; había bachilleratos que tenían una validez por un determinado tiempo y ahora se corta. (...) Obviamente serán recibidos acá y recibirán el título de IMPA, **pero si vos estás militando en un bachillerato**, cursaste tres años ahí, ¿por qué tenés que tener el título con el nombre de otro? (...) Y bueno, **seguiremos luchando** para que se puedan abrir muchísimos más bachilleratos populares y que podamos ser independientes en algún momento. Y que existan más adolescentes con esas ganas de gritar lo que piensan y no se lo guarden (Agustina).*

En el sentir de los estudiantes del IMPA, podemos identificar -en sus propias declaraciones- una sensación de incapacidad comprensiva frente a los grandes temas de la política. Cuando asumen “no entender nada de política” hay una referencia implícita a aquella política que se manifiesta con mayúscula, que habla de los grandes procesos sociales e históricos. Sin embargo, en distintos pasajes, los estudiantes hacen referencia a problemáticas que remiten o se relacionan con la coyuntura política, pero que no son reconocidas como tales (conflictos barriales, personales o que son alusivas al IMPA). El pasaje extraído de la entrevista a Agustina lo evidencia: existe una temática específica -restringida a la problemática de los bachilleratos populares- que moviliza hacia “la militancia” y “la lucha”. Sin embargo, pareciera que con eso no alcanzara para reconocerlo válido en términos políticos. ¿A qué se debe este no reconocimiento de las propias capacidades de análisis? ¿Es sólo ese sentimiento de incapacidad lo que hace que algunos entrevistados manifiesten no sentirse atraídos por la política?²⁷ ¿O ese sentimiento está más referido a un rechazo hacia cierta concepción de la política pensada en términos convencionales?

A lo largo de las entrevistas encontramos un patrón común: la pretensión, por parte de los estudiantes, de alejarse de los partidos políticos tradicionales. En el caso de Lorena, la entrevistada reconoce que su interés por la política se inclina por la cuestión educativa. Declara que pretende recorrer “otra ruta”, distinta a la de los partidos políticos.

Mi ex es de La Cámpora y el flaco al principio no entendía nada, pero después empezó a militar y como que le re copó la idea. Un día lo acompañé a ver qué onda. Fuimos a un comedor, donde llevaron comida, llevaron computadoras, todo. Y me pasó algo horrible, te juro. Te juro por dios que fue horrible. No puede ser que la gente sea tan hija de puta. Agarran, saludan a todos así, con un abrazo, qué se yo, le dan la comida, le dan los fideos. Les ponen la remera de La Cámpora, les sacan una foto con la computadora, con todo. Les sacan la remera, les sacan la computadora y chau. Les dejaron la comida nada más.

²⁷ Siguiendo a Bourdieu (2012), podemos afirmar que no alcanza con contar con cierto capital cultural institucionalizado, encarnado en títulos escolares o académicos, para que un sujeto se sienta autorizado a hablar de política. Según el autor, nos encontramos en el terreno de la subjetividad, es necesario un *sentimiento* de creerse capacitado para opinar con certeza sobre estas cuestiones. Es por ello que luego afirma: “la competencia política, en el sentido de capacidad socialmente reconocida, es de esas aptitudes que solo se poseen en la medida en que se está en derecho o en deber de poseerlas” (2012: 485).

*Después la computadora y todo, chau. O sea, que **era para la foto nada más**. Yo me quedé así como diciendo: “¿Qué onda, flaco?”. Y él hablaba... (Lorena)*

En el relato de Lorena lo que la fastidia es la puesta en escena, el montaje que para ella representa la política y los partidos políticos en general -la política “para la foto”-. Tampoco la seduce el seguidismo a un líder o a un referente (cuando recrea una discusión con un compañero de la agrupación “La Cámpora”, menciona que parecían haberlo “metido dentro de un lavarropas”).

En contraposición a este rechazo por las formas tradicionales y “verticales” de la política, aparece en los testimonios una jerarquización de reivindicaciones puntuales, como pueden ser cuestiones vinculadas a lo educativo. Esto lo hallamos en distintos testimonios; Lorena y Julieta nos ofrecen dos ejemplos:

*¿Qué me moviliza? (...) Tuve experiencias de marchas, de instancias de lucha, de estar desde las once del mediodía cagándome de calor en el centro. Poder pasar esa experiencia está buenísimo porque estás luchando por las cosas que vos querés y pensás, **por las cosas que tenés en común con un montón de personas**. (...) Está bueno porque es una forma, pacífica y tranquila, de poder pedir masivamente algo que uno necesita (Lorena).*

*Siempre me involucré más en lo que es marcha educativa. **De defender más los derechos que uno tiene como escuela. Como profesor, como estudiante, por el edificio, por cosas básicas que el Estado te tiene que garantizar a vos para ser un colegio** (Julieta).*

Se presenta, en los testimonios recopilados, una redefinición de la política; a su vez se redefinen términos como “militancia” o la concepción sobre el sujeto político. Es así como militar no sólo se liga a las estructuras tradicionales -el sindicato, el partido-, también es posible militar en un bachillerato popular, como afirma Agustina. Es así como profesores o estudiantes pueden ser reconocidos como sujetos políticos legítimos en sus demandas hacia el Estado, por ejemplo.

Estas redefiniciones en torno a las concepciones acerca de la política podrían encontrar una explicación en aquellas marcas que dejó la crisis de 2001 en Argentina. La agudeza de la crisis económica se manifestó en un rechazo generalizado no sólo

hacia el entonces partido gobernante, sino hacia todo el arco político²⁸. En ese contexto particular, Rafael Blanco ([2006] 2012) identifica dos elementos a la hora de analizar el accionar político de los jóvenes en Argentina a principios del siglo XXI²⁹:

En primer lugar, el alejamiento de las formas tradicionales (del siglo XX) de participación y movilización, y el despliegue de nuevas formas de agrupamiento de pretendida horizontalidad. En segundo, que las prácticas y discursos de los jóvenes se enmarcarían en una nueva cultura, en parámetros distintos respecto de los de generaciones anteriores (p. 66).

