

Colección
Las juventudes argentinas hoy:
tendencias, perspectivas, debates

Ciudadanías juveniles y educación



Las otras desigualdades

Marina Larrondo
Liliana Mayer

 Grupo Editor Universitario

 **CLACSO**

Ciudadanías juveniles y educación

**MARINA LARRONDO
LILIANA MAYER**

Ciudadanías juveniles y educación

Las otras desigualdades



Larrondo, Marina

Ciudadanías juveniles y educación : las otras desigualdades / Marina Larrondo ; Liliana Mayer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Grupo Editor Universitario, 2018.

104 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-1309-66-5

1. Ensayo Sociológico. I. Mayer, Liliana II. Título
CDD 305.23

1ª edición: mayo de 2018

Diseño, composición, armado: m&s estudio

Diseño de tapa: GEU

Foto de tapa: Juliana Turull, con la colaboración del colectivo MAFIA

© 2018 by Grupo Editor Universitario

San Blas 5421, C1407FUQ - C.A.B.A.

ISBN: 978-987-1309-66-5

Queda hecho el depósito de ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el consentimiento previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Índice

Introducción. Juventudes, escuelas y desigualdades múltiples: revisando problemas	11
CAPÍTULO 1. Bachilleratos populares: relaciones intra generacionales y disputas por la igualdad	21
CAPÍTULO 2. Grandes proyectos para pequeños grupos: educar para lo particular y lo global	43
CAPÍTULO 3. Cuando las ventajas recortan derechos: ciudadanías juveniles, participación y desigualdades en la escuela secundaria.....	67
Conclusiones	91
Bibliografía.....	97

Las autoras agradecen

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), sin cuyo apoyo y financiamiento no hubieran sido posibles las investigaciones propias y la escritura de este libro.

A Pablo Vommaro por su convocatoria a contribuir en la Colección, a la cual esperamos aportar al debate.

A Juliana Turull, por su empeño en diseñar la mejor portada.

Al Grupo de Trabajo –Infancias y Juventudes– del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, del que formamos parte, y a los colegas de todos los países de nuestro querido continente que aportan y enriquecen nuestro trabajo y perspectiva.

Marina Larrondo agradece a Elizabeth Jelin y a Silvina Gvirtz, por su apoyo y formación constante. A Sergio Visacovsky y todos los colegas del Centro de Investigaciones Sociales del IDES-CONICET. Al Grupo de Estudios en Políticas y Juventudes del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la UBA, especialmente a Alejandro Cozachcow, Melina Vázquez, Rafael Blanco, Pedro Núñez, Dolores Rocca Rivarola y Pablo Vommaro. A Diana Pipkin, por el espacio de trabajo en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y su apoyo y afecto. A Liliana Mayer por hacer de la escritura de este libro una experiencia de aprendizaje y de trabajo ameno, fácil, generoso. Por su apoyo y amistad. Por último, a Patricio Gerbaudo por todo lo que vivimos y por todo el amor que me da cada día, que siempre es más de lo que espero. A mi madre.

Liliana Mayer agradece a Pablo Vain y a Silvia Finocchio, por su apoyo en la carrera de investigación. A mis colegas –amigas y amigos–, en especial a Laura Schenquer, por tantas charlas y proyectos compartidos, lecturas de borradores y conversaciones sociológicas que se dan en múltiples ocasiones y sin buscarlas, compartiendo la vida. Especialmente, a Marina Larrondo, por confirmarme que nada es mejor que trabajar con amigos. A Rosita Fila por su constante apoyo y acom-

pañamiento. A mi amiga eterna Ángeles Muñoz, por la sonrisa que se le está dibujando desde algún lugar al leer estas líneas, por siempre haber creído en mí, incluso cuando yo no lo hacía. Por todo lo que te extraño. A mis papás, por haberme dado todo y más.

INTRODUCCIÓN

Juventudes, escuelas y desigualdades múltiples

Dentro de los estudios de juventudes y educación, las investigaciones y referencias a la desigualdad social y educativa son abundantes. Varios motivos explican esto. En primer lugar, podemos citar la “promesa” de los sistemas educativos de que, a través de su intervención, las sociedades desiguales lograrían mayores niveles de equidad, cuando no la igualdad absoluta. Luego, la creencia –vigente en vastos sectores de nuestras sociedades contemporáneas– en la meritocracia, entendida como la lógica del esfuerzo con recompensa diferida y que tiene a la educación como uno de sus principales canales. En lo que hace a la juventud, las referencias a la desigualdad además de posicionarse en lo educativo, refieren también a los distintos puntos de partida y “privilegios de cuna” existentes para unos jóvenes en detrimentos de otros. Además, a través de sociedades con un fuerte eje en la reproducción social, las desigualdades, diferencias e injusticias se actualizan, inclusive, más allá de las intervenciones institucionales.

Según Goran Thornborn (2008), la desigualdad se distingue de la mera diferencia a partir de algunas características. La desigualdad es una diferencia que viola algún derecho humano, es una diferencia significativa que limita las posibilidades de vida o genera una desventaja directamente a partir de la concentración de recursos y privilegios. También puede generar desventajas indirectamente, desde mecanismos psicosociales que redundan en sentimientos de humillación a partir de signos de superioridad o inferioridad. Asimismo, deberíamos distinguir entre dos dimensiones de la desigualdad: aquella referida a la distribución de recursos y aquella referida a la distribución de reconocimiento,

cuestión que se vincula pero que no se determina ni depende de los recursos materiales. Mientras que la primera se vincula con recursos de vida relativos —en términos amplios— a la existencia material, la segunda se concentra en el respeto por particularidades culturales, sexuales, religiosas, étnicas. En este libro nos concentraremos principalmente en las desigualdades relativas a los recursos, dado que la educación, a partir de esta perspectiva, tiene que ver con recursos materiales pero fundamentalmente simbólicos (Therborn, 2008). En este sentido, entendemos que los recursos no se limitan a los ingresos monetarios. Therborn, retomando a Bourdieu, incluye en los recursos a los capitales simbólicos, sociales y culturales. La educación es uno de ellos. Respecto de la dimensión del reconocimiento, consideramos aquí la categoría de ciudadanía juvenil (Reguillo Cruz, 2003), esto es, identificar a los jóvenes en tanto su positividad, lo cual incluye reconocer y garantizar su derecho a participar, expresarse e intervenir activamente mediante la opinión en su educación y en la escuela. Esto forma parte del análisis que proponemos en relación a la escuela y el eje igualdad/desigualdad.

Si bien podríamos enumerar más argumentos que explican la preponderancia de los estudios sobre desigualdad, un eje central radica en el correlato entre la situación sociopolítica del continente latinoamericano en general y de la Argentina en particular, con la conformación de la agenda de investigación. Dicho de otro modo, la problematización de la desigualdad social se torna relevante ante indicadores que establecen que nuestro continente, si bien no es el más pobre, sí es el más desigual (CEPAL, 2015), en un momento histórico en que socialmente las desigualdades se tornan inaceptables (Dubet, 2016; Kessler, 2014). Entonces, es que surgen varias interpretaciones al respecto. Si bien no es nuestro objetivo realizar un relevamiento de sus diferentes conceptualizaciones, vale la pena recordar que la desigual distribución de bienes, recursos y servicios, y en consecuencia, de la riqueza en las sociedades capitalistas, constituye el eje principal en todas ellas, aún cuando no sea la única. Dicho de otro modo, existen diferentes capas o esferas donde la desigualdad opera, se manifiesta y analiza de manera interseccional. De este modo, se reconocen modos de intervención también diversos —en términos de políticas públicas— para reducirlas. Vale decir: los Estados tienen diversos campos de aplicación donde reducir —o ampliar— las brechas sociales, más allá de atacar su núcleo duro, a saber, la concentración de la riqueza.

Lo anterior nos permite pasar a un punto importante en el desarrollo de conceptualización de las desigualdades como un *proceso* y no como un estado. Esto implica que la desigualdad de posiciones o la acumulación de posiciones desfavorables tienden a llevar a mayor desigualdad y a la inversa, el acopio de posiciones favorables, permite acuñar bienes y servicios deseados y/o necesarios. Así, diversos autores, como Castel (1997) o Sen (2000), destacan la importancia de la ruptura del lazo social o la exclusión de relaciones socialmente significativas como aspectos más que relevantes en el análisis de la desigualdad, ya que en un extremo y pensado como un *continuum*, este proceso conduciría a situaciones de separación, escisión y desafiliación, que potencian posiciones –y posicionamientos– desfavorables. Para los estudios de juventudes, esta mirada es fundamental, ya que sin caer en explicaciones singulares, establece una conexión directa de los procesos arriba mencionados con el ciclo de vida. Como sostiene Saravi (2006), el elemento esencial que descubren estos estudios –que tienen a la vulnerabilidad y exclusión como principal norte– trabaja sobre la implicancia o conexión directa que tiene el hecho de quedar atrapado en un círculo de desventajas en las experiencias biográficas y la manera en que diversas situaciones y experiencias entretejen un entramado y retroalimentan situaciones de desigualdad. A propósito de esto, Esping Andersen (2002) sostiene que este hilvanamiento de eventos, situaciones, experiencias y procesos, en la medida en que las condiciones de bienestar de un momento dado presuponen otras previas y habilitan a otras futuras, permite distinguir desventajas transitorias de las que calaran más hondo y por largos períodos en las biografías singulares.

Estos procesos acumulativos de desventajas tienen su correlato en la acumulación de ventajas (Saravi, 2006: 88), es decir, eventos, situaciones, experiencias y procesos que afianzan situaciones sociales y colaboran en la reafirmación de privilegios motorizados de otros momentos del ciclo de vida propio o inclusive, previo al individuo en cuestión. Como sostiene el autor, el curso de vida, y en particular la experiencia biográfica en las sociedades contemporáneas, constituye el espejo de las situaciones de vulnerabilidad y riesgo en la que transcurre la vida de los individuos. Si el análisis intenta centrarse en el proceso de acumulación de desventajas –y ventajas, agregamos–, la atención debe dirigirse a las experiencias biográficas y a los períodos transicionales del curso de

vida, dónde la condición de juventud y la de estudiante, ocupan un lugar fundamental.

Es aquí donde resulta relevante la conexión entre educación, juventudes y desigualdad social (mayormente, en su aspecto material y de condiciones de vida). Si bien la historia muestra una progresiva masificación y universalización, tanto de los espacios educativos como de la cantidad de años a permanecer en las instituciones, esta posibilidad —o derecho— es relativamente reciente. En Europa, se condice con el fin de la Segunda Guerra Mundial y la necesidad de educar a los ciudadanos en valores democráticos una vez revelados los “horrores” del nazismo, así como también la de reorganizar las sociedades occidentales devastadas por los conflictos bélicos de la primera mitad del siglo XX (Dubet y Martuccelli, 2000). En este punto, 1948 es un año central, en el que a partir de la Declaración de los Derechos Humanos de Naciones Unidas, la educación pasa a concebirse como tal y no como un privilegio para grupos selectos, lo que ubica a los Estados Nación en un rol fundamental para alcanzar las metas de universalización, en tanto los derechos humanos son universales, indivisibles y exigibles (Pinto, 1997).

En América Latina, los procesos de expansión de la matrícula se dieron más tardíamente que en el resto del mundo occidental. Si bien hay varias investigaciones que muestran que tal proceso comienza en la década de los ochenta (Braslavsky, 1985), es en la década de los noventa y luego ya con mayor énfasis en la primera década del nuevo milenio, que o bien se modifican las legislaciones educativas vigentes o se promulgan nuevas que establecen la universalización y obligatoriedad de los niveles medios o secundarios, destinados a las élites en sus comienzos —en particular los varones urbanos— y luego a las clases medias, al tiempo que se afirman los compromisos estatales para los niveles parvularios o preescolares. La desigualdad en los puntos de partida en el continente latino, si bien nos permite referirnos a procesos de universalización, no así de igualdad. Resulta paradójico que mientras la investigación en la región muestra que nuestro continente es el más desigual y que los procesos de diferenciación social continúan, a pesar y a la par de los referidos a la expansión de la matrícula, los actores sociales continúan volcando sus expectativas de igualdad en la educación (Mayer y Nuñez, 2017). Pese a los esfuerzos de muchos gobiernos de corte “progresista” por atenuar a través de sus políticas públicas las desigualdades en el

primer decenio del milenio y de los procesos de inclusión educativa, no parecen consolidarse mayores niveles de igualdad.

Si bien los Estados Nacionales, en algunos casos con mayores éxitos que en otros, afirmaron metas de inclusión, la mismas derivaron en procesos de inclusión desigual. Como sostiene Saravi (2015), extender la cobertura escolar, universalizar la educación básica y extender los años de obligatoriedad, son políticas consensuadas por todos los sectores sociales y políticos, y más aún, se anclan en las narrativas del “ejemplo” de los países avanzados que cuentan con altos niveles educativos en sus poblaciones, con estándares de vida y de desarrollo igualmente altos. Sin embargo, esta expansión no es homogénea y se asienta sobre exclusiones o desigualdades preexistentes –niveles de ingresos del hogar, localización geográfica, el clima educativo del hogar y la pertenencia o no a grupos étnicos y/o originarios, sólo por citar algunas– que representan ventajas o desventajas significativas sobre las que se desarrollan los procesos de inclusión. Estas desigualdades, ventajas o desventajas, no desaparecen porque vastos sectores de la población hayan sido “incluidos” (Saravi, 2015: 11).

La fragmentación educativa (Tiramonti, 2007) es causa y consecuencia de esta inclusión desigual: las desigualdades previas influyen en la distribución y (auto)asignación de los estudiantes. A su vez, existen agrupamientos institucionales que aúnan fragmentos diferentes entre sí, lo que, por un lado, hace difícil establecer órdenes jerárquicos que establecen que escuelas son “mejores” y cuáles “peores”. Además, muestran una socialización de los jóvenes, saberes, propuestas institucionales, infraestructura y recursos humanos diferentes, al punto que pueden volverse incomparables. En la composición de estos fragmentos, los estratos socioeconómicos de los alumnos juegan un lugar fundamental y suponen estrategias de adaptación de las instituciones a ellos. Cada fragmento tiende a replegarse sobre sí mismo, a la homogeneización y a expulsar –de diversas maneras– lo diferente. Seguramente, al decir esto, los lectores piensan –no erróneamente– que la principal estrategia remite a los aranceles y en consecuencia, que el primer límite en cada *fragmento educativo*, radica en el ámbito de gestión (público o privada). Si bien es cierto que existen matices y que en un mismo fragmento –por ejemplo, el de elite– encontramos escuelas de gestión pública como privadas, es cierto que las segundas se han ido constituyendo, cada vez más, en receptáculos de los sectores medios altos y altos para preservar su

diferenciación o, nuevamente, sus ventajas acumuladas, o al menos, *crear* hacerlo. Esto apoya la idea de que –si bien el Estado Nación en especial a partir de 1960 y a través de omisiones y habilitaciones diversas moldeó el desarrollo del sector privado– el incremento de la matrícula de las escuelas privadas no es –al menos no unilateralmente– un resultado buscado de la política educativa, sino que también refiere a componentes sociológicos de la población (Gamallo, 2015). Al Respecto, Morduchowitz (2002: 114) sostiene que a la par de la profundización y consolidación de la asistencia y equiparación estatal, surgió una clara expansión del sector privado, en el que las escuelas de ese subsistema comenzaron a “parecerse” cada vez más a las públicas, al habilitarlas a la emisión de títulos, la equiparación de los salarios y carreras docentes, lo que tuvo efectos en la captación de la matrícula, aún cuando no se conformó como un cuasi mercado.

En este sentido –y abonando la idea del componente sociológico de la población como un factor predominante en la elección de escuelas de gestión privada–, a partir del 2003, con la recomposición del tejido socioeconómico, la matrícula privada comienza un crecimiento sostenido (Narodowski y Moschetti, 2014; Gamallo, 2015) en términos absolutos mayores que la pública, en particular en los sectores más aventajados. Sin embargo, a partir de ese año se observa un aumento significativo de la asistencia en el sector privado de casi 11 puntos en familias del segundo quintil. es decir que entre los sectores de más bajos, se está produciendo una migración al sector privado que duplica el promedio general, validando cada vez más la hipótesis del comportamiento sociológico de la población (Gamallo, 2015).

Esto nos advierte que la opción por la educación privada o de gestión social, está presente en todos los sectores sociales y que dentro de la misma existen diferencias. Así, se observan instituciones que por sus prácticas se “asemejan” más a escuelas públicas, como los bachilleratos populares, mientras otras tratan de limitar de manera creciente su público y su propuesta institucional. Entonces, hacia dentro de un mismo *sector* social, observamos diferentes comportamientos que se traducen en elecciones diferenciadas, orientadas muchas veces por la lógica de la distinción, es decir en espacios sociales que tienden a la homogeneización por determinados factores, buscando estrategias a través de las cuáles diferenciarse. Aquí es ineludible la cita a Bourdieu y Passeron (2003), quienes no sólo mostraron que las capas sociales se

encuentran desigualmente representadas en la educación a través del proceso de selección que elimina a las clases más desfavorecidas. Los autores demuestran que es el capital social –relaciones y recursos– el principal medio para acceder a los mejores puestos laborales y al poder social, discutiendo con la tesis del capital humano (Collins, 1979), que ubica en el esfuerzo individual y en las credenciales tales posibilidades. La escuela –si bien es un sistema de producción y reproducción de posiciones– también muestra las posibilidades de los actores sociales de participar en su futura determinación. En particular en relación a las juventudes, que es la etapa de la vida donde se cree determinar gran parte de las trayectorias vitales futuras. Algunos de los capítulos de este libro, entre otros aspectos, muestran estrategias de los jóvenes y de sus familias tendientes a resolver ese *problema*: vale decir, a encontrar en la oferta privada respuestas que la educación pública, por diferentes motivos, no da, aludiendo a sectores que se sienten excluidos de la oferta de gestión pública. Estas estrategias son llevadas adelante no sólo por sectores económicamente favorecidos, sino también, por aquellos jóvenes que buscan, en formatos alternativos, modos de mejorar su posición objetiva y subjetiva, como es el caso de los bachilleratos populares. Una de las apuestas de este libro es, justamente, analizar y comprender distintas formas en la que los jóvenes construyen experiencias que redundarán en distintas posiciones en relación con las ventajas y desventajas en una sociedad desigual.

En esta dirección, concebimos que la disputa y apuesta en relación con la igualdad incluye la dimensión del reconocimiento. Ésta tiene que ver con las identidades y el derecho a tener derechos, e indirectamente, con el derecho a reclamar y disputar estas *otras* dimensiones de la igualdad. Más allá de los contenidos puramente escolares (que aparecen en las materias del curriculum), las instituciones brindan condiciones diferenciales para el acceso a la ciudadanía juvenil y al reconocimiento mediante dos cuestiones: contenidos curriculares relativos a derechos, hechos históricos, perspectivas conceptuales y políticas y el ejercicio efectivo del derecho a involucrarse, participar y decidir cuestiones que atañen a los y las jóvenes en la vida escolar, como son, por ejemplo, el centro de estudiantes o los consejos de convivencia. En este punto, la relación entre el origen social y económico de los estudiantes, y la escuela y el acceso al reconocimiento debe matizarse. Es decir, esto no es lineal sino que incluso, puede invertirse. Las escuelas no sólo distribu-

yen saberes sino regulaciones morales, expectativas y allí se desarrollan prácticas más o menos democráticas. La dimensión del reconocimiento (Fraser, 1997) se entrelaza pero no es totalmente determinada por las condiciones materiales de vida. En las sociedades contemporáneas, la edad —o mejor dicho, la generación— es una desigualdad categorial que puede volverse una desigualdad injusta en la medida en que las generaciones jóvenes están en una relación de desventaja en relación con las generaciones adultas. La escuela es un lugar donde esta relación tiene lugar preponderante y no necesariamente es resuelta en términos de reconocimiento para los más jóvenes. Como veremos en algunos capítulos, las escuelas donde mayores contenidos en relación a la ciudadanía se transmiten, no siempre son las escuelas donde los jóvenes tienen mayor derecho a participar. En síntesis, la ciudadanía juvenil como una práctica en la propia escuela adquiere diferentes condiciones de posibilidad que no pueden establecerse a priori y que en ocasiones, juegan como desventaja para aquellos estudiantes que concurren, por ejemplo, a escuelas privadas.

El primer capítulo analiza los Bachilleratos Populares, entiendo a los mismos como una respuesta de colectivos y movimientos sociales para incluir o bien públicos excluidos de los espacios públicos tradicionales, o bien porque esos públicos consideran que estos espacios, nacidos en los noventa, dan respuesta —y los dotan de saberes— que las escuelas públicas no. En ellos analizamos también la experiencia que los jóvenes construyen en su interior, haciendo hincapié en cómo se construye una intervención política, con numerosas tensiones entre los objetivos políticos y aquellos relativos a las aspiraciones personales.

Luego, en el segundo capítulo, analizamos las escuelas internacionales tomando como caso las vinculadas a Alemania, para comprender sus proyectos institucionales y su potencial reciprocidad con su público destinatario.

El tercer capítulo analiza las desigualdades en el derecho a participar y a legitimar la propia voz en las escuelas secundarias. El análisis retoma distintos casos (escuelas), mostrando cómo pueden producirse distintas correlaciones de fuerza en la relación entre jóvenes y adultos al interior de las escuelas y cómo esta impacta en las características que adquieren centros de estudiantes y otras formas de organización estudiantil. Se evidencia, de este modo, cómo la tradicional oposición “público/privada” parece mostrar, en este aspecto, desventajas para los

estudiantes que concurren a escuelas privadas. Es decir, problematiza como el reconocimiento puede distribuirse de manera desigual en detrimento de sectores que –en la mayoría de los casos– son socioeconómicamente más favorecidos.

Por último, las conclusiones proponen una reflexión integradora que invita a repensar y abrir el campo investigativo –y en alguna medida, los argumentos para la intervención política– en función de la multiplicidad de aristas en que las desigualdades sociales, educativas y de reconocimiento se entrelazan y delinean distintas experiencias para las y los jóvenes.

Bachilleratos populares: relaciones intra generacionales y disputas por la igualdad

Introducción

En la Argentina, la década de los 1990 significó la configuración de un escenario educativo caracterizado por la consolidación de la desigualdad educativa y la fragmentación, al mismo tiempo que las condiciones de vida de la población se deterioraban cada vez más, el desempleo marcaba el definitivo declive de la sociedad salarial y la desestructuración de una red de filiaciones institucionales clave.

Hacia fines de la década y los primeros años de la década de los 2000, surgieron numerosos trabajos y diagnósticos en torno a los efectos de las desigualdades socioeconómicas en las experiencias y trayectorias escolares de los jóvenes, las cuales explicaban la enorme cantidad de alumnos que abandonaban y no terminaban la escuela. Un libro paradigmático de aquel entonces fue *Chicos en Banda* (Duchatszky y Corea, 2003), cuyo título explicita por sí solo los rasgos de aquella niñez y juventud en estado de pobreza extrema. Por otro lado, en el universo de quienes sí lograban permanecer en el sistema educativo, se hacía evidente una enorme segmentación de las instituciones educativas en circuitos de diferente calidad, lo cual significaba la conformación de escuelas “para pobres”, escuelas para “clase media” y escuelas “para la elite” (Tiramonti, 2004; Kessler, 2003). En definitiva, como se mencionaba en la introducción a este libro, estos y otros trabajos no sólo mostraban las diferencias entre la oferta escolar (curricular y extracurricular) a la que accedían los niños, niñas y jóvenes según su origen social, sino

que –como consecuencia– casi nada había de común entre las experiencias escolares de unos y otros. En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, la escuela se evidenciaba como un lugar ajeno y separado de las culturas juveniles, los intereses de los estudiantes y la capacidad de incluirlos en el aprendizaje y las normas escolares, necesarias para construir y habitar el rol de alumno. Autores como Tiramonti (2004) y Emilio Tenti Fanfani (2007) hablaban directamente del divorcio entre jóvenes y escuelas. La escuela se volvía un lugar totalmente ajeno, donde los jóvenes no encontraban ni posibilidades reales de ascenso social ni intereses culturales y saberes que les resultaran de relevancia. Tampoco encontraban sentido en las normas y rituales escolares.

Otros trabajos matizaron esta idea de crisis, de divorcio entre subjetividad juvenil y escuela. Entre ellos, el trabajo de Dussel, Brito y Nuñez (2006) dio cuenta de que la escuela continuaba teniendo sentido para muchísimos jóvenes que acudían a ella y encontraban innumerables valoraciones positivas a la vez que expectativas y demandas. Nada más lejos que una institución sin valor, sin sentido y sin promesas, al contrario. Asimismo, un conjunto de organizaciones de la sociedad y de ciertas gestiones ministeriales en determinadas jurisdicciones comenzaron a hacerse eco de estos diagnósticos y se comenzó a intervenir en la práctica. Hicieron su aparición nuevos formatos escolares como las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires, los grados de aceleración en la misma ciudad, los programas para alumnas madre, la mayor centralidad de las tutorías, entre otros.

En paralelo, esos años también fueron escenario de importantes cambios sociopolíticos y particularmente, en las formas de hacer política. Los estudios provenientes del campo de investigación en juventudes y política (Chaves, 2009; Chaves y Nuñez, 2012, Bonvillani, Palermo, Vázquez y Vommaro, 2008) muestran que desde mitad de la década del 90, se hacen visibles ciertas prácticas políticas por fuera de los canales institucionales, ligadas a lo cultural o territorial, y también prácticas consideradas habitualmente “no políticas” (culturales, asociativas, de sociabilidad) pero cuya politicidad era evidente. Estos emergentes se explican por la crisis del vínculo entre juventud y formas institucionales de representación política registrada en la década del 90. Dicha crisis contrastaba con el “entusiasmo inicial” que los jóvenes habían mostrado en el marco de centros de estudiantes y partidos políticos en los primeros años de la transición democrática (Larrondo, 2014). En definitiva, desde

mediados de los 90, el patrón de participación política juvenil mostraba que colectivos juveniles, a partir de su inserción en organizaciones de derechos humanos, agrupaciones estudiantiles universitarias, artísticas o periodísticas participaban políticamente de modo activo pero con formatos novedosos. Estos colectivos se distanciaban y rechazaban vínculos con los partidos políticos, sindicatos o iglesias y se organizaban a partir de vínculos horizontales, propugnando mecanismos asamblearios de toma de decisiones e interviniendo en la escena pública mediante la acción directa (Bonvillani et al; Vazquez y Vommaro, 2009; Svampa, 2008; Bonaldi, 2006; Elisalde, 2008), siendo este su rasgo central. Estos modos de participación política juvenil deben entenderse en consonancia con el surgimiento –y las características– de los movimientos sociales en la década del 90 y comienzos de los 2000, portadores de una –por entonces– nueva narrativa política que proclama la opción de autonomía, desburocratización y democratización (Svampa, 2008).

En ese contexto de movilización política y crisis del sistema educativo surgen los bachilleratos populares (en adelante, BP). Los primeros fueron respuestas de movimientos sociales territoriales que organizaron estos espacios educativos en los ámbitos barriales o laborales donde se desempeñaban. En otros casos, fue directamente una apuesta político militante, surgida desde el movimiento de educadores populares (Coordinadora de Investigadores y Educadores Populares-CIEP) como una forma de militancia a partir de la educación popular.