Esos nuevos parámetros suponen construir nuevas formas de organización. Reguillo Cruz (2007) incluye a estas nuevas formas dentro de lo que se conoce como “nuevos movimientos sociales”. Éstos -siguiendo la descripción de la autora- se caracterizan por no organizarse únicamente en torno a la categoría de clase y por

²⁸ La crisis de 2001 se manifestó en un repudio general hacia la totalidad de los partidos políticos. Las protestas de diciembre tuvieron como consigna principal el célebre “que se vayan todos”, que no sólo desembocaron en la renuncia del entonces presidente radical Fernando De la Rúa (aunque por ese entonces representaba lo que dio en llamar “La Alianza”, agrupación política que incluía a la UCR y al Fre.Pa.So.), sino en un cuestionamiento general al conjunto de funcionarios y políticos.

²⁹ Podría argumentarse que a partir de 2003, con el retorno del peronismo a través de la coalición partidaria Frente Para la Victoria y las figuras de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, se produjo una recomposición de las estructuras partidarias clásicas. En esas estructuras -no sólo kirchneristas- los jóvenes han sido actores centrales. Svampa (2011) señala que “A principios de 2003, el declive de las nuevas movilizaciones, así como la fragmentación de las organizaciones de desocupados, fueron diluyendo la expectativa de una recomposición política «desde abajo», para dar paso a una fuerte demanda de orden y normalidad.” (p.23). En otra clave, José Natanson menciona puntualmente que “la juventud kirchnerista no es un invento del Gobierno sino el resultado de un proceso de mediano plazo que comenzó en los '90, con la formación de núcleos de resistencia al menemismo (...) que explotó en diciembre del 2001, cuando el clima anti-político del ‘Que se vayan todos’ coincidió paradójicamente con un fuerte impulso de repolitización juvenil”. Si bien se podría pensar que los autores difieren en cuanto a la valoración de lo sucedido, ambos análisis coinciden al señalar que luego de 2003 se produce este proceso de recomposición que señalábamos. De todas maneras, no creemos que esto haya inhabilitado otras formas de organización política.

direccionar sus reclamos hacia cuestiones puntuales (renunciando a la toma del poder). La pregunta que subyace esta descripción es si estas nuevas configuraciones, nuevas maneras de percibir y poner en práctica la política, son capaces de interpelar y aglutinar como otrora lo hicieran los partidos políticos. Reguillo Cruz (2007) señala que existe una superposición de prácticas:

La tensión en la escena pública, que se expresa, a través, por ejemplo, de la visibilidad de cierta "involución política" (el regreso de los autoritarismos) y la emergencia de prácticas más abiertas y tolerantes -todavía deudoras de antiguas herencias-, obliga a la cautela. Entonces, más que hablar de "formas organizativas novedosas", habría que hablar de "multiplicidad de expresiones juveniles organizativas" (p. 72).

Blanco (2014), en un trabajo en donde indaga en las prácticas de jóvenes estudiantes y militantes universitarios, reconoce nuevas formas de interpelación y de intervención en el terreno político. Así como lo describe el autor, existe una tendencia -que encuentra en determinadas facultades y agrupaciones, pero que se puede rastrear con potencia desde el 2001 en Argentina- por incorporar lo cotidiano al terreno político. En ese sentido, es posible encontrar algún punto de contacto con lo observado en el IMPA. En este caso, las cuestiones estrictamente educativas -todas las demandas se relacionan con eso-, son elementos centrales en la agenda política de la organización.

La irrupción de estas nuevas posibilidades que ofrece la política no debe hacernos pensar necesariamente en la abolición de las antiguas. Pero sí sería posible afirmar que nuestros entrevistados parecieran buscar su lugar frente a dos posibilidades que conviven. Por un lado, rechazan aquellas formas tradicionales de la política, ligada a una lógica "vertical", esa en la cual -retomando a Lorena- "te meten en un lavarropas". A su vez, reconocen una nueva lógica mucho más "horizontal", de intervención en las cuestiones de la vida cotidiana, en donde se ponen en juego "esas cosas que se tiene en común con otras personas", no necesariamente sujetas a la identificación con un líder.

De todas formas, el análisis planteado se remite a nuestra mirada, a nuestra manera de interpretar los dichos y las prácticas de los estudiantes. Con esto queremos decir que pareciera que, pese al descreimiento por el accionar político tradicional, la política -oficial y legítima- sigue siendo identificada en ese terreno. Sus prácticas políticas -aquellas que identificamos en el terreno de la cotidianeidad y los movimientos horizontales- no son catalogadas, por nuestros propios informantes,

como prácticas políticas reconocidas como tales. Ni siquiera como nuevas posibilidades o manifestaciones de la política. La distinción política/no política está marcada -siguiendo la perspectiva de los estudiantes- por parámetros tradicionales. De igual manera, el rechazo hacia la misma los hace tomar otras rutas.

IV. 3. ¿Cómo se organiza lo político? La exclusión como emblema

En este segundo apartado nos interesa visualizar de qué manera se gestan, dentro de esas nuevas formas que identificamos sobre la política, modelos de oposición en el exterior del IMPA y de identificación dentro del propio grupo. En este análisis, se manifiestan dos mecanismos propios de la constitución identitaria (Auyero, 1992): por un lado, un primer elemento basado en la interacción entre iguales, aquellos que perciben que son parte de una misma realidad subjetiva. Por el otro, el principio de oposición a un “otro” que mencionábamos en la introducción. Indagar en ambos elementos, que plantean dos maneras de encontrar la posición propia, nos permite encontrar pistas para comprender cómo se conforma una de las tantas posibilidades que ofrece lo político.

Más allá de algún noviazgo evidente o algún vínculo amistoso declarado de forma manifiesta, es difícil encontrar en la lectura de las entrevistas referencias explícitas que hagan alusión a la amistad. Sin embargo, encontramos en diversos testimonios, la analogía que empareja al IMPA con “una familia”, como un lugar de reconocimiento y contención. Existe algo, en la mezcla de una variedad de realidades disímiles, que genera un sentido de unión propio dentro de la organización, o -de manera más acotada- del curso de tercer año. Sentirse excluido, postergado por el sistema educativo oficial, genera, al ver que la realidad propia no es ni única ni excepcional, un sentimiento de pertenencia dentro de la organización.

*Vos pensá que **somos chicos que vienen de distintos barrios, de distintos lugares, de distintas vidas.** Cada uno tiene sus perspectivas, cuando uno te cuenta una anécdota o lo que sea y ahí empezás, qué se yo: “porque el otro día vi tres nenes agarrando comida de la basura...” (Lorena).*

***Nosotros somos cuestionados,** entonces el colegio más todavía. (...) También es cuestionado porque al Estado no le interesa en lo más mínimo que existan colegios así. En lo más mínimo la educación le interesa en*

*realidad. En los otros colegios te preparan para que vos salgas a trabajar, si es que llegás a tener una buena salida laboral. **No te forman como persona. (...) Acá aprendés a hacerte valer. A luchar por lo que querés, por lo que pensás y a que nadie te pise la cabeza** (Agustina).*

Se podría tejer un hilo conductor entre el testimonio de Lorena y el de Agustina: existen factores que han hecho de cada estudiante una subjetividad particular - distintos barrios, distintas escuelas, distintas vidas-, cada uno con su problemática concreta. Sin embargo, existe algo que los une: un sentimiento de exclusión, de reconocerse “cuestionado” por el otro. Esa marca, de alguna manera, genera identificaciones. Los estudiantes se reconocen bajo una misma visión de la realidad social: “el otro día vi tres nenes agarrando comida de la basura”. Eso, inferimos, le pudo haber ocurrido a cualquiera de los estudiantes entrevistados. Hay una negatividad producto de la relación con el otro, pero también hay elementos de comunión que produce identificaciones entre sus miembros.

Aquel discurso estigmatizante y excluyente que señala a los jóvenes de sectores populares como “vagos” o “chorros”, que refuerza los esquemas de dominación a través de la construcción de estereotipos, es reutilizado por los estudiantes del IMPA como un elemento unificador. El hecho de portar la marca del excluido no es un gesto que genere indignación o vergüenza; al contrario, es reivindicado por los propios jóvenes como un elemento constitutivo de su identidad. Aquello que para el discurso hegemónico funciona como un estigma -no reconocido, naturalizado, propio de todo joven de sectores populares y trabajadores-, es reapropiado por los estudiantes del IMPA como un *emblema* (Reguillo Cruz, 2007). Funciona como signo de diferenciación y jactancia.

En el mismo sentido, es posible plantear que el sentimiento de hermandad, de equivalencia, está dado por la presencia de un otro, que excluye y sanciona. Sandra Carli (2012) retoma la clásica tesis de Karl Schmidt, quien sostiene que la política, pensada desde su dimensión conflictual, siempre marca divisiones entre amigos y enemigos. Allí -siguiendo a la autora- es donde adquieren fuerza los distintos círculos de sociabilidad, con sus estilos y rituales particulares: “La diferencia amigo-enemigo se construye en la identificación de la posición del enemigo en la batalla escenificada de las ideas” (p.189). En el caso que nos atañe, ese enemigo, ese “otro”, adquiere distintas formas a lo largo de los relatos, pero se repite en una figura que, como veremos, tiende a condensar las distintas experiencias: *la figura del Estado*.

El que primero analiza esta relación conflictiva con el Estado es Alan. En su relato reconstruye su formación política con algo de orgullo. Recuerda que desde sus

primeros momentos en la escuela participó de situaciones extremas como fueron algunos intentos de desalojo por parte del Gobierno de la Ciudad. Recuerda que sólo “muertos los iban a sacar de la fábrica”. Si bien realiza una diferenciación entre la figura del trabajador de la fábrica y los estudiantes del bachillerato, plantea que, en esa lucha, todos estaban en “la misma”. En su entrevista, la cuestión del reconocimiento es una constante.

Nosotros estamos reconocidos. IMPA está reconocido. En Provincia están la mayoría de los bachilleratos, pero hay muchos que no están reconocidos. Nosotros fuimos para darle un apoyo a Provincia. Allá la necesidad es mucho mayor. Aparte de que el Estado no se hace cargo del colegio, no se hace cargo de los alumnos, no les paga becas, no les dan las viandas. Casi ningún alumno puede sacar el boleto estudiantil porque no tiene certificado de colegio. Como no está certificado el colegio no puede dar certificado. Entonces ningún alumno puede tener beca (Alan).

Reconstruyendo un recorrido a lo largo de los diferentes testimonios podemos rastrear distintos actores que adquieren la fuerza de antagonistas: el sistema educativo tradicional, la justicia, la policía, etc. Todos actores que representan el accionar estatal y son identificados como tales. El Estado es reconocido como el enemigo principal en las distintas entrevistas, como aquella institución que excluye y que discrimina. Que hace necesario emprender el rumbo de una alternativa política y educativa. Sin embargo, es al mismo Estado a quien es necesario exigirle el reconocimiento. Posiblemente sea allí, en esa disputa, en ese enfrentamiento que busca la legitimación del otro, donde los estudiantes encuentran un espacio de reconocimiento, donde se gesta cierto sentido de pertenencia con la organización.

Said y Kriger (2014) explican que la constancia en la protesta que han sostenido, a lo largo de la última década, los bachilleratos populares, en reclamo por la oficialidad de los títulos y la obtención de becas y salarios para los docentes, se configuran como mecanismos de presión que no pasan desapercibidos en la experiencia de los estudiantes. Las autoras resaltan que estas organizaciones poseen “una potencialidad para generar escenarios polémicos, litigiosos, que constituyen acontecimientos de comunicación y de acción influyentes en la subjetividad de quienes están inmersos en ellos” (p.417). Esa potencialidad para construir espacios “polémicos” y “litigiosos” visibiliza a un “nosotros”, le da entidad y funciona como un espacio de identificación. Dentro del colectivo, los estudiantes se reconocen como interlocutores legítimos, a quienes el Estado debe dar respuestas.