Los estudios y trabajos de investigación existentes sobre BP los analizan o bien como formas de participación política o bien a partir de su potencialidad pedagógico política. En la mayoría de ellos, se destaca una mirada que da por sentada su potencialidad democratizadora y emancipadora. En este capítulo, la propuesta es pensarlos no desde una mirada normativa u optimista per se, sino desde una lectura que destaca tres aspectos constitutivos: su consideración como ámbitos donde los jóvenes participan políticamente, construyen una experiencia escolar con características específicas y donde, además, se contesta y confronta de una forma particular a la desigualdad social y educativa. Esta “contestación” es emprendida no sólo por los propios jóvenes alumnos sino también por los propios jóvenes docentes militantes. En otras palabras, se trata de leerlos como un emergente y una particular síntesis de dos procesos: una transformación de las formas de politización de la sociedad y, particularmente, de los jóvenes haciendo política y por otro lado,

como una alternativa educativa novedosa en un contexto de deterioro de la educación pública con un aumento de la demanda por escolaridad por parte de los jóvenes más pobres. Por un lado, jóvenes que participan políticamente y militan por el cambio social desde la educación popular, por otro lado, jóvenes que emprenden estrategias y caminos personales para acumular ventajas, para esquivar procesos de deterioro de sus condiciones de vida: en esta articulación de sujetos, experiencias generacionales y políticas nos interesa leer el derrotero de los bachilleratos populares a casi 15 años de funcionamiento ininterrumpido.

La emergencia de los BP como actor novedoso, que planteó una contestación al sistema educativo estatal señalando sus limitaciones e imposibilidades desde dentro y desde fuera, erigiéndose como oferta educativa directa, es relevante no sólo desde el punto de vista del análisis de las militancias. Los BP no sólo denunciaron y cuestionaron la educación, sino que *abrieron escuelas*. Ya comenzada la primera década de los 2000, un nuevo escenario marcado por la recuperación de las capacidades estatales en materia educativa y la mejora relativa de la pobreza fue abriendo nuevos escenarios de actuación para estos dispositivos político pedagógicos. En definitiva, analizar el recorrido de los bachilleratos populares como espacios de práctica política juvenil, educativa, intra generacional, militante y sin recurrir a idealizaciones (positivas o negativas) requiere complejizar estas distintas dimensiones.

Los Bachilleratos populares como dispositivos político pedagógicos

Como se mencionó, en el contexto de la post crisis de 2001 surgen los bachilleratos populares –aproximadamente en el año 2004–, de la mano de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) (Elisalde, 2008, Rubinsztain et al, 2017). Dos años más tarde, distintos bachilleratos formaron una coordinadora llamada interbachilleratos con el fin de coordinar demandas comunes: la emisión de títulos oficiales, el reconocimiento de las particularidades político-pedagógicas de los BP –normativa propia–, salarios para los docentes y financiamiento integral, entre otras (Rubistazin et al, 2017: 15). El reconocimiento oficial de los bachilleratos populares se produce en el año 2007 en el caso de la Provincia de Buenos Aires y 2008 en caso de la Ciudad.

Esta interbachilleratos sufrirá dos rupturas: la primera en el año 2008 a partir del rechazo de aquellos bachilleratos surgidos desde organizaciones alineadas al gobierno kirchnerista; la segunda ruptura se dio al no acordar en la demanda de salarios para los docentes (Rubinsztain et al, 2017). De esa ruptura, surge otro grupo denominado “Red de bachilleratos populares comunitarios”. Por último, una etapa conflictiva en relación con el Estado se abrió a partir de la ampliación de la cobertura del plan FinES¹, cuando el Estado comenzó a “retacear” el reconocimiento y el financiamiento de nuevos BP al considerar que la matrícula-destino ya estaba cubierta en un contexto de ampliación de la oferta y oportunidades para los estudiantes de la modalidad jóvenes y adultos.

En efecto, los BP tienen una importantísima proporción de jóvenes (aunque no necesariamente menores de 18 años), en detrimento de los adultos. Por ello, aparecen como un espacio privilegiado para el análisis no sólo de problemáticas educativas sino como formas de vinculación entre jóvenes y de los jóvenes con la política y con la(s) militancia(s). A pesar de la disputa (o “competencia”) mencionada entre el estado y los BP, los bachilleratos populares continúan su funcionamiento a partir de una propuesta específica, destinada a dar una respuesta educativa pero también alternativa, con un objetivo político concreto que no podría ser cubierto por el Estado.

En cuanto a sus características como espacios escolares, los BP funcionan en predios por fuera de los edificios escolares. Pero los elementos que marcan su carácter alternativo son más amplios: en tanto escuelas, tienen un objetivo que va más allá de brindar educación formal. Justamente, “lo escolar” es parte de la acción política de actores políticos concretos. Los BP se proponen como parte de su concepción educativa, formar “sujetos políticos críticos de las relaciones de producción capitalista” (Larrondo, 2009). Desde allí, la inclusión de jóvenes y adultos, (sean o no parte del colectivo o movimiento que organiza el bachillerato) como estudiantes secundarios adquiere sentidos como parte de esta lucha. En cuanto a la matrícula, como se dijo, algunos BP

1. El plan FinES fue una política educativa que consistió en la implementación de una oferta escolar destinada a adultos y jóvenes adultos destinada a la finalización de la educación secundaria. Su principal novedad fue la flexibilización en el horario de clase (frecuencia y cantidad), los contenidos y los métodos de evaluación.

comenzaron a funcionar como destinados a miembros del movimiento, otros fueron una oferta desde el propio movimiento político hacia la comunidad y un tercer grupo consiste en BP que en sí mismos se crearon como espacio de militancia político-educativa.

La intención de incluir y adaptarse a las necesidades de los estudiantes –la mayoría en condiciones de vulnerabilidad–, junto con una lectura crítica de los mecanismos disciplinarios y bancarios de la escuela tradicional, explica que en estas escuelas pueda encontrarse una importante diversidad de dispositivos de contención al estudiante: charlas personalizadas, clases de apoyo, flexibilidad –y negociación– en los criterios de aprobación y de asistencia. Cabe destacar que estos dispositivos no son espontáneos y ad hoc, sino que son parte de una cuidadosa planificación de la intervención pedagógica. El otro elemento central –quizás la columna vertebral del diseño de la propuesta– es la utilización del mecanismo de asamblea docente estudiantil para la toma de decisiones de todos los asuntos relevantes de la escuela. En consonancia con esta idea de igualdad y participación, aparece una horizontalización de los vínculos entre docentes y alumnos: no hay directivos sino “coordinadores” y se cuestionan explícitamente las asimetrías de poder y de saber en la esta relación.

En este sentido, a modo de síntesis, resulta interesante retomar la definición de Elizalde (2008) dado que este autor no sólo ha investigado los BP sino que es miembro del colectivo CIEP antes mencionado. Así, el autor las define como:

“escuelas como organizaciones sociales autogestionadas que trascienden el adentro y que se integran en el ámbito de lo barrial y social, alcanzando el afuera, suprimiendo los límites de la diferencia entre uno y otra espacio; donde la escuela pueda ser parte de la comunidad, concibiéndola, asimismo, como un campo de tensión y discusión permanente entre una y otra dimensión () plantear la escuela como y en organizaciones sociales significa para estos movimientos pensarla como integrada en los barrios, al mismo tiempo de considerar su estrategias socioeducativas como acciones que se despliegan y son parte del entramado societal a través de la coordinación de múltiples tareas con otras organizaciones sociales y la representación de las necesidades del propio espacio en el que se encuentran insertos () Se trata de una interpretación educativa que promueve una relación dialógica opuesta a la educación bancaria, que sintetiza saberes eruditos, locales y de lucha. Una escuela en el campo de la educación popular, desde una

perspectiva de educación para la liberación y de formación integral, para la apropiación y reconfiguración de saberes” (Elizalde, 2008: 42).

Esta mirada y “autodefinición” es compartida y es rastreable en docentes y coordinadores de diferentes BP. En esta dirección, un coordinador de uno de los primeros BP que abrieron sus puertas en una fábrica recuperada (Larrondo, 2009), explica así el modo de pensar la escuela, dejando claro qué tipo de sujeto educativo buscan formar:

“Nosotros pensamos la escuela como una organización social, trabajamos la escuela desde la idea de educación popular, construir un sujeto político para la transformación social. Eh este sujeto político y tan marcado la educación popular es un sujeto crítico ¿no?. Y esto vale aclarar porque todas las escuelas tradicionales en sus objetivos plantean lo mismo, ¿no? Construir un sujeto crítico y lo que trabajamos nosotros es en desnaturalizar las relaciones capital-trabajo en el marco de la sociedad actual. Este sujeto crítico, de verdad crítico y teniendo a la escuela como un lugar no neutral. La escuela no es neutral, es política, cada escuela tiene una definición política y nosotros construimos a través de eso”. Coordinador Bachillerato en Fábrica recuperada.

La vida política de la escuela y en la escuela en los BP es también distinta que en la escuela “tradicional”. No se han registrado centros de estudiantes (si bien suelen apoyar los reclamos del movimiento estudiantil) como un espacio diferente, sino que el órgano de participación política donde se resuelve la política escolar es la asamblea docente estudiantil, lo que refuerza la idea de horizontalidad del poder. Asimismo, la intervención sobre lo político se da en las calles, en los reclamos propios —los bachilleratos tuvieron que salir a la calle más de una vez para vehiculizar sus reclamos—, en las acciones colectivas que realizan los movimientos de los que son parte y en las luchas y causas más amplias que apoyan. Los estudiantes de los bachilleratos populares están llamados a participar de la movilización política, de la asamblea y de las discusiones políticas aunque la participación no sea obligatoria.

De jóvenes a otros jóvenes: una apuesta pedagógica, didáctica y militante

Uno de los rasgos constitutivos de los BP, en la lectura aquí propuesta, tiene que ver con su carácter juvenil. En estos espacios los jóvenes tienen un gran protagonismo. En primer lugar, en tanto alumnos. Si bien no fueron específicamente creados para “jóvenes” y aunque siempre hubo estudiantes de diversas edades, la matrícula de adolescentes y –más que nada– jóvenes adultos ha crecido. En segundo lugar, hay una mayoría de docentes jóvenes, que son, a su vez, militantes. En ocasiones –y como tendencia de años más recientes–, la docencia es su ingreso a la militancia. La docencia en los bachilleratos populares puede definirse como un tipo particular de militancia, que tiene sus orígenes en ciertos cambios y ampliaciones de la militancia territorial barrial que cobró vigor en la segunda parte de la década de los 1990. Este proceso es documentado y descrito por Melina Vázquez (2012), en su estudio sobre las carreras de activismo juvenil en los movimientos de trabajadores desocupados en la Argentina post 2001. Según la autora, esta militancia territorial se nutrió de un grupo de activistas que, provenientes de clases medias, optaban por construir su compromiso político en los barrios populares mudándose al barrio, emprendiendo un cambio de vida y un consecuente proceso de “desclasamiento”. A medida que la actividad y la influencia de estos movimientos territoriales se ampliaron e incorporaron proyectos culturales y educativos, se produjo una apertura y reclutamiento de militantes de nuevo tipo, los denominados “militantes culturales”. Estos militantes eran jóvenes que, a diferencia de la generación anterior de referentes, no abandonan sus lugares de residencia y actividades habituales sino que van a encontrar en las áreas culturales y educativas –y más específicamente, en la docencia en los bachilleratos– una causa militante. Así, reconvierten su capital académico en capital militante y constituyen, según esta autora, una nueva generación de militantes que provienen de las clases medias y no están “obligados” a dejar esta pertenencia para ser reconocidos como tales.

Ahora bien, además del aspecto militante, es importante analizar cómo se construye este particular rol docente. Esto incluye cómo miran y construyen al Otro –joven alumno– y cómo piensan e implementan la enseñanza. Para estos jóvenes activistas, la docencia puede ser una tarea en la que cuentan experiencia, o bien, en la que se introducen por

primera vez. Muchos son estudiantes universitarios que no han recibido formación pedagógica formal, otros son estudiantes de profesorado y un tercer grupo son docentes que además trabajan en otras escuelas no alternativas. En todos los casos suelen recibir una formación práctica en el BP, a partir del trabajo en parejas pedagógicas y las reuniones periódicas de planificación del trabajo (Larrondo, 2009). En los BP las reuniones para planificar, coordinar y discutir la enseñanza son parte de la tarea docente. Es decir, parte de la formación docente (enfoques de enseñanza, estrategias didácticas, abordajes conceptuales de los contenidos) se adquiere, se discute y se comparte en el propio quehacer. El vínculo pedagógico se teoriza a partir de postulados vinculados a una mirada freiriana, donde prima la intención de construir una mirada crítica y transformadora *junto con* los estudiantes y no desde un lugar de vanguardia. También se mixturán elementos de la didáctica más tradicional y de las denominadas “pedagogías activas” (Perrenoud, 2006). Según este autor (Perrenoud, 2006), las pedagogías definen una imagen de alumno ideal y de trabajo escolar acorde con él. Se trata de concepciones más o menos integradas que los docentes utilizan a la hora de concebir e implementar la enseñanza. En ocasiones, estos modelos operan también a nivel institucional.

En el caso de los BP, es posible encontrar imágenes definidas acerca de lo que se espera del estudiante y de su rol. Como toda concepción pedagógica consciente, en el relato de los docentes se observan expectativas de presente y de futuro. Respecto de estas últimas, en otros trabajos (Larrondo 2009 y 2012) aparecía la figura de un joven egresado ideal: aquel que continúa estudios superiores vinculados a las humanidades y/o que continuaba comprometido en la militancia aún después de egresar. Esto resulta esperable, dado que se trata de un proyecto pedagógico que busca no sólo la inclusión sino la formación de sujetos críticos y transformadores en un sentido definido. Esto se refleja en las palabras de los propios docentes. A modo de ejemplo, un docente y coordinador de un BP que funciona en una fábrica recuperada, relata:

—Los que continúan estudiando, ¿qué suelen estudiar?