IV. 3.1. La juventud del IMPA: entre el acompañamiento adulto y los jóvenes “desinteresados”

Lo que ocurre frente a lo que representa el Estado en el imaginario de los estudiantes, como algo que los une en un bloque homogéneo en esa oposición, no ocurre frente a la figura del adulto. Esta figura, en la visión de los estudiantes, se encarna principalmente en los profesores. De todas formas, la oposición “natural” que podemos identificar como joven/adulto debe ser afinada de acuerdo a lo que hallamos a lo largo de las entrevistas. El adulto no necesariamente funciona como amenaza. El mismo es categorizado, se lo clasifica de acuerdo a su ubicación en el sistema educativo, su pertenencia al IMPA o su lugar en la educación tradicional. Pareciera ser que pertenecer o no a la organización funciona como un factor más determinante en la construcción de un “nosotros” que el rasgo etario, estrictamente.

Las asambleas -de acuerdo a nuestras observaciones y a lo manifestado por los propios actores- son espacios comunes entre jóvenes y adultos. Quienes ejercen la palabra, en una primera instancia, son los profesores y los coordinadores del bachillerato. Ellos son quienes delimitan la agenda temática. Luego, una vez terminada la exposición del tema/conflicto a debatir, se abre una ronda para intervenciones y preguntas. Sólo en el relato de Lucas se puede identificar un planteo por conformar un espacio que sea propio de los estudiantes.

Tendría que haber centro de estudiantes. (...) la verdad que creo que estaría bien. Seguramente sería productivo. Pero es un tema, involucrarse en la política requiere mucho tiempo y no sé cuánta gente de acá pondría su tiempo a disposición de este colegio si nos cuesta tanto cuidar el piso, el baño, la estructura básica, digamos. Es necesario gente que se involucre, en serio. Si vos lo comparás con una facultad, en la facultad están todos puestos, todos con las pilas a full. Acá la realidad es que hay mucha gente que no está tan comprometida (Lucas).

En este fragmento aparecen dos aspectos a destacar: por un lado, la evocación del centro de estudiantes, como espacio propio de los jóvenes. Lucas plantea la necesidad de delimitarse, en algún sentido, de los adultos de la organización. ¿Qué valor se le da a este espacio en una organización en donde el adulto no es identificado precisamente como antagonista? Sin embargo -y aquí vamos con el segundo aspecto que nos interesa resaltar- pareciera difícil pensar en un espacio autónomo, exclusivo de los estudiantes, cuando “hay mucha gente que no está tan comprometida”.

En este sentido, podemos encontrar un patrón común que atraviesa distintas entrevistas: la identificación de los chicos de cursos inferiores como “barderos” o como aquellos que “están en cualquiera”. En estos testimonios siempre hay una delimitación: nosotros -estudiantes de tercero- somos “más conscientes”; ellos -recién ingresados a la organización- aún deben aprender ciertas reglas. Lorena expresa su preocupación sobre el tema:

*Capaz que haría algo para los más chicos, que son generalmente los que hacen bardo. **Que se los pueda concientizar**, que no pueden subir al cuarto piso, que no se pueden fumar un porro en estos espacios, cosas así (...) Hay algunos que nos quedamos después de clase para poder mantener las aulas limpias porque es el espacio común que tenemos todos. (...) Hay chicos que hacen cosas que no están buenas porque vos decís: es el espacio de los trabajadores. Los trabajadores a nosotros nos dan un lugar, que ese lugar hay que respetarlo y ese lugar es donde vos podés moverte. (...) Es difícil porque IMPA es un espacio que vos **aprendés a quererlo tal cual es**. Porque lo generás desde vos y colectivamente, ¿entendés? Es un espacio de todos. Entonces es poco probable que haya algo que no te guste. Capaz que alguna actitud de alguien o como los pibes más chicos que todavía **no entran muy bien en el espacio**. (Lorena)*

Dentro del propio grupo de jóvenes del IMPA, los estudiantes de tercer año delimitan su posición dentro de la organización. Asumen la posición de “referentes” para los más chicos y, a su vez, se diferencian de sus prácticas “barderas”. Esa diferenciación los delimita por fuera del espacio IMPA. Hay algo que a “los más chicos” los deja afuera de la organización. Pensando de manera más general -incluyendo lo que ocurre por fuera del bachillerato- Lucas añade una idealización de los jóvenes universitarios, aquellos “que tienen las pilas puestas”.

A su vez, y en la misma línea, podemos encontrar otro matiz en los testimonios. Javier incorpora una diferenciación con respecto a otros jóvenes, aquellos que no pertenecen al IMPA y donde él no se reconoce.

*Más que nada yo le busco la lengua a **los de afuera**. Porque la gente mucho no habla de política. El que escabía está en otra. Solamente están pensando en buscar una moneda para encontrar algo de tomar (...) Un par me han sorprendido. Me dicen: “¿vos que sos? ¿Marxista ahora?” (Javier).*

Aquí podemos identificar otra posibilidad, que se vincula con lo expuesto con anterioridad en lo referido a los estudiantes de los cursos inferiores, pero que remite a “los de afuera”, aquellos que “están en otra”.

Pedro Nuñez (2013) menciona que aquel discurso que encasilla a los jóvenes como sujetos sin interés ni entusiasmo por la cosa común es uno de los más extendidos en la Argentina. El autor señala que, en muchos casos, son los propios jóvenes quienes hacen suyo este discurso y que, de esa forma, hay una tendencia a diluir el conflicto generacional. Nuñez (2013) describe un cuadro de situación: “Pareceríamos encontrarnos ante una generación que tiene una mala imagen de sí misma, y que -como tendencia general- juzga de manera más severa los comportamientos de otros jóvenes que los propios” (p.59). En ese sentido, se podría plantear una especie de paralelismo con el caso del IMPA, en donde los jóvenes, en su voluntad por diferenciarse, abogan por el discurso hegemónico del que habla Nuñez. Tanto “los de adentro” como “los de afuera” son desinteresados, cualidad que pareciera ser algo común en ciertos jóvenes.

Difícil pensar en los jóvenes como un todo homogéneo. La disputa generacional, en oposición a los adultos, *no es lineal ni siempre necesaria*. Las identidades políticas pueden configurarse de acuerdo a la contingencia, de acuerdo a la posición planteada en el campo de batalla. ¿Quiénes son “los jóvenes”? ¿Aquellos que señala el discurso dominante y que muchas veces es reapropiado por los mismos involucrados? ¿Los referentes de tercero? ¿Los desinteresados de primero? ¿Los que están en otra? ¿O los politizados universitarios?

IV. 4. Recapitulación

En el capítulo que acabamos de desarrollar nos propusimos analizar posibilidades de la identidad juvenil que se construye en el IMPA desde las prácticas y concepciones políticas de los estudiantes. Para confeccionar dicho análisis, tomamos dos categorías como “lo político” y “la política”. Ambas nos sirvieron para organizar las representaciones que tienen los propios jóvenes acerca de su relación con la política.

Notamos, en cuanto a las prácticas políticas -aquello que definimos como “la política”- que existe una preferencia por formas horizontales. Sin embargo, advertimos que existe una suerte de superposición entre éstas y aquellas formas clásicas o verticales. Esta convivencia entre ambas maneras de organizar la práctica política se manifiesta en una tensión: entre lo que los propios estudiantes hacen y lo que ellos mismos consideran que es legítimo. Es decir, advertimos que sus prácticas se

sostienen bajo la lógica de la asamblea o que se acepta la idea de “militar” en un bachillerato. Pero esto se reduce a cuestiones más cotidianas o micro, que los estudiantes no terminan de reconocer, estrictamente, como problemáticas políticas. Éstas se relacionan -en sus representaciones- únicamente con la lógica vertical de los partidos políticos.

En cuanto a las identificaciones que construyen oposiciones -aquello que definimos por “lo político”- encontramos un par de elementos a recuperar en este apartado. Por un lado, los estudiantes se reconocen como “excluidos” de la educación tradicional. Esto que podría ser pensado como un elemento que fragmenta, es pensado como un emblema que unifica. En esa unificación se gestan una serie de oposiciones. El antagonista principal pareciera -siguiendo los testimonios- ser el Estado. Es concebido como aquel que produce la exclusión. De todas formas, en la construcción de la identidad propia, también existen delimitaciones con otros actores, como por ejemplo, los estudiantes de los cursos inferiores.

Algunos de estos tópicos mencionados aquí serán retomados en las aproximaciones finales de este trabajo con el objetivo de dejar abiertas algunas preguntas que sea fructíferas para futuras investigaciones.

Capítulo V

Aproximaciones finales

El recorrido planteado en esta tesina ha pretendido realizar un aporte al campo de las investigaciones sobre culturas juveniles. En ese sentido, hemos decidido enfocarnos en determinadas trayectorias escolares situadas en el bachillerato popular IMPA para dar cuenta de una posible experiencia de construcción identitaria bajo este agente socializador. En ese marco nos interesó abordar lo ocurrido en el IMPA como un espacio de sociabilidad (analizando la relación entre pares, pero también entre estudiantes y docentes) y de construcción de subjetividades. A lo largo del presente trabajo nos propusimos indagar en recorridos particulares que nos han llevado a descubrir una serie de tensiones. Creemos que el desarrollo de las mismas remite a la hipótesis planteada en la introducción: los jóvenes del IMPA como sujetos atravesados por múltiples liminalidades. En este apartado final, más que cerrar o concluir, pretendemos dejar abiertas una serie de preguntas, interrogantes que nos permitan avanzar en futuros recorridos.

En el inicio de nuestra investigación, partíamos de un supuesto: la identidad juvenil no es ni una certeza ni un dato, es un constructo complejo y cambiante, que se formula a modo de cuestionamiento constante. Dentro de este marco, nuestro trabajo se propuso discutir con aquellas concepciones propias del sentido común que nos ofrecen una visión esquemática y lineal de la juventud.

Estas inquietudes de tono general han funcionado como telón de fondo a lo largo del recorrido propuesto. La pregunta por los jóvenes nos ha llevado a transitar los pasillos de una organización gestada al calor de la crisis del 2001 y de los nuevos movimientos sociales. Estos datos no son menores. Pretendimos estudiar cuestiones identitarias en períodos de recomposición post-crisis, en donde abundan los cuestionamientos y las incertezas acerca de cómo estamos constituidos y sobre qué parámetros y expectativas rigen nuestras vidas. Las entrevistas con los jóvenes del IMPA nos han situado frente a un abanico de relatos que dan cuenta de trayectorias educativas inéditas. Estos caminos se abren paso en tensiones continuas. Es allí, en esos intersticios, en donde la identidad empieza a adquirir forma.

El primer objetivo de este trabajo fue haber presentado en el recorrido del texto las voces de los estudiantes del bachillerato. Nuestro planteo no pretendía enfocarse

únicamente en la propuesta institucional, sino en el juego de relaciones que se abren entre ésta y las reinterpretaciones y resignificaciones que emplean los estudiantes. Conscientes de lo complejo que puede resultar trabajar con la voz subalterna, y sin desconocernos como parte interesada del análisis, nos propusimos situarla e interpretarla a la luz del recorte teórico seleccionado.

Posiblemente, una primera reflexión con respecto a los testimonios recogidos, gira en torno a la construcción de la identidad de manera posicional, relacional y parcial. Vimos cómo pareciera difícil hallar posiciones puras, coherentes o lineales. En un primer momento, y de manera inevitable, la pregunta por los jóvenes nos hizo dirigirnos a los debates por la cuestión etaria, por intentar visualizar hasta qué punto la edad puede ser un factor determinante en la construcción de las identidades. Dentro del grupo etario seleccionado (jóvenes de entre dieciocho y veintiséis años), fue posible identificar, en los discursos de los entrevistados, distintos posicionamientos con respecto a una serie de temáticas propuestas (Ideas sobre la educación, trayectorias laborales, enojos, broncas, concepciones políticas, etc.). Sin dudas, nuestra atención se centró en las preguntas vinculadas a las relaciones que se establecen por dentro y por fuera del bachillerato, qué ocurre en ese encuentro -real o potencial- con los *otros* (compañeros de la organización, ex compañeros de escuela, profesores, militantes políticos, la policía y hasta el propio Estado).