—Historia mucha historia. Alguno letras. Es muy interesante ver que quienes entran a estudiar en el Joaquín V González, lo primero que hacen es ir a alguna organización a militar, a trabajar, y hoy en día ves que están manejando la organización. Y nuestro objetivo de construir un sujeto político

se está viendo también ahí. () También hay otros [egresados] que no. No todo es tan ideal: hay estudiantes que quieren el título porque lo necesitan para trabajar, y eso también vale. Uno plantea una mirada y después cada uno obviamente tiene la libertad de elegir. Y obviamente de un curso de 20, no son los veinte los que están luchando. Y hay grupos que no, que no les interesa y está bien. Otros tienen sus tiempos también. (Larrondo, 2009)

Concepciones similares se encuentran en otros casos, a la luz de los hallazgos de diversos investigadores. Por ejemplo, en el trabajo de Javier García (2017), más reciente, se observa en los relatos que los objetivos políticos de transformación social también tienen centralidad, aunque más vinculados al espacio barrial, la comunidad inmediata:

“En una reunión de formación, Claudio, uno de los fundadores del bachi sostiene: A nosotros nos interesa la transformación del barrio, pero queremos la transformación del mundo, lo que tenemos cerca es el barrio. El objetivo a cumplir es generar un cambio de actitud frente a su familia, o en el barrio. () De esta manera, no se niega la importancia de la militancia, y hay posiciones que aspiran a esto, pero también se señala (Marcos, otro de los fundadores): No se trata de formar militantes, sino más bien sujetos críticos, conscientes, solidarios () Entonces, el paso por el bachillerato perseguiría la conversión en un sujeto crítico abocado a la transformación barrial/familiar”.

Como se mencionaba, además de esta construcción de expectativas de un sujeto a futuro, el oficio de alumno que construyen los BP tiene efectos particulares sobre las tareas, actividades, contenidos de enseñanza y, por ende, en las experiencias de los jóvenes estudiantes con la escolaridad. Dado que el oficio de alumno tiene que ver con el compromiso político que se quiere construir, los elementos más importantes que configuran el trabajo escolar en el día a día son el compromiso con el grupo, con la tarea escolar (entregar trabajos, asistir a clase) y con participar en clase antes que la demostración de la “posesión” de determinados contenidos. A partir de la observación en el marco de clases y reuniones de planificación, pueden encontrarse ciertas regularidades en los contenidos, en los métodos de enseñanza y en las propuestas de aula (tareas). En primer lugar, en cuanto a los contenidos, se destaca un proceso de fuerte recontextualización curricular en relación con el currículum oficial. Tanto las escuelas como unidad como cada uno de los

docentes se inclinan a seleccionar contenidos vinculados con la defensa de los derechos humanos, perspectivas de izquierdas en el análisis de procesos sociohistóricos, una mirada deconstructivista en relación con temáticas de género, etnicidad o culturas, entre otros. Asimismo, en las materias como inglés, matemática, lengua u otras no directamente vinculadas a estos contenidos, se intenta que sean abordados en una clave crítica. Por ejemplo, un coordinador de un bachillerato popular que funciona en una fábrica recuperada, también profesor de Lengua, explicaba lo siguiente:

“Nosotros obviamente des-estructuramos las actividades, los mecanismos de control que tiene la escuela. Eso es lo que más cuesta. () Cuesta muchísimo correrlos de ese lugar y plantear otro donde ellos puedan opinar, pueden decir, pueden discutir, pueden quedarse. Este es un ejemplo interesante: Nosotros teníamos un alumno que era anarquista y que decía –Yo quiero escribir con K. Yo se que va con C pero quiero escribir con K–. Entonces también te genera a vos ¿Qué hago? ¿corrijo? ¿Lo corrijo cuando justamente ese signo es una imposición? Porque esto mismo planteaba Saussure, la arbitrariedad del signo. El alumno estaba planteando el concepto de signo ideológico de Bajtín sin saberlo cuando te decía –No, yo ideológicamente creo que esta letra a mí me representa– entonces me generaba obviamente una tensión ¿Qué hago, corrijo o no corrijo? Entonces obviamente llevó un tránsito decidirme a no corregirlo sino especificar que se escribe de esta manera pero que está bien y vale esa k mientras el la construya desde sus principios sociales, ideológicos y políticos. Entonces, esto en una escuela común es impensable, ahí tiene que estar la corrección, la norma. Desde la letra k hasta cómo nos sentamos el cuerpo dócil está ahí y manejar el cuerpo también es muy fuerte en la escuela. Entonces esos son primeras instancias donde vos decís, bueno acá hay que replantear otra cosa.” Coordinador y docente BP miembro de la CEIP.

Como se observa en la cita, más allá de los contenidos en sí, los métodos de enseñanza utilizados en los BP combinan estrategias didácticas tradicionales con técnicas de educación popular. De modo tal que el alumno esperado es un alumno activo. Aparece entonces una preeminencia de trabajos grupales, presenciales (en el aula) con un fuerte componente de diálogo. El intercambio de puntos de vista, el rol docente como guía (Davini, 2008), la lectura y la discusión entre pares y en grupo son destacados. También están presentes los juegos participativos. En la tabla siguiente, mostramos un listado de las tareas de aula propuesta

más frecuentes analizadas en un BP que funciona en una fábrica recuperada (Larrondo, 2009) y que se reitera en otros casos.

- Análisis de textos sobre actualidad sociopolítica y puestas en común (diálogo, debate)
- Diálogos y debates sobre técnicas de actualidad
- Realización de afiches o láminas
- Escritura de monografías, trabajos prácticos escritos
- Juegos (ajedrez humano, Oca, chanco)
- Investigaciones didácticas

Como corolario, y enfatizando esto una vez más, el oficio de alumno en los BP define que el estudiante tiene que ser comprometido en el aula, participar en clase, dar su opinión en forma oral o escrita, entregar tareas. Lejos de requerir un alumno que “zafa”, los BP no esperan un estudiante que sepa datos, pero sí que esté presente y activo en relación con la tarea escolar. A cambio, para que este compromiso sea posible, los docentes ofrecen espacios de negociación, asistencia flexible, un cronograma de entrega de trabajos a veces personalizado. En síntesis, exigencia y adaptabilidad son las consignas de la construcción del oficio de estudiante de los BP, como así también la expectativa de la formación de un compromiso político ideológico con ciertas causas, lo cual se promueve desde la enseñanza y la práctica política tanto dentro (asamblea docente estudiantil, seminarios) como fuera del BP.

En síntesis, desde una militancia joven que intenta construir procesos de justicia y transformación social, aparece el rol pedagógico como práctica escolar alternativa dirigida hacia otros jóvenes, provenientes en su gran mayoría de sectores populares y signados por historias de fracaso escolar previas –como se manifiesta en la mayoría de sus historias de vida– y con una fuerte necesidad de completar la educación secundaria. Sobre la experiencia escolar y política de estos jóvenes alumnos se avanza en la sección siguiente.

La mirada de los estudiantes: el trabajo escolar, las aspiraciones personales y la política

En la actualidad, los BP cuentan con una menor proporción de estudiantes que son militantes del movimiento que le dieron origen y una mayor proporción de estudiantes jóvenes que buscan en los BP un ámbito donde terminar la escuela (Gluz, 2013). Esto se corrobora en otros trabajos: la tendencia es y ha sido un incremento de matrícula a partir de la incorporación de jóvenes o jóvenes adultos con trayectorias escolares previas signadas por la interrupción debido a sucesos laborales, obligaciones parentelas u obstáculos personales que no encontraron un espacio de inclusión en escuelas comunes. Es decir, el crecimiento y el éxito de la oferta educativa estuvo y está ligada a la llegada de los “nuevos alumnos” de la educación secundaria (Dubet, 2002). La desvinculación de instituciones, el maltrato de docentes o personal, la sensación de sin sentido frente al saber escolar son cuestiones que aparecen recurrentemente en los relatos de estos jóvenes cuando hablan de sus escuelas anteriores. A la vez, estas historias constituyen una premisa que utilizan los docentes de los BP para trabajar. La diferencia con “la escuela tradicional”, que los docentes marcan, no es sólo política, sino pedagógica.

Volviendo a la perspectiva de los estudiantes, el bachillerato aparece como una nueva y definitiva oportunidad, no sólo de aprendizaje sino de —principalmente— terminar una etapa y finalmente obtener el ansiado título secundario. El título es para ellos una ventaja acumulativa en un camino que imaginan hacia una posición mejor, sea laboral o también para ganar reconocimiento entre sus familias, parejas y hasta como una cuestión de autoestima. Muchos se lo plantean como un desafío personal más allá de la utilidad inmediata del título. Algunos casos paradigmáticos, como el bachillerato Mocha Celis —destinado a la comunidad trans— se constituyen como prácticamente el único espacio donde estos alumnos sienten que pueden estudiar.

Los hallazgos de investigaciones previas basados en entrevistas a estudiantes (Gluz, 2013, Larrondo, 2009 y 2012 y García, 2017) muestran que el sentido del ir a la escuela, el significado de la escolaridad y la mirada crítica y política que los docentes se proponen construir, no siempre se condice ni con lo que los estudiantes van a buscar allí, ni con lo que efectivamente sí encuentran y sí valoran de los BP en tanto escuelas.

Esto no significa que los alumnos no establezcan un vínculo significativo con los docentes, con el proyecto político y con la enseñanza, al contrario. La hipótesis de lectura que aquí se plantea es que el resultado de este encuentro pedagógico y político entre jóvenes docentes y otros jóvenes estudiantes, es decir, los “nuevos alumnos” de la educación secundaria es altamente complejo y en ocasiones contradictorio. Para decirlo rápidamente: la evidencia indica que las experiencias escolares de los estudiantes son disímiles y que el proyecto político que mueve a los educadores no suele tener correlato en las expectativas y la práctica política de la mayoría de los alumnos, al menos en el tiempo concreto en que dura la cursada.

Entonces, ¿qué encuentran y cómo transitan los jóvenes estos espacios educativos concebidos como alternativos de la escuela tradicional? Como se adelantó, los estudiantes valoran la oferta de los bachilleratos populares, pero no precisamente por todos los motivos, actividades e iniciativas que los docentes y coordinadores militantes proponen. Esto surge de observar los efectos de una propuesta política y pedagógica, pero también es un analizador de cómo los jóvenes pueden y quieren vincularse con la política, cómo la entienden y qué espacios pueden y quieren politizar, qué vínculos quieren establecer con los docentes. Asimismo es un analizador de los modos en que los jóvenes siguen vinculándose con la escuela como institución y con el saber escolar, aún aquella institución que los ha expulsado y maltratado y con los contenidos que les resultaban poco relevantes. En lo que refiere al saber escolar, son numerosos los hallazgos que muestran que los estudiantes encuentran en estos espacios situaciones didácticas y aprendizajes que valoran positivamente y encuentran productivas. A modo de ejemplo, dos estudiantes encontraban en la asignatura Inglés su materia favorita:

P: ¿Cuáles podrían decir que son sus materias favoritas?

Alumna 1 y Alumna 2: Matemática e Inglés

P: ¿Por qué Inglés?

Alumna 2: Es divertido

Alumna 1: Le ponen onda, no es que “hello, i am...”

Alumna 2: Hacen juegos, cosas para que aprendamos

Alumna 1: Métodos de enseñanza que no se ven en otros colegios

P: ¿Cómo por ejemplo cual?

Alumna 1: Ayer, por ejemplo, estábamos aprendiendo, pero haciendo juegos de mímica, dígalos con mímica pero en inglés. Y a medida que iba le-

yendo el otro iba haciendo la seña y eso no se ve en los colegios. Bah por lo menos yo, inglés nunca lo tuve así. Era fotocopia aprender, escribir, era todo teórico

P: Y Matemática ¿por qué?

Alumno 1: La profe explica re bien y explica hasta que lo entendés.

Se observa aquí que la preferencia por la materia se vincula fuertemente con el abordaje didáctico. En esta misma línea, también aparecen contenidos que se valoran especialmente por hablar de los problemas del presente y el hecho de poder debatir sobre ello a partir de la propia voz. También se aprecia la inclusión de obras literarias. En definitiva, la figura del docente tiene un peso explicativo importante en relación al vínculo significativo que los estudiantes construyen con el saber escolar. El profesor es clave para hacerlos interesar por determinados contenidos, un “puente” entre el saber y sus consumos culturales

Alumna 1: Tal vez en otro colegio en alguna materia te hablan todo lo pasado, lo pasado y por acá por lo menos hablas lo del presente, ¿entendés?

Alumno 1: Te hacen ampliar la mirada.

P: ¿Ustedes ven que hay temas que por ahí antes les pasaban. desapercibidos, y ahora les interesan?

Alumna 1: Sí, acá hay temas que nunca viste tal vez

Alumna 2: Depende de la forma que den la clase. Por ejemplo, en Cívica ahora estamos tocando la época militar. Y en Lengua vimos masacre, ¿cómo era?

Alumna 2: Estamos leyendo un libro de operación masacre de Rodolfo Walsh.

Alumno 1: Que fue de la época militar pero eso nos atrapó de formas diferentes. Por la onda que le ponen las profesoras también.

Alumna 2: A nosotras no nos gustaba leer y ahora tenemos que andar leyendo a cada rato el libro. Y ahora si, queremos leer.

P: ¿Ustedes leen porque sí, por su cuenta?

Alumno 1: Yo lo hago. Yo soy fanático de la ciencia ficción. De “Harry Potter” me leí los seis tomos, “El señor de los Anillos” me leí los tres tomos, me leí el cuarto trucho..

Alumna 1: A mi siempre me gusto leer las frases, así, frases románticas, eso sí.

Alumna 2: A mi también.

Alumna 1: A mí el libro que más me gusta es “El Principito”.

Un segundo conjunto de aspectos ponderados por los estudiantes se vinculan con la posibilidad de sentirse escuchados y valorados en su

individualidad, respetados en su palabra. Este rasgo se da no sólo a por el trato que reciben de los docentes sino por la existencia de dispositivos concretos como la asamblea docente estudiantil como un espacio de escucha y toma de decisiones.

P:¿Cómo se sienten en esta escuela ?

Alumno 1: A mi si me gusta es distinto.

Alumna 2: Hay otros colegios que te tenés que vestir así, que tenés que hacer esto, lo otro es como que te dominan, te quieren dominar.

Alumna 3: Hay ciertas cosas que te tenés que callar, acá no, acá tenés libre expresión, puedes hablar las cosas que sentís, las cosas que querés decir, nadie te calla.

Alumno 1: Claro. Si no te gusta algo lo decís, en cambio si vos en otros colegios decís esto no me gusta, bueno, te sancionan, o te dicen sino querés andate a otro colegio. Y no es así. () Y acá no, acá puedes vestirse como vos quieras, venir como quieras, decir lo que quieras.