Advertimos así, en determinados casos, la existencia de posiciones que se podrían pensar como contrapuestas. Es aquí donde el concepto de identidad como una posición contingente adquirió fuerza (en contraposición a la idea de esencia). Nos encontramos con entrevistados que se piensan y se reconocen como jóvenes, pero que se diferencian de otros jóvenes (ésos que bardean y están en cualquiera, los que estudian en el sistema tradicional, los que no estudian o los militantes partidarios). Las circunstancias de vida van redefiniendo los horizontes de expectativas que se tejen con respecto a lo que (no) se quiere. Vivir entre los márgenes de la adultez y la juventud, muchas veces los hace tomar posiciones más vinculadas a los adultos que a lo que el sentido común define como juvenil -desinteresado, rebelde, etc.-. Indagar en las historias de vida particulares nos ha servido para, de alguna manera, explicar esos distintos posicionamientos, para pensarlos en términos colectivos. Es por ello que nuestro objetivo se tradujo en un intento por complejizar la identidad, pretendiendo cruzar los rasgos etarios con otro tipo de categorías, como la clase y -aunque sea de manera acotada- el género. Estas categorías podrían ser señaladas -y no sin justificación- como términos que reinciden en cierto esencialismo, pero creemos que en un análisis de sus cruces es posible dar cuenta de lo complejo de las identidades.

A modo de repaso y prospectivas

A lo largo de los distintos capítulos hemos identificado distintos hallazgos que refieren a lo estudiado propiamente en el IMPA. Haremos un repaso a través de los capítulos que consideramos situados en las experiencias de los actores, es decir el II, el III y el IV. Nos interesa retomar algunas puntas que creemos pueden resultar de interés para futuras investigaciones. Es en el juego de tensiones -entre la propuesta pedagógica y el desvío o la táctica- en donde fue posible encontrar los elementos que nos han generado mayor interés para este trabajo.

En cuanto al capítulo orientado en las concepciones sobre la educación, es posible realizar una serie de conjeturas. Encontramos allí, perspectivas contrapuestas con respecto a las nociones sobre la institución educativa. Aquí notamos que existen distintas posturas en cuanto al peso de la escuela -pese a las diferencias que los propios estudiantes plantean entre la educación “alternativa” y la “tradicional”- y las posibilidades de “progreso” que ésta brinda. Es así como, por ejemplo, Lorena jerarquiza la modalidad o la orientación de la institución. Es decir, no es lo mismo estudiar en una escuela “alternativa” al estilo IMPA que estudiar en las escuelas tradicionales. Distintos motivos son los que construyen esta perspectiva en la percepción de los jóvenes: la relación más cercana con los profesores, la preocupación por las historias particulares de cada estudiante y la perspectiva política de la institución. En contraste, Lucas nos mostraba otra posibilidad, no tan sujeta a las oportunidades o las perspectivas que le pudiese aportar una institución determinada, sino por su propia voluntad y esfuerzo. En ambos -incluso en el resto de los entrevistados- notamos que las concepciones sobre el IMPA se encuentran siempre en contraste con experiencias pasadas. Es desde allí en donde se reconstruye ese pasado y desde donde se piensa el presente.

Quedará preguntarse por las concepciones que tienen aquellos estudiantes que no tienen parámetros de comparación. Es decir, aquellos que sólo conocen lo que es estudiar en bachilleratos populares. ¿Existen casos de este estilo? ¿O la educación en un bachillerato popular es siempre o casi siempre una segunda elección? En este estudio, el análisis estuvo marcado fuertemente por la comparación que establecen los propios estudiantes. Sus ideas sobre el IMPA siempre están en relación con su pasaje por la educación tradicional. ¿Qué concepciones sobre el sistema educativo configuran aquellos estudiantes que no conocen otra experiencia más que la de un bachillerato popular?

En el capítulo que trata las experiencias laborales y las expectativas que genera un título en un bachillerato con orientación en cooperativismo, hallamos

desvíos llamativos en cuanto a la propuesta de la organización. ¿Cómo es posible que la orientación del bachillerato no sea un factor preponderante en la generación de expectativas, tanto laborales como académicas? Si bien existe cierta valorización -por parte de los estudiantes- del espacio IMPA como un lugar de debate y movilización política, incluso una idealización de la figura del trabajador, como aquel que sostiene la organización con trabajo y lucha, el desfase es notorio en cuanto a los deseos concretos de los estudiantes. Esta distancia entre una concepción que jerarquiza un modelo productivo alternativo y los deseos de los estudiantes nos direcciona a otro tipo de preguntas más generales, vinculadas, posiblemente, al rol y al peso de la escuela en la configuración del habitus. ¿Qué otros elementos hacen mella en las distintas subjetividades? Quedará pendiente, para futuros trabajos, indagar en otros ámbitos en donde estas tensiones se podrían manifestar. Se nos ocurre, como una posibilidad, explorar en los consumos culturales de los estudiantes del IMPA.

Si bien fue un eje abordado de manera lateral, indagar en las perspectivas de las mujeres ha abierto otro espectro de tensiones. Notamos ciertos elementos controversiales, especialmente con respecto al rol de la mujer y al embarazo juvenil. Identificamos cómo, a diferencia de los varones, las mujeres parecieran tener más en claro cuáles serían sus pasos a seguir una vez terminada la escuela. En orden: obtener el título, graduarse en la universidad, conseguir un trabajo estable y tener un hijo. No encontramos rupturas en torno a ese recorrido, a excepción de Victoria, quien durante el trabajo de campo ya estaba embarazada. Allí encontramos un ejemplo palpable que pone en duda aquella noción -que pareciera insalvable- que define al embarazo juvenil como problemático. Quedan abiertas una serie de preguntas: ¿Qué nociones o posicionamientos políticos toman los estudiantes del IMPA en torno a las cuestiones de género? ¿Qué diferencias podrían encontrarse entre varones y mujeres? ¿Existe una militancia concreta en reclamo de cuestiones vinculadas a esta temática?