P:¿Y a vos eso te parece importante?

Alumno 1 : Si, porque te respetan.

Alumna 2: Y lo que tiene de bueno hablando del tema grupal acá, cada vez que hay algún problema interno en el salón se hacen asambleas internas, se habla. La última vez hubo un problema con un compañero que viene a la hora que quiere, se va a la hora que quiere y bueno, lo hablaron al chabón, se habló eso.

No obstante, como se mencionó, la actividad permanente y el compromiso exigido por el oficio de alumno que se construye en estos espacios, redundan en incomodidades y valoraciones negativas, en cierta desconexión. “Hablar de política” o de ciertos temas que los docentes proponen como troncales, da cuenta de tensiones, “cansancios”, rechazos y distancias cuyo análisis es complejo. En unos casos pareciera ser la recurrencia de ciertos temas (contenidos) y procedimientos propuestos lo que genera rechazos y no los temas en sí. Como se observa en los siguientes fragmentos que lo ejemplifican:

(La conversación versaba acerca de una de las materias propias del bachillerato, “Técnicas del trabajo intelectual”. Los estudiantes la señalaban como una materia que “no les gusta”)

Alumna 2: No es que no nos gusta, pero vos decís algo y el profesor te pregunta a todo por qué.

Alumno 1: El profesor dice que todas nuestras respuestas tienen que estar fundamentadas, si o si el profesor le busca “y pero ¿por qué?” Y hay veces que te quedás con.. no sabes “y pero.. y pero por que?” te vuelve a decir Y a veces no encontramos la respuesta e incomoda.

Alumna 2: A todos creo que no nos gusta por eso () es como que te presiona y te desespera, yo lo siento así.

Alumno 1: Lo que tiene de bueno esa materia es que se habla muy libremente. No está mal decir puto, culo o se puede hablar, no hay que darle la vuelta para que quede justo las palabras para el profesor. Eso está bueno. Alumnos, BP fábrica recuperada.

P: Y ¿qué otra materia me dijeron que mucho no les gustaba?

Alumna 1: A mí Cívica, en lo personal. () Ojo, que están haciendo cosas buenas, porque ahora están haciendo una obra de teatro, sobre la dictadura militar.

P: ¿Y no les interesa ese tema?

Alumno 1: No.

Alumna 2: A mí tampoco.

P: ¿Por qué?

Alumno 1: Es como que ya es muy aburrido, para nosotros.

Alumna 2: Porque ya pasó para nosotros.

Alumno 1: Claro, si nosotros no lo vivimos y por ahí a ellos que son más grandes si les importa porque lo vivieron y todo eso, y como que nosotros no, porque decís bueno es cosa que pasó antes y ya está.

Alumna 1: Típico de guacho, no me pasó, no me importa. Lo pasado, pisado ¿Para qué la historia si no podemos cambiar nada?

P: Pero ustedes ¿Están de acuerdo con esa posición?

Alumna 2: Sí a mí ese tema es como que lo hablan y no me importa como que lo hablan y

Alumna 1: Estamos re colgados, en nuestro mundo, por un decir.

Alumna 2: Porque no podemos ni opinar porque ni lo vivimos. Por eso.

P: ¿Y qué temas a ustedes por ejemplo les resultaría interesante tocar.

Alumna 1: Por ahí de algo que esté pasando

Alumno 1: De la actualidad: pibes de la calle, chorros, asesinos, violines, la actualidad, todo lo que se ve...

Alumna 1: Cosas que nosotros, por ser chicos de nuestra edad que estamos en la edad del pavo, de alguna manera, sabemos que lo estamos viviendo y que podemos decir “Si, pero es así, porque lo estamos viviendo”.

En la cita, se observa que los jóvenes rechazan la recurrencia de trabajar temas referidos a la última dictadura militar, pero un fuerte interés en trabajar temas de derechos humanos (situación carcelaria, “Ope-

ración Masacre”). Esto nos muestra cómo los estudiantes en realidad no rechazan contenidos de historia, ni la lectura, sino ciertos estilos y cierta recurrencia y lo que sienten como “forzamiento” a opinar, hablar, tomar posición. A la vez, valoran que se pueda “hablar libremente”. Nuevamente, esta idea aparece con el trabajo escolar demandado. Como observamos en el relato de esta estudiante, hablar, requerir la palabra es algo que para los estudiantes requiere un gran esfuerzo y no siempre tienen “ganas de hacer”. En el trabajo de campo realizado por García (2017), aparecen situaciones muy similares relativas al trabajo escolar, la participación en clase y la política. La demanda de “hablar de política” aparece como un “mal necesario” para poder terminar la escolaridad. Se transcriben a continuación

(Refiere al relato de una alumna)

Empecé a trabajar y no me daba el tiempo para venir y éste año dije: como necesito la secundaria, sí o sí me anoto de nuevo acá. No me importa si me aburro o si me hacen hablar de política, antes era más chica y me daba igual venir o no venir, pero ahora necesito el título para salir adelante (...)

En síntesis, por un lado, los estudiantes valoran numerosos aspectos de una oferta escolar que se postula como alternativa y crítica; por otro lado, rechazan explícitamente ciertos temas, actividades, perspectivas y formas concretas de compromiso político que allí se proponen. Esto no es generalizable a la totalidad de los estudiantes, pero sí a una proporción muy importante, justamente, aquella que hace crecer la matrícula y que representa al sector de los más jóvenes. En este punto crítico, es decir, la formación política a partir de la escuela, coincide Gluz:

Esto no quiere decir que los estudiantes rechacen de plano “tanto la militancia como la formación de sujetos políticos tiene una fuerza en el discurso docente que no encuentra correlato en los estudiantes” (2013: 70), y que “aunque en todos los bachilleratos sus impulsores pretenden gestar procesos de resistencia al orden social, los cambios parecen restringirse al mundo escolar y, en pocas situaciones, a las vidas cotidianas de los agentes” (2013: 13).

Lo que sí parece generar distancias y rechazos es la mediación escolarizada de la política: la reiteración de ciertos temas históricos o marcos conceptuales determinados, la demanda permanente de tomar la palabra y fijar posición, la espera de “compromiso” (tanto en el trabajo escolar como en las causas que el bachillerato apoya), entre otros. Los objetivos personales, individuales o

“utilitarios” por los cuales los jóvenes acuden a los BP (terminar para obtener el título, cerrar un ciclo personal, ganar mayor reconocimiento) parecieran no terminar de encontrar un punto de sutura en relación con el proyecto colectivo y político que el espacio propugna. Esta tensión es vivida como ruptura por muchos alumnos y es consciente para los docentes y coordinadores, quienes permanentemente se están preguntando y cuestionando cómo construir procesos de transformación social junto con jóvenes que viven en situaciones de vulnerabilidad y van en búsqueda de la escolaridad al mismo tiempo que les cuesta construir un compromiso mínimo cotidiano para sostenerla. Y, obviamente, más aún les cuesta construir un compromiso político. Desde el punto de vista de los jóvenes que son militantes docentes, ese “buscarle la vuelta” permanente, que viene desde el comienzo del funcionamiento de los BP, da cuenta de la diversidad y las contradicciones que implica esta militancia en particular, además de las tensiones propias que supone todo espacio escolar. En los BP se ponen en relación vínculos no sólo entre jóvenes y adultos, sino entre jóvenes (militantes y alumnos) de distintas “micro” generaciones, clases sociales, capitales culturales y modos de entender la práctica política. En este marco, la configuración de sus vínculos y construcción conjunta y colectiva no resultan fáciles. Ahora bien, no se trata de cuestiones relacionales y personales sin más: los modos en que se produce juventud y subjetividad política remiten a estructuras sociales más amplias. Justamente, la salida individual (“necesito el título”) es también un correlato de una lectura individual de su propia situación personal, de un modo de gestión de la incertidumbre y de salida de la pobreza, que no es casual pero tampoco es un efecto mecánico de una estructura de poder y por ende, de un sujeto ingenuo. Esta idea de “responsabilidad personal” es algo que los estudiantes parecen defender y utilizan como factor explicativo de logros y fracasos propios y ajenos. Este principio de autonomía, también se aprecia a la hora de participar en la asamblea docente estudiantil. Como han mencionado varios docentes, los alumnos son siempre los más reacios a la hora de “dar una segunda oportunidad” a aquellos que no han cumplido consignas, asistencia o que han realizado conductas indebidas dentro del BP. Según coordinadores y docentes, la transformación de estas miradas previas a partir de un espacio escolar que a la vez es político se presenta, aún, como altamente compleja desde el punto de vista de la militancia territorial y de la militancia transformadora de las relaciones sociales. Los aspectos educativos comparten numerosas problemáticas junto con las escuelas comunes, particularmente aquellas que hacen a la escolarización y a las mínimas condiciones para lograr la terminalidad. En este sentido, los BP comparten problemáticas y abordajes con otro tipo de instituciones, como las escuelas de reingreso, los grados de aceleración y también la más tradicional educación de jóvenes y adultos.

Palabras finales

Legados y desafíos a futuro de los BP

Como sostiene Reygadas (2008), las desigualdades estructurales entre grupos se expresan en la interacción, a la vez que en las sociedades existen movimientos que las favorecen u obstaculizan. Los BP surgieron desde los movimientos sociales en un contexto de agudización de las desigualdades estructurales y entramaron su acción política mediante la intervención en otro ámbito profundamente desigual: la educación. Así, desafiaron también al sistema educativo escolar estatal como espacio reproductor y productor de desigualdades.

La sociedad argentina “debe” mucho a los movimientos sociales que resistieron y construyeron su acción política en la etapa que va desde fines de la década de los 1990 hasta la primera década de los 2000. Mencionamos algunas de estas cosas, que sin duda derivan de la actuación y demanda de estos movimientos: la visibilidad de la vulnerabilidad extrema en la que se hallaban los barrios y los y las desocupadas; un conjunto de políticas sociales que surgieron con carácter de emergencia y fueron ampliándose hasta instalarse como derechos; cambios en los repertorios de protesta y en las prácticas políticas de la sociedad civil, entre otros. Los BP, como parte de ese ciclo, también aportaron y “pusieron sobre la mesa” problemáticas fundamentales en relación con las desigualdades, la política y el sistema educativo. Introdujeron en el debate educativo el planteo sobre la alternatividad de la escuela pública, que lo público no es sinónimo de estatal, desafiaron las modalidades existentes del sistema educativo, las deficiencias de los dispositivos escolares (calificación, currículum, asistencia) para incluir a los más vulnerables. Por otra parte, se “plantaron” y se plantearon a sí mismos como un actor legítimo pero distinto, tanto de la educación privada como de la educación estatal. Lograron el reconocimiento legal (vía la inclusión en la Ley de Educación Nacional del año 2006) de las escuelas de gestión social. Asimismo, se constituyeron como espacio de militancia autónoma. Muchos jóvenes se sumaron a militar desde la educación popular y desde la educación pedagógica que busca la transformación social, pero junto con y a través de la inclusión educativa, se evidencian tensiones que no pasan inadvertidas. Estas se manifiestan entre los objetivos políticos y lo que aparece como hallazgo de investigaciones en relación

con las experiencias escolares de los más jóvenes. Por ejemplo, si de la escuela “tradicional” disponemos numerosos diagnósticos, estadísticas y trabajos empíricos, poco sabemos sobre los índices de abandono, promoción, terminalidad, recontextulizaciones curriculares y seguimiento de egresados de los BP. Sólo podemos acceder a partir de los estudios de caso –muchos presentados aquí– o la observación directa. Asimismo, las intermitencias en la cursada, junto con las dificultades para participar o aún los rechazos en cuanto a la construcción del compromiso político propuesto, son señales claras de tensiones que aún no están resueltas y que los educadores conocen. Muchas de estas tensiones redundan –o colaboran– en procesos de abandono escolar. Es decir, las limitaciones en estos aspectos son persistentes y demandan ser tenidas en cuenta a la hora de describir y analizar estas acciones político-educativas en su integralidad, limitaciones que aún parecen compartir con las escuelas de gestión estatal que reciben una matrícula similar.

En definitiva, un análisis de la experiencia de los BP en relación con las experiencias escolares de los y las jóvenes que allí concurren, dejan algunas ideas para plantear pero también, seguir discutiendo. En primer lugar, retomando el trabajo de Gluz, podemos coincidir en sus aportes, en tanto

“Generan condiciones para una subjetivación política, que fomenta el desarrollo de la conciencia crítica y su materialización en prácticas políticas locales () se trata de procesos de emancipación que abandonan la pretensión de totalidad como único camino y que en su lugar exploran formas de auto-emancipación que vigorizan la implicación política de los sujetos. Esta se observa en la desnaturalización de las relaciones sociales y de la experiencia escolar previa ()”.

Esto explica, en nuestro caso, las fuertes diferencias que los jóvenes expresan en relación a cómo eran tratados –y cómo aprendían– “antes” y “ahora”. En segundo lugar, es posible sostener –también en coincidencia con la misma autora– que el proyecto político tiene una impronta de transformación en el ámbito local que no llega a trascender esta esfera, o no redundan –en general– en una práctica política más amplia y con una implicación subjetiva también más vasta. No obstante, como toda transformación subjetiva, es imposible prever sus efectos en el mediano y largo plazo. En tercer lugar, el punto crítico que los BP aún no parecen

haber podido “resolver” es la tensión entre la mirada político crítica y el compromiso que se busca construir, la oposición a la escuela tradicional y, del otro lado, los deseos y motivaciones individuales que los estudiantes (que son de sectores populares) depositan en la escuela secundaria, en el “título” como algo a conquistar, como bien deseado y como ventaja comparativa que les permitirá ascender socialmente. “Tener el título”, “buscar el título” tiene significados muy diferentes –casi antagónicos, en ocasiones– para los jóvenes estudiantes y para los jóvenes docentes-militantes. Asimismo, la perspectiva crítica y de deconstrucción del dispositivo escolar tradicional no parece brindar las herramientas suficientes para lograr el “enganche” de estos alumnos a la vida escolar, al “oficio de alumno”. Es decir, a aquello que, –paradójicamente– les permitiría obtener el ansiado título. En este sentido, las estrategias utilizadas para apoyar la escolaridad (y que en los BP adquieren una importante centralidad) son compartidas con los docentes y dispositivos escolares no alternativos e implica los mismos logros, desafíos y esfuerzos.

Todo lo anterior nos lleva a una última reflexión que incluye pero que trasciende el caso particular de los BP y que conecta estas tensiones con otras más amplias. Justamente, a modo de hipótesis, es posible pensar que uno de los obstáculos que todavía deben sortear los BP remite a un aspecto que también deben superar (y en algunos casos, no pudieron hacerlo) los proyectos político gubernamentales de corte progresista en la región. Esto es, conjugar en los relatos político identitarios los proyectos de vida individual, los intereses personales de “realización” y responsabilización que los sujetos de sectores populares y sectores medios reclaman para sí, con los proyectos colectivos y políticos que implican la comprensión de la desigualdad estructural como una causa que impide esto. Justamente, los discursos y propuestas exitosas de las nuevas derechas retoman y se montan sobre estas aspiraciones individuales y meritocráticas legítimas, a las que muestran como menospreciadas y desatendidas en los “grandes relatos populistas”. En este sentido, el campo de la educación popular –y la educación en general– parecen reflejar estas disputas y atravesar estos mismos desafíos para el logro de mayores movimientos en pos de la igualdad. Atender a las causas subjetivas, a las aspiraciones individuales y a la acumulación de ventajas como parte (y no como contraposición) del logro de mayor igualdad (cfr Reygadas, 2008) parece una tarea pendiente, lo cual se refleja una y otra vez en la voz de los y las jóvenes.

Grandes proyectos para pequeños grupos: educar para lo particular y lo global

Introducción

Las páginas anteriores mostraron un análisis de dispositivos y actores vinculados a los procesos de desigualdad a través de una oferta destinada a los sectores populares. De acuerdo con nuestro planteo inicial, que entiende el correlato entre la acumulación de ventajas y desventajas por un lado y que la universalización y masificación educativa, dan lugar a nuevas desigualdades, en este capítulo analizaremos ofertas destinadas a sectores medios y medios altos, que intentan acaparar nuevas ventajas.

En las páginas siguientes, a partir de un estudio respecto de las propuestas pedagógicas de escuelas binacionales, analizaremos las formas en que estos proyectos educativos colaboran en la determinación de nuevas desigualdades y clivajes entre los jóvenes, por un lado, al tiempo que a través de estas instituciones se generan espacios para la visualización e implementación de *cambios educativos*. Nuestro análisis se encuadra en el marco de una investigación más amplia, en la que a partir del estudio de las escuelas alemanas en la Argentina, damos cuenta de los procesos de internacionalización de la educación en los niveles de escolarización obligatoria, los impactos de estas tendencias en las escuelas que participan de estos acuerdos y en la política educativa en nuestro país en general, por el otro. A su vez, este trabajo se centra en el análisis de la producción de desigualdades a través de los canales educativos clásicos y en los modos en que las escuelas binacionales redefinen su rol frente a los procesos de nativización de sus poblaciones-objetivo, en términos históricos.

El análisis que sigue se nutrió de entrevistas a agentes institucionales de tres escuelas vinculadas a Alemania, de las cuáles dos reciben financiamiento parcial –para el departamento de alemán– y una total, al tratarse de una de las escuelas internacionales de la red de escuelas alemanas en Argentina. A su vez, se analizaron documentos emitidos por la Oficina de Educación en el Exterior de Alemania y de la Comunidad de Escuelas Argentino Alemanas (AGDS, por sus siglas en alemán), una asociación que nuclea a las más de 20 escuelas de nuestro país vinculadas a la red internacional de escuelas alemanas en el exterior.

Tendencias, cambios y educación: sofisticar proyectos tradicionales

Las instituciones educativas tienen en su centro y fundamento de su acción a los alumnos y estudiantes. Dicho de otra manera, el público-destinatario es el principal sujeto del sistema educativo. En esta línea, Dubet (2006) entiende a la educación como una intervención, un trabajo “sobre el otro”, que tiene el objetivo de transformar a su público. En la medida en que el proyecto de la modernidad equipara la condición de alumno (público-destinatario) con las “futuras generaciones de ciudadanos” (Durkheim, 1988), el alumnado se identifica primero con la niñez y luego la juventud –o juventudes–, por lo que es un trabajo sobre niños, niñas y jóvenes.

La referencia a un trabajo sobre el otro, supone determinadas mediaciones que si bien tienen un anclaje general, se manifiestan de diversas maneras en cada institución. La educación, en tanto política pública está sujeta a las diversas reformas que desde el poder se promuevan, que en nuestro país se materializaron, fundamentalmente en los últimos años, en la Ley Federal de Educación (1993) y la actualmente vigente Ley de Educación Nacional (2006). Si bien las reformas son fundamentales, para nuestro análisis, siguiendo la perspectiva de van Zanten (2002), nos referiremos a los *cambios educativos*, entiendo que aun cuando los mismos se ven afectados por las ideas y decisiones políticas promovidas por las reformas, los cambios educativos derivan también de virajes y desplazamientos sociales y culturales más generales que circulan en las sociedades, y que en determinados espacios crean audiencias receptivas para su implementación. Estas *tendencias*, muchas

veces encuentran bases y consensos en los organismos internacionales, en discursos supranacionales o en los rankings educativos, a modo de emular situaciones “exitosas” de otras latitudes.

Claramente, el campo educativo no es el único el que las *tendencias* de otras latitudes intentan imponerse. Sin embargo, como sostienen Beech y Barrenechea (2011), si bien las olas pro-mercado han logrado imponerse en diversas áreas de la política pública argentina desde la década de los setenta, el campo educativo ha sido bastante resistente a tomar estas perspectivas, al menos en lo que respecta al gobierno de la educación. El lugar de las escuelas públicas fue un factor fundamental en esta resistencia y en debilitar estos discursos para la educación argentina. Sin embargo, esta postura de cierta rigidez, habilitó para que en determinados circuitos de gestión privada estas *tendencias* puedan instalarse más fácilmente. Dicho de otro modo, la idea de *accountability*, *evaluación*, *nuevos y más modernos* modelos didácticos y el desarrollo de *nuevas competencias*², entre otros aspectos, pudo instalarse con mayor facilidad en escuelas del sector privado, que incluso utilizan estas banderas para diferenciarse dentro del espectro local de posibilidades. Se trata entonces, de dinámicas y cambios inmediatos que tienen significado nacional y global no sólo en términos de política educativa, sino también en términos de igualdad de oportunidades y que con su implementación pueden redefinir las prácticas educativas.

En este plano, es justo afirmar que si estas ideas –o tendencias– calan en el ámbito educativo, incluso con todas las rigideces y límites arriba mencionados, es entre, otros aspectos, porque hay un público destinatario receptor de estas narrativas. En particular, en la medida en que estos discursos suelen estar acompañados de la idea de que las soluciones al *problema* de la educación (Ball, 2012; Ball y Youdell, 2008) –y con esto de la educación pública– están en las propuestas de educación de gestión privada. En este sentido, el repertorio principal que suele acompañar estas narrativas, tanto en ciertas instituciones como en vastos sectores de públicos receptores de tales discursos, suele estar vinculado a la necesidad de adecuar las escuelas a los nuevos tiempos.

2. Por competencias, entendemos la noción esbozada por los organismos internacionales, que entienden a las mismas como un saber hacer específico para situaciones concretas que requieren la aplicación creativa y flexible de conocimientos, habilidades y actitudes.

A esto se le suma el hecho de que ante la masificación y universalización de la escuela secundaria y a la igualdad formal que adquieren estas credenciales, las instituciones intentan lograr propuestas con las que identificarse y diferenciarse del resto, o al menos de sus instituciones “competidoras”. Es aquí donde el concepto de cambio educativo toma fuerza, ya que implica, como lo decíamos anteriormente, la instalación –en determinados sectores de la sociedad– de discursos y prácticas sincronizados con los postulados desarrollados líneas arriba que influyen en las propuestas institucionales educativas. Por la composición propia del sector de gestión privada, que goza de mayor autonomía que el sector público (Morduchowicz, 1999 y 2002), las instituciones del primero pueden *adaptarse* mejor a estos repertorios y traducir los mismos a sus propuestas educativas.

Como decíamos en la introducción al libro, si bien en nuestro país el 70% de la matrícula corresponde al sector público, el sector de gestión privada muestra una tendencia creciente en su participación en el sistema educativo y en distritos de clase media su matrícula alcanza al 50% del total. Dentro de la diversidad de este sector, si bien la mitad de sus estudiantes concurren a escuelas católicas (Morduchowicz, 1999), existen otras escuelas pertenecientes a Organizaciones de la Sociedad Civil, otras con dueños particulares y otras que pertenecen a comunidades de inmigrantes relacionadas con la historia de nuestro país: francesas, italianas, japonesas, vascas y alemanas, entre otras. En sus inicios, las escuelas de estos colectivos se caracterizaban por ser espacios donde asistían los descendientes de inmigrantes de esas nacionalidades, con el objetivo principal de preservar capitales culturales y sociales valiosos entre sus miembros, como el idioma y una educación que garantizará una socialización “entre iguales”, en sociedades que se heterogeneizaban cada vez más (Mayer y Schenquer, 2014).

Sin embargo, con el propio desarrollo de los procesos de masificación escolar por un lado y la consolidación por la opción por la asistencia a escuelas de gestión privada a la que nos referíamos en la introducción, por el otro, estas escuelas fueron ampliando y diversificando su público: de concurrir a las mismos los hijos y nietos de inmigrantes de esas colectividades, frente a los procesos de *nativización* propios de estos inmigrantes, esas escuelas en la actualidad albergan una matrícula heterogénea, en su mayoría no relacionada con las raíces nacionales ni culturales que les dieron origen. De tratarse de escuelas que especifi-

amente buscaban una integración diferenciada para sus comunidades en el exterior, en la actualidad las mismas funcionan como promotoras de sus sociedades en el extranjero, para públicos que se acercan por primera vez a entidades de esos Estados, que a su vez encuentran en las escuelas binacionales, sus agentes y en particular, sus destinatarios, embajadores legos en el exterior. Es decir que lo novedosos de estas escuelas, además de su orientación internacional, sino el viraje hacia nuevos públicos y a los repertorios de la globalización, como veremos más adelante.

Aquí cobra importancia el concepto de diplomacia cultural (Fierro Garza, 2008), que si bien no se trata de un término nuevo, sí lo es su importancia como campo de acción y espacio privilegiado de la política exterior. Esta noción refiere a la promoción de los valores que nutren una identidad nacional y de la historia, política y características socioeconómicas de un país en el extranjero. Las relaciones culturales permiten el acercamiento entre los diversos sectores políticos, económicos y sociales de los diferentes países, donde la lengua adquiere un lugar central a partir de dos dimensiones. La primera es la de mejorar la enseñanza de la lengua extranjera en las escuelas y promover los intercambios con el extranjero por medio de la concesión de becas de intercambio a los jóvenes. La segunda, supone que la enseñanza y el uso de la lengua de un país en el extranjero se torna una herramienta esencial para mejorar el conocimiento de la política, la economía, la sociedad y la cultura de dicho país (Cummings, 2003; Saddiki, 2009, Montiel, 2010).

El concepto de diplomacia cultural no puede comprenderse sin el de diplomacia pública, que refiere al conjunto de acciones mediante las cuales los gobiernos se dirigen directamente a la población de otro país. Mientras la diplomacia tradicional puede ser descrita como las relaciones que se establecen entre instituciones al más alto nivel, la diplomacia pública se encarga de cómo un país se comunica con la ciudadanía de otras latitudes. Es por ello que la diplomacia pública basa su fuerza en la atracción. Esta perspectiva se diferencia de las lecturas respecto de la educación en el extranjero como herramienta de venta de “marca país” (Mongiello, 2012), por su énfasis en el marketing y lo comercial, pero también por su carácter reductivo y la pobre interpretación de la identidad de los países. Si bien ambos enfoques tienen como precedente el *soft power* o poder blando (Nye, 1990), los conceptos de diplomacia cultural y pública suponen lazos de cooperación y de interacción entre

dos de ellos. A su vez, la definición de “marca país” se instala a modo de logo estandarizado, mientras que las de diplomacia cultural y pública permiten ver las diferentes estrategias que el Estado interesado en expandirse toma no sólo para cada caso nacional, sino hacia dentro de él.

Si bien este fomento puede realizarse a través de varios modos, adquieren especial importancia las escuelas nacionales en el exterior, es decir, establecimientos que si bien pertenecen al sistema educativo del país en el que están insertas, son parte del sistema educativo de otro Estado. Mongiello (2012) rescata el lugar que asumen en la relación entre cosmopolitismo y la adquisición de lenguas extranjeras como valor importante para un grupo de establecimientos que permite superar el localismo y habilitan conexiones y aperturas al mundo. Pensando así las escuelas binacionales, a través de sus propuestas institucionales – cada una con sus particularidades y similitudes– proponen y pretenden volverse atractivas y distintivas dentro de los circuitos educativos que ocupan y para las trayectorias educativas³ de sus estudiantes, entendiendo por éstas a los diversos tramos del nivel educativo, en donde los recorridos de los niños y jóvenes cobran centralidad (Maddoni, 2014).

Desde la perspectiva de las instituciones en cuestión, las propuestas institucionales y pedagógicas se presentan tratando de focalizar en elementos diferenciales para atraer a sus públicos potenciales, generado “ventajas comparativas” en sus estudiantes que se traducen en nuevas desigualdades entre los jóvenes. Dicho de otra manera, frente a credenciales que formalmente tienen igual valor, las instituciones intentan captar estudiantes a través de estrategias que aluden a diferentes narrativas, que se ensamblan para producir nuevas prácticas, subjetividades y “oportunidades”. Y adelantandonos a lo que analizaremos a continuación, la opción por la binacionalización es la puerta a la educación internacional.