En cuanto al capítulo IV, en donde trabajamos con las concepciones políticas de los estudiantes, podemos recuperar distintos elementos. Al final del capítulo planteábamos que existe una especie de superposición entre una lógica tradicional (vertical, partidaria, etc.) y la lógica propia de la mayoría de los movimientos sociales (más horizontal, organizada por problemáticas concretas o cotidianas, etc.). Los estudiantes entrevistados, pese a poner en práctica una lógica más vinculada a esta última, reconocen en la primera aquello que podría ser pensado como legítimo en términos políticos. La opción por una lógica tradicional y partidaria es la que involucraría los temas del país o de la política en mayúscula. Habría que preguntarse, como una posibilidad a futuro, qué ocurre en aquellos bachilleratos que dependen de

organizaciones o partidos políticos de corte tradicional. ¿Cómo se plantea esta connivencia de formas en las representaciones de los estudiantes?

A lo largo del presente trabajo nos propusimos indagar en un caso concreto para preguntarnos por las identidades juveniles. En ese afán, seleccionamos categorías que se podrían pensar como clásicas, como la educación, el trabajo y la política para visualizar distintas formas de abordaje de la categoría juvenil. Si bien entendemos que las categorías no son más que ello, clasificaciones que nos ayudan a organizar nuestra perspectiva, han sido útiles para pensar la identidad. ¿Qué tipos de implicancias y dificultades tiene concebir la identidad como un elemento posicional? De alguna manera, la construcción identitaria durante la modernidad, el agrupamiento colectivo, el sentido de pertenencia fuerte -ya sea nacional, de clase, género o etario-, funcionaban como un *ratio* que motorizaba la acción política. Ahora, ¿Cómo es posible interpelar, movilizar frente a cúmulo de identidades difusas y cambiantes? ¿Qué potencia tienen los agentes de socialización clásicos en este nuevo contexto? ¿Cómo interpelan organizaciones como el IMPA que se proponen romper con estos modelos? Este trabajo intentó realizar un aporte en esa dirección, con el afán de re-pensar las identidades en la clave que propone un contexto no tan sólido. En suma, nuestra tesina intentó realizar un aporte, por más modesto que sea, a la necesaria recuperación de cierto espíritu colectivo. Por lo menos en esa dirección pretendemos ir.

Agradecimientos

No podría concluir este trabajo sin hacer una serie de menciones imprescindibles, a personas que me han ayudado, me han impulsado y me han estimulado durante todo el trabajo y, mirando un poco más atrás, durante todo mi proceso de formación.

A Raúl, a Lali y a Clari, que me apoyaron en todo momento, sin jamás poner reparo alguno sobre mis elecciones. También por haberse tomado el tiempo para leer este trabajo con atención y afecto. Sus voces de aliento permanente me ayudaron a renovar energías en momentos en donde éstas escaseaban. Por su parte, también le agradezco especialmente a Lucía, mi prima, quien fue de gran ayuda aportando su experiencia en los comienzos de este trabajo.

A mis amigos y amigas, que en todo momento se preocuparon por el camino que iba tomando esta tesina. Particularmente a Nacho, por sus lecturas, sus libros prestados y por soportar verme sentado, por largas horas, frente a la computadora. También a Pablo, quien, allá, a comienzos de año, me hizo ese primer contacto fundamental con la gente del IMPA. Posiblemente fuera allí, en ese primer llamado, en donde comenzó formalmente este trabajo.

A mis amigos y compañeros de la carrera. Al grupo que conocí en Taller III (“Los power”), especialmente a Agustina y Marina. Por esos domingos de intercambio que, sin dudas, fueron fundamentales para empezar a delinear este trabajo. A esta altura, ambas se encuentran por finalizar sus respectivas tesinas. Espero que mis sugerencias y ayudas hayan sido tan valiosas como las de ellas resultaron para mí.

A los chicos y chicas del UBACyT “cumbiero”. Por incentivar me permanentemente y por demostrar(me) que la academia puede ser un lugar de disfrute en la producción del conocimiento colectivo. Por aquellas noches de diversión al ritmo de la cumbia y esas dosis imprescindibles de consumos vergonzantes. No quiero dejar de mencionar a Daniela y a Mayra, quienes me ofrecieron generosamente sus tesinas recientemente evaluadas, para que las utilizara como modelos de referencia.

Por último, quería destacar a dos personas que fueron fundamentales para la elaboración de este trabajo. En primer lugar, a Malvina Silba. Por las clases del “Seminario de Damas Gratis y Pibes chorros” y por haberme abierto, generosamente, las puertas del UBACyT que ella dirigía. Porque la considero parte esencial de mi formación y por todo el cariño y entusiasmo que me brindó en todo momento.

En último lugar, pero no por eso de menor importancia, a mi tutor, Rafael. Sus contribuciones y correcciones certeras fueron vitales para el crecimiento de esta tesina. Por haber aceptado dirigirme apenas conociéndome (sólo habiéndome tomado

un final de Comunicación y Educación) y por confiar (casi ciegamente) en el trabajo que podía hacer. Desde el primer encuentro en un bar, demostró un compromiso que agradezco profundamente. Sin su invalorable aporte y la confianza que me transmitió para presentar este trabajo, el camino hubiese sido, sin dudas, más difícil.