3. Siguiendo a Tiramonti y Montes (2008), la noción de trayectorias educativas remite a la temporalidad de las experiencias vividas por las personas junto con sus experiencias biográficas y sociales, articulando lo personal y familiar con las propuestas institucionales en contextos educativos específicos, que condicionan los recorridos y las prácticas (Montes, 2004). La idea de trayectorias supone, así planteada, que los recorridos propuestos remiten a estrategias desplegadas por la multiplicidad de actores en conjunto, en este caso, destinatarios o público escolar y los agentes institucionales.

La visión de estrategia que nos interesa analizar es la de las soluciones que las instituciones y sus agentes despliegan, examinando las prácticas que realizan y las consecuencias que impliquen en la rutina escolar. A su vez, entendemos que si bien se visualizan de manera individual –o de cada institución–, las acciones se encuadran en marcos colectivos que les dan formas más o menos estandarizadas que luego se especificarán según cada contexto e institución. Estos marcos colectivos podemos encontrarlos en los lineamientos de trabajo propuestos por las agencias de educación internacional de Alemania como la WDA (Weltverband Deutscher Auslandschulen, Asociación Mundial de Escuelas Alemanas en el Exterior)– y la ZFA (Zentralstelle für das Auslandschulwesen, Organización Central para las Escuelas en el Exterior), dependientes del Ministerio de Relaciones Exteriores, y en las representaciones locales de las escuelas alemanas en Argentina, centralizada en la AGDS, pero que a la vez cada institución recrea.

En este sentido, retomamos la argumentación teórica de Giddens (1998), quien explica la conducta humana a partir de la acción y de su sentido, al tiempo que da a los conceptos estructurales un lugar en esa explicación. En particular, la categoría dualidad de la estructura, esbozada por este autor, es de gran utilidad al estar implicada en toda la reproducción social ya que refiere al hecho de que las propiedades estructurales de los sistemas sociales son medios para las prácticas que los constituyen y que como tales, habilitan la acción, y no sólo la constriñen. Siguiendo el análisis del autor, los agentes son capaces de conocer y de poner en funcionamiento sus capacidades formadas estructuralmente para trabajar de manera creativa o innovadora, lo que permite que las estructuras sean modificables y por eso, el autor se refiere a la teoría de la estructuración (Giddens, 1998). El concepto de estructura de Giddens, compuesto de reglas y recursos⁴, es retomado y modificado por Sewell (1992) para explicar la estructura y la capacidad de agencia. Este autor (1992: 1-14) transforma la dicotomía de reglas y recursos en esquemas. Estos esquemas son procedimientos generalizables, en el sentido de que pueden aplicarse o ser extendidos a un

4. Recordemos que Giddens (1998: 377) define a la estructura como compuesta de reglas y recursos recursivamente implicados en la reproducción del sistema social. La estructura, según su argumentación, sólo existe como marcas en la memoria, como la base orgánica de la capacidad humana de fuente de conocimiento, iniciada por la acción.

conjunto de contextos de interacción y pueden ser transportados a otras situaciones. Esta característica hace que los esquemas —o reglas, como originalmente los llama Giddens— sean pensados como virtuales. Si bien la virtualidad es compatible con los esquemas o reglas, muestra una limitación con los recursos que son, como se dijo líneas arriba, también inhumanos y por lo tanto, objetivables. También, entraría en conflicto con la tangibilidad de los recursos humanos, ya que los cuerpos son reales. Entonces, de acuerdo a lo planteado por Sewell (1992: 3-9) la estructura no puede ser únicamente virtual. Es aquí donde el concepto de dualidad de la estructura cobra interés, ya que esquemas y recursos son una consecuencia del otro, por lo que la estructura es real y virtual al mismo tiempo. En la medida en que, como sostiene Giddens, los agentes son capaces de otorgar sentido a sus acciones y actúan poniendo en práctica su sabiduría necesariamente estructurada, las mismas tendrán como consecuencia transformar las estructuras que les dieron capacidad de actuar, por lo que éstas son potencialmente mutables (Sewell, 1992: 4).

Sostener esto nos permite pensar los modos en los agentes institucionales y a través de ellos las instituciones, resignifican los lineamientos generales de la política educativa o lineamientos específicos dispuestos por el Estado Alemán. Dicho en términos de Ball (1992), los discursos acerca de la educación (global) se resignifican en espacios sociohistóricos y culturales determinados, que limitan y resignifican las características retóricas de las políticas —o programas— como textos. Estas resignificaciones se suceden dentro de los límites organizacionales, que entendemos como la gramática de cada institución, al tiempo que dentro de los límites posibles para permanecer bajo el paraguas de la red de escuelas alemanas en Argentina.

La búsqueda de estabilidad

Al referirnos a la globalización, entendemos que la misma no es sólo una redefinición de las variables económicas, sino un reordenamiento generalizado de todas las esferas, bajo la forma del neoliberalismo. Como sostiene Peck (2003, citado en Ball, 2012: 29), el neoliberalismo está tanto “aquí” como “afuera”, es decir que cala en todas nuestras dimensiones de la vida cotidiana. Al pensar en estos términos, podemos afirmar que el neoliberalismo cambia a las personas y con ellas, a las

instituciones. En esta línea, Beck (2001) sostenía que la globalización modifica las formas de pensar y percibir el mundo y las respuestas que los agentes sociales e instituciones intentan dar a un mundo que se torna cada vez incierto e inestable, con la necesidad de responder a múltiples desafíos, corroídos los reaseguros del Estado de Bienestar, inclusive en sociedades como las nuestras donde las políticas keynesianas no lograron articular a toda la estructura social de manera análoga a como sí sucedió en los países centrales (Mayer, 2012). Las instituciones estatales enfrentan altos grados de desconfianza en vastos sectores de la sociedad y si bien la escuela se ubica en los primeros puestos de legitimidad social, no por eso faltan las narrativas que critican —en particular a la escuela pública— como inadecuada en su relación con el mundo del trabajo. Los *agujeros negros* que muchas veces dejan las escuelas de gestión pública debido a sus propios límites y constricciones (Beech y Barrenechea, 2011), suelen ser retomados y capitalizados por las escuelas de gestión privada. En este sentido, son múltiples los repertorios que pueden emplear para intentar distinguirse y *sosticarse*.

Para el caso del colectivo que nos ocupa y en función a la generación de seguridades para sus estudiantes —que derivan en nuevos clivajes entre los jóvenes— el planteo de la incursión del Estado Alemán —a través de sus múltiples agencias y con los márgenes y posibilidades que cada escuela permite— es enunciado como el ingreso y luego la pertenencia de un establecimiento escolar particular a una red de instituciones educativas que “asegura continuidad y estabilidad a nuestros alumnos” (AGDS, 2006). Aquí el Estado Alemán, a partir de su reposicionamiento en el mundo tanto a nivel político como económico, pasaría a ser un reaseguro o garantía para los procesos educativos. Vale decir que la perspectiva de diplomacia pública y cultural a la que nos referíamos anteriormente, en la que los *valores* y *aciertos* de la Alemania actual se intentan difundir, no sólo se realizan a través de lo educativo, sino que son una parte que los fundamenta: es el éxito de la posición alemana actual y de sus avances sociales y tecnológicos, transmitidos a través de determinados medios, los que permiten pensar en la conexión con este país como un valor agregado a los procesos educativos. En el proceso de diferenciación y generación de nuevos clivajes en las generaciones futuras, esta apuesta a la estabilidad y al éxito alemán favorecen la formulación de propuestas pedagógicas e institucionales que puedan ampararse en narrativas y repertorios aparentemente más

estables que la situación argentina. Esto sería reforzado por las agencias que específicamente se crean tanto desde el Estado Alemán como las del tercer sector alemán y local para fortalecer las escuelas para este paraguas, siendo estas entidades arenas de colaboración –aunque también de competencia, como veremos más adelante en nuestro capítulo– entre las distintas instituciones involucradas. Por otro lado, debemos decir que estas entidades colaboran en la determinación de un tipo específico de lo que significa educar a los jóvenes, discurso que suele estar en sintonía con los núcleos duros de las grandes agencias y asociaciones civiles a nivel mundial (Beech, 2014: 13), que supone una enunciación global y abstracta respecto de definiciones específicas respecto de la relación entre educación y la sociedad actual: el respeto por la diversidad cultural, las evaluaciones estandarizadas y la pedagogía centrada en el alumno que son justificados desde varias instituciones inclusive ideológicamente diferentes.

Retomando la idea de posiciones dentro del discurso de Bernstein, Beech (2011) desarrolla la noción de posiciones dentro del campo educativo global, donde define el espacio académico global y el discurso académico global. El primero es aquel en el que las ideas educativas son creadas y transformadas –la promoción del cambio educativo y no sólo la reforma a la que nos referíamos al comienzo del capítulo–, dando lugar a discursos académicos especializados. Los agentes que ocupan este espacio son parte de una elite académica culturalmente bilingüe, que domina su cultura académica doméstica y la cultura académica global cosmopolita legitimada para operar en este espacio y para delimitar prácticas pedagógicas y educativas, generando este discurso global. Estas ideas son abstraídas de una experiencia concreta para mostrarse como recetas maleables y aceptables a cualquier contexto educativo. Más allá de las propias divergencias que cada institución pueda tener al respecto, existen convergencias referidas a la naturaleza de los problemas que aquejan a las sociedades actuales y en particular, los “desafíos” que enfrentarán las generaciones adultas futuras, que delimitan un discurso y lenguaje compartido entre las mismas: los cambios acelerados del futuro influidos por el proceso tecnológico.

Estas transformaciones afectarán los cursos de vida de quienes en la actualidad son jóvenes, para lo cual deben desarrollarse diversas estrategias y soluciones educativas generales. Un punto en este sentido, más allá de las disímiles formas en que estas ideas se pongan en prác-

tica en cada contexto, es que las escuelas bajo paraguas binacionales coinciden con los objetivos estratégicos del país central –en este caso Alemania–, en lo que respecta a la constitución de espacios de circulación global, movilidad e intercambios que den valor agregado para el mercado local más que en biografías laborales en Alemania.

Como veremos a continuación, el interés y las propuestas de estas escuelas no pasan tanto por generar movimientos en ese sentido sino por fortalecer las destrezas de sus estudiantes para destacarse en el mercado local, y para eso emplean propuestas pedagógicas innovadoras que incluyen el aprendizaje de un idioma, que resultaría en –o colaboraría en el resultado de– trayectorias laborales exitosas. Una campaña publicitaria del conjunto de escuelas aunadas en la AGDS en el año 2004 sostiene:

“En el colegio aprendió alemán. También inglés. Pero lo más importante, aprendió que se educación no tiene fronteras”.

“Estudió en un colegio con una clara filosofía de apertura al mundo. Donde los 9 años de idioma inglés y los 13 años de idioma alemán, además de su excelente nivel educativo, le dieron una actitud de entendimiento internacional que le permitió enfrentar los desafíos del mundo de hoy”.

Globalización, educación, redes y proximidades

En las ciencias sociales, existen varios autores que a partir de los cambios propios de los procesos de globalización, elaboraron diferentes herramientas analíticas que permiten pensar el espacio no sólo en términos de proximidad –y territorialidad– sino de modo relacional: el espacio no existe sólo por su materialidad, a modo de copresencia, sino también –y principalmente– como un cúmulo de relaciones entre individuos, grupos e instituciones que entran en contacto, no sólo en términos concretos o físicos sino también virtualmente (Beck, 2001; Sassen, 2007).

Estos discursos logran superar la dicotomía entre lo local y lo global (García Canclini, 1990), ya que las experiencias globales surgen de instancias locales específicas. Así, las propuestas educativas de las escuelas aquí analizadas e inclusive de las agencias nucleadas para gerenciar la educación alemana en el exterior, no son tanto para generar futuros movimientos migratorios hacia Alemania, que sería el espacio central de

esta red, sino espacios de movilidad académica, tanto para que los jóvenes den cuenta de la realidad alemana actual —a modo de embajadores— como para que se nutran de su cultura, en mayor o menor medida. Aquí es donde se plantea un eje importante para este tipo de propuestas, ya que los movimientos o flujos (Castells, 2000) suelen ser unidireccionales: estas escuelas plantean intercambios, viajes de estudio y el “conocer otra cultura”, experiencias que rara vez son recíprocas, planteando una suerte de superioridad en el afuera frente a la realidad local y que tendría consecuencias positivas en la trayectoria educativa y luego laboral de los estudiantes:

“Ellos viajan y se dan cuenta, primero que hay otras formas de viajar, que no sea sólo a Bariloche como viaje de egresados. Se viaja, se ve otra cultura, otra forma de vida y también se les muestran universidades de allá. Nosotros estamos trabajando en un convenio con una universidad de allá para que los estudiantes de nuestra escuela tengan facilidades en el ingreso. Si estudian afuera es algo que les va a servir después cuando vuelvan acá. Se va a los museos de allá y se muestra lo que es Europa y vamos a una escuela secundaria con la que tenemos convenio”

“En los viajes, ellos ven que tienen cosas en común con los estudiantes de allá” (acá ver lo de la contradicción con “que es otro estilo de vida”).

Investigador (I): ¿Pero hay estudiantes de Alemania que vengan acá?

Directivo (D): Muy pocos, hay alguno que otro que viene de intercambio, pero suele ser más que nosotros vayamos para allá y la idea es que sea cada vez más.

En otra escuela la situación es diferente. Al preguntarle a su Director General por los intercambios con Alemania nos dice:

D: Nuestros estudiantes van en cuarto año por tres meses a Alemania y viven en casa de familia. Tendremos 60 estudiantes y ya logramos que vayan todos, salvo casos excepcionales. Después vienen por tres meses sus pares de Alemania y se quedan en la casa de los chicos y entonces acá tenés 60 chicos de Alemania y eso se siente mucho.

I: ¿Esto es parte de la promoción con Alemania?