Bibliografía

- **Adaszko, A.** (2005) Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo. En M. Cogna (Comp.) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 33-65). Buenos Aires: CEDES.
- **Álvarez Uría, F. y Varela, J.** (1991) La maquinaria escolar. En *Arqueología de la escuela*. (pp. 13-54). Madrid: Ediciones Endymion.
- **Arfuch, L.** (2005). Problemáticas de la identidad. En L. Arfuch (Comp.), *Identidades, sujetos y subjetividades* (pp. 21-43). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- **Areal, S. y Terzibachian, M.F.** (2012) La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina. Exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 53, 513-532.
- **Aronson, P.** (2007) La globalización y los cambios en los marcos del conocimiento: ¿Qué debe hacer la universidad? En P. Aronson (Coord.) *Notas para el estudio de la globalización* (pp.71-90). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- **Auyero, J.** (1992). Juventud popular urbana y Nuevo clima cultural. Una aproximación. *Nueva Sociedad*, 117, 131-145.
- **Bauman, Z.** (2011). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. Hall y P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 40-68). Buenos Aires: Amorrortu.
- **Best, B.** (1997). Over-the-counter-culture. En S. Redhead (ed.), *The Clubcultures reader. Readings in Popular Culture Studies*. London: Blackwell Publishers. Traducción de Federico Álvarez Gandolfi y edición de Libertad Borda.
- **Blanco, R.** ([2006] 2012) Los jóvenes y la memoria colectiva: representaciones de la política y de la militancia en el discurso de las generaciones postdictadura (Tesina de licenciatura). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Ciencias de la Comunicación.
- **Blanco, R.** (2014) La politización de lo cotidiano en la militancia estudiantil. Agendas y retóricas en torno al género y la sexualidad. En S. Carli (Comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. (pp. 167-198). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- **Bourdieu, P.** (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- **Bourdieu, P.** (1997). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5.
- **Bourdieu, P.** (2011). La “juventud” es sólo una palabra. En *Cuestiones de sociología*. Madrid: Gedisa.
- **Bourdieu, P.** (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- **Bourdieu, P. y Passeron, J.C** (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- **Carli, S.** (2012). Sociabilidad estudiantil, figuras de la amistad e identificaciones políticas. En *El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- **Castel, R.** (1998). La lógica de la exclusión social. En E. Bustelo y A. Minujin (Comp.), *Todos entran*. Buenos Aires: Santillana.
- **Chaves, M.** (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 23, 9-32.
- **Chaves, M.** (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- **De Certeau, M.** (1996). “Introducción”, “Culturas populares” y “Valerse de: usos y prácticas”. En *La Invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Méjico: Universidad Iberoamericana.
- **Dubet, F. y Martuccelli, D.** (1998). *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada.
- **Dubet, F.** (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti Fanfani (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-44). Buenos Aires: IPE/Unesco.
- **Enguita Fernández, M.** (1998). *Las funciones sociales de la escuela*. Madrid: Pirámide.
- **Feixa, C.** (2003). Del reloj de arena al reloj digital. Sobre las temporalidades juveniles. *Jovenes, Revista de Estudios sobre Juventud*, 19, 6-27.
- **Foucault, M.** (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- **Fernández, A.M.** (2006) Madres en más, mujeres en menos: los mitos sociales de la maternidad. En *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres* (pp.159-184). Buenos Aires: Paidós.
- **Ginzburg, C.** (1999) *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik Editores S.A.

- **Gluz, N. y Saforcada, F.** (2007) Autonomía Escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos. *Educação: Teoria e Prática*, 29, 11-32.
- **Gluz, N.** (2009). De la autonomía como libertad negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales. En M. Feldfeber, *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.
- **Gramsci, A.** (2010) La cuestión de los jóvenes. En *Antología*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- **Hall, S.** (2011). Introducción: ¿Quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. Du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- **Kaplan, C.** (Junio de 2014) Subjetividad adolescente y violencias. *Le monde diplomatique*, p.7.
- **Kessler, G.** (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires: IPE- Unesco.
- **Kessler, G.** (2014) Tendencias contrapuestas en educación, salud y vivienda. En *Controversias sobre la desigualdad: Argentina 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- **Lamas, M.** (2006) La antropología feminista y la categoría “género”. En M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 97-125). México: PUEG.
- **Margulis, M. y Urresti, M.** (1996). La juventud es más que una palabra. En *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- **Martin Criado, E.** (2005). La construcción de los problemas juveniles. *Nómadas*, 23, 86-93.
- **Mauger, G.** (2012). La teoría de la reproducción frente al reto de la democratización escolar. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp.19-53). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE –Unesco.
- **Meo, A. y Dabenido, V.** (2008). Los adolescentes y sus visiones de futuro: una primera aproximación a las expectativas educativas en sectores populares de la ciudad de Buenos Aires. En A. Iriarte (Comp.), *Cambios epocales y transformaciones en el sistema de educación superior. La*

- universidad argentina y los nuevos desafíos* (pp. 109-138). Buenos Aires: Teseo.
- **Merklen, D.** (2009). Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre la sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90. En M. Svampa (Ed.) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales* (pp. 81-119). Buenos Aires: Biblos.
 - **Morduchowicz, A.** (2004). Estado o mercado en la prestación del servicio. En *Discusiones de economía de la educación* (pp.249-347). Buenos Aires: Losada.
 - **Mouffé, Ch.** (2011). "Introducción", "La política y lo político". En *En torno a lo político*. (pp. 9-40). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 - **Natanson, J.** (30 de septiembre de 2012). El lugar de La Cámpora. *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-204579-2012-09-30.html>
 - **Núñez, P.** (2013) Repertorios de acción política juvenil en la escuela secundaria. En *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar* (pp.111-156) Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
 - **Puiggrós, A.** (2006) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
 - **Reguillo Cruz, R.** (2000). *Estrategias del desencanto. Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
 - **Remedi Allione, E.** (2004) La institución: un entrecruzamiento de textos. En *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp.25-55). México: Plaza y Valdés.
 - **Said, S. L. y Kriger, M.** (2014) Subjetivación política y educación popular: La noción del diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre bachilleratos populares. *Questión*, 42, 405-420.
 - **Salvia, A. y Tuñón, I.** (2004). Lo jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual. *Revista Encrucijadas*, 36, . Universidad de Buenos Aires.
 - **Salvia, A.** (2008). Introducción. La cuestión juvenil bajo sospecha. En A. Salvia (Comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina* (pp. 13-31). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
 - **Spivak, G.** (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
 - **Svampa, M.** (2009). Introducción. En M. Svampa (Ed.) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. (pp. 9-24). Buenos Aires: Biblos.

- **Svampa, M.** (2011). Argentina, una década después. Del “que se vayan todos” a la exacerbación de lo nacional-popular. *Nueva Sociedad*, 235, 17-34.
- **Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E.** (2001) *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- **Voloshinov, V.** (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.