D: No sé si es la promoción, me parece que es más que los chicos la pasen bien. Primero tienen que volver y pasarla bien y contar eso y así los chicos quieren seguir yendo

Aun cuando en estos casos la situación parezca más simétrica, la finalidad última de la institución consiste en que “se escuche más el alemán en la escuela”, para reforzar el aprendizaje, más que a objetivos propios de promoción de la diversidad cultural. Por otra parte, se menciona también que el objetivo de este intercambio consiste en crear lazos que deriven en próximas experiencias de los actuales alumnos en el exterior, puntualmente, en Alemania, pero siempre como puerta de entrada –privilegiada– al mundo occidental. Más allá de sí concretan esa meta, uno de los objetivos que en estas acciones reside, tanto en el primer caso como en el segundo, en generar lazos con países centrales y proximidad con lo lejano, tanto espacial como cultural.

Como decíamos en apartados anteriores, las escuelas con vínculo con Alemania, reciben apoyo financiero parcial –para el departamento de alemán– o total, en el caso de las escuelas íntegramente alemanas. El apoyo recibido desde el gobierno alemán puede dividirse analíticamente en dos grandes grupos: material e inmaterial. Dentro del primer grupo, identificamos la infraestructura y equipamiento –en particular electrónico– y libros de texto y de literatura que reciben las escuelas para el departamento de alemán. Dentro del segundo grupo encontramos acciones más variadas, que van desde capacitaciones y becas para los docentes, asistencias a congresos de pedagogía y didáctica mundiales, pero también certificaciones de calidad, certificados de excelencia, membresías a redes e inspecciones, relación con las empresas alemanas en el país y personal docente y directivo proveniente de Alemania entre otros aspectos. Claramente, esto se refuerza en las escuelas alemanas, que además reciben visitas de funcionarios alemanes. En relación al primer grupo de apoyo, esto muchas veces genera fricciones al interior de las escuelas, en términos de la disponibilidad de recursos para la enseñanza. Sin embargo, para nuestro análisis, nos focalizaremos en el segundo grupo, aunque reconociendo la importancia del primer conjunto de acciones que muchas veces, habilita el segundo.

En este sentido, una de las escuelas analizada, participa del Programa PASCH (Schulen Partner der Zukunft, las Escuelas Socias del Futuro), que otorga beneficios para las instituciones participantes y sus agentes como para sus destinatarios. Para los primeros, se trata de capacitaciones para profesores del departamento de alemán en didáctica y pedagogía, muchas veces con becas para su realización en el exterior. Esto se debe a la pertenencia de la escuela adherente a una red de más

de 1500 escuelas del mundo con una vinculación con Alemania, a la que la red tiene como centro. La iniciativa PASCH está unida a otras iniciativas de la política cultural y educativa exterior como el servicio voluntario “Kulturweit” (Horizontes Culturales), la iniciativa de política científica exterior y la iniciativa “El alemán, lengua de las ideas”. Para los estudiantes, las ventajas son las que se derivan de estos lazos y alianzas, que suponen desde intercambios, viajes y pertenencia a una comunidad supranacional, hasta los beneficios que se pueden obtener de las capacitaciones pedagógicas que reciben los profesores. Sin embargo, para los directivos, las ventajas de esta pertenencia son mayores:

“Lo que nos permitió el Programa PASCH fue poner a nuestra escuela en el mundo. Nos dio eso, nos modernizó. Tuvimos intercambio también con escuelas alemanas en Paraguay y Brasil, pero ahora está todo en lo que hacemos a través del PASCH”

Como lo sosteníamos al comienzo del capítulo, las escuelas que originalmente fueron pensadas para colectividades y colectivos específicos, fueron ampliando su público y recibiendo a alumnos que poco tenían que ver con los orígenes culturales que le dieron forma a estas escuelas. En particular, en el caso alemán, es a partir del año 2004 cuando se comienza a observar una tendencia creciente en la matriculación en estas escuelas, que incluye lista de espera. Si bien parte de esto puede adjudicarse a la recomposición económica post crisis del 2001, desde nuestra perspectiva las explicaciones fundamentales respecto de esta situación se inscriben más en el reordenamiento mundial y el reposicionamiento de Alemania en Europa y el mundo, pasando a ser un país “ejemplo a seguir”, retomando la idea de los diferentes posicionamientos y jerarquías que ocupan los diferentes Estados en el orden mundial (Bauman, 2000; Hobsbawm, 1990; Sidicaro, 2003).

Estas posiciones dominantes suelen no ser sólo económicas, sino que se extienden a otras esferas de la vida social, como la cultura y también los modelos educativos y pedagógicos: las tendencias de los países centrales o altamente industrializados suelen ser modelos a imitar en los países en desarrollo, lo que supone la interiorización de criterios de los países centrales fuera de ellos. En particular, en lo que respecta a los proyectos pedagógicos, se observa en las tendencias hacia la generación de un espacio educativo supranacional que a través de recursos

didácticos y propuestas pedagógicas “más modernos” y de orientación pro mercado, confrontaría las *inadecuaciones* del currículum nacional en épocas de globalización (Ball, 2012), siendo la solución –neoliberal– abrir la educación a las elecciones de los padres y a los requerimientos en términos de disciplinas y competencias del mercado.

Existen varios estudios (Blackmore, 2007; Filums, 2017; Hayden, 2006; Wexler, 1987) que sostienen que estos procesos se deben a la instrumentalización económica de la educación, proceso que si bien no es nuevo se intensifica –en particular en la educación superior, pero no únicamente– con los procesos de movilidad e internacionalización, que están basados en requerimientos del mercado y competitividad, lo que *commoditizan* o mercantilizan la educación.

Si bien nos parece interesante este planteo, desde nuestra perspectiva el proceso de *commoditización* no responde sólo a una racionalidad económica aplicada al ámbito educativo sino a un conjunto de valores y prácticas sociales, culturales y educativas que se identifican como positivas y pasibles de imitar. En este sentido, nuestra visión de *commoditización de la educación* alude también a la valorización cultural y pedagógica que se imprime a determinados productos y recursos, que exceden al plano meramente económico y que tienen un impacto en las prácticas de enseñanza y en consecuencia de aprendizaje. Por un lado, la enseñanza de una lengua extranjera implica una valorización de la misma como ventaja comparativa, pero también de la valoración de esa lengua en tanto capacidad de transmitir y acercar valores sociales y políticos contemporáneos propios de la sociedad de donde proviene. Luego, también, permite la movilidad y transferencia de formas de enseñanza y evaluación que repercuten necesariamente en los modos y prácticas de aprendizaje, que si bien pueden pertenecer sólo a los departamentos del idioma alemán, pueden extender o entrar en colisión con los procesos pedagógicos de las demás áreas. Cabe aclarar que estas políticas educativas –que suponen prácticas de enseñanza y aprendizaje alternativas a las hegemónicas en nuestro país o, dicho en palabras de Beech (2011), su transferencia y movilidad hacia instituciones argentinas– no son exclusivas de estas instituciones ni únicamente materializables a través de la inspiración en las prácticas pedagógicas de otro país, pero sí una vía alternativa y legítima para que estas instituciones se vayan permeando de otro tipo de estrategias didácticas que luego, trascienden al departamento de idiomas y hasta pueden llegar a

ser extendidas a otras áreas. Un ex director general de una escuela de esta red nos decía:

“Lo que te permite todo este tema del Alemán es poder evaluar y medir no en el futuro, sino en el ahora. Vos mandás a chicos a rendir exámenes internacionales y ahí podés evaluar cómo está el nivel, sino uno acá no tiene muchas herramientas para evaluar”

Sobre los exámenes internacionales del alemán, es importante aclarar que no son la totalidad de los alumnos los que los rinden o que inclusive cuando esto fuera así, los niveles son diferentes, lo que suele derivar en rótulos y diferenciaciones dentro de un mismo grupo. Por otra parte, las escuelas reciben un beneficio económico por los exámenes aprobados y a diferencia de pruebas estandarizadas similares de otros idiomas, como cuenta el ex director arriba citado,

“el departamento [de educación de la embajada] nos pide que sólo mandemos los que pueden aprobar, no todos y que aprueben sólo algunos, como es en otros casos”

La tarea de la evaluación es intrínseca al proceso de aprendizaje. Más allá de los acuerdos por la necesidad de su realización, existen divergencias y preguntas respecto de qué y cómo se evalúa, lo que responde a determinados planteamientos referidos a la propuesta educativa de cada institución. En nuestro país, la evaluación de los desempeños estudiantiles es una función intrínseca a la función docente. Sin embargo, este tipo de exámenes modifica esta situación, al menos parcialmente. Aun cuando se trate de certificaciones extranjeras, sus resultados pueden ser utilizados para reorientar las propuestas formativas o la elaboración de materiales didácticos, entre otros aspectos. Sin embargo, muchas veces estas escuelas utilizan estas pruebas con otros fines. Como sostiene Morgade (2017), suele suceder que al incluir estas certificaciones estandarizadas lo que no se evalúa en las mismas suele no incorporarse a la currícula, lo que reconvierte la didáctica y la relación del docente con los estudiantes, que son *coacheados* para aprobar, más aún cuando esta aprobación se traduce en productividad –financiamiento por la cantidad de aprobados– y/o en criterios de diferenciación

institucional. El docente pasa a ser una suerte de entrenador para que otros examinadores aprueben a sus alumnos.

En términos vinculares, estudiantes y docentes comienzan a ponderar lo que es valorado por las pruebas y el conocimiento, que es una construcción colectiva, pasa a pensarse en clave de talento individual. En este formato, las instituciones identifican estudiantes que debido a un desempeño superior al de la media, son específicamente preparados para rendir estas pruebas.

La diversidad cultural y el encuentro con el otro

Las legislaciones nacionales actualmente vigentes y los tratados internacionales en materia educativa a los que Argentina suscribe, destacan la importancia de la diversidad cultural y el respeto por la diferencia, dejando en claro que las construcciones de aulas y experiencias educativas diversas son un objetivo a alcanzar. Sin embargo, como sostienen Gvirtz y Beech (2009), esto abre interrogantes sobre los modos en que las instituciones y sus agentes educativos ponen en práctica este tema. Según los autores, estas incertidumbres pueden derivar en un relativismo ético y en la falta de capacidad de las escuelas y de los docentes para interpelar a sus alumnos y construir sentidos de pertenencia inclusivos que les permitan “aprenden a vivir juntos” (Givrtz y Beech, 2009: 366).

Este relativismo ético supone a su vez, criterios institucionales particulares sobre la definición de la diversidad cultural, a qué cultura acercarse y de qué manera, en particular en escuelas que se definen como biculturales, aludiendo a su nexo o doble pertenencia con otro país. De hecho, en todas las normativas alemanas referidas a sus escuelas en el exterior figura el respecto a otras culturas, así como su mutua re-orientación. En este marco, es que se inscriben las actividades de movilidad, intercambio y voluntariado, muy valoradas. En los casos de las escuelas que aún no mantienen muchos vínculos con Alemania, el objetivo es profundizarlos.

“Todavía no son muchos (los estudiantes que viajan a Alemania). Estamos trabajando en eso y en particular yo quiero conseguir becas (de empresas e instituciones alemanas en Argentina), para que cada vez sean más”

El Director general de otra escuela nos dice lo siguiente respecto de la generación creciente de vínculos con Alemania:

“Para nosotros es fundamental. Queremos generar cada vez más vínculos, como este convenio con la Universidad [de Alemania con la que la escuela tiene convenio] para que los estudiantes puedan ir allá a estudiar y les den un curso intensivo para profundizar sus estudios de alemán antes de ingresar a la Universidad. Inclusive, si después no pueden estudiar porque la Universidad de allá es muy exigente, vuelven con un nivel de alemán que les va a servir acá”.

Distinto es el caso cuando estas escuelas se relacionan con otras culturas propias del continente latinoamericano o inclusive, precolombinas. En el caso de una de las instituciones en las que realizamos nuestro trabajo de investigación, el contacto con otras culturas –no alemanas o europeas– sucede a través de becas para que estudiantes de sectores desfavorecidos puedan estudiar allí. En conversaciones con las autoridades de la comisión directiva de la escuela, al tiempo que valoran la inclusión de la institución en el mundo, el aprendizaje que excede al idioma e incorpora la cultura a través del vínculo con Alemania, se refieren a estos jóvenes becados como carentes de cultura y que a través de su inclusión en la escuela, adquieren *cultura general*.

En otra de las escuelas incluidas en esta investigación, que es la que en líneas arriba su director general daba cuenta de la integración y convivencia que existe con estudiantes alemanes que viven durante seis tres o seis en casas de familias de la escuela y viceversa, el contacto con la diversidad cultural local es también a partir del asistencialismo:

“Los chicos de sexto grado van todos los años a una escolita en Chaco a hacer trabajo social en lugar de ir de viaje de egresados. Eso es algo cuestionable, no sólo porque la institución –y Alemania– así lo quiere, sino porque las propias familias y alumnos así lo quieren”

Es interesante cómo para las autoridades de estas escuelas, la referencia al contacto con “otra cultura” refiere en el mayor de los casos –sino siempre– al contacto con una cultura exterior y son reiteradas las referencias a lo provechoso que podría ser para los estudiantes el encuentro con tal cultura. Es curioso esto, inclusive cuando esto sucede en espacios fronterizos de nuestro país, como es el caso de la escuela es-

tudiada en Misiones, donde la percepción por parte de sus autoridades supone una cultura uniformada, pese a convivir con culturas de países limítrofes por un lado y donde la presencia de culturas precolombinas es muy fuerte en sus proximidades, por el otro. Cuando en sus relatos aparece algún aspecto de estos grupos suele ser en desmedro a las mismas y no como posibilidad de aprendizaje mutuo, algo que estaría reservado para el encuentro con el Viejo Mundo. Aquí resulta pertinente incorporar el análisis de Beech (2011) respecto de los usos de la diversidad cultural y su semejanza con el concepto de desarrollo sostenible, que reconoce el paso de una percepción de la diversidad cultural de un sentido más humanista a otro más economicista. Retomando la idea del mundo y de la incertidumbre que deriva en épocas de globalización e individualización, el carácter realzado en estos términos es el anticipatorio o del que se podría obtener algún rédito o dicho de otro modo, pensado en términos instrumentales –en un sentido amplio–, yendo de la mano de discursos y prácticas relacionadas a la economía y la sociedad del conocimiento y la revalorización cultural de occidente.

La diversidad cultural que es valorada es aquella que permitiría la conservación o mejoramiento de una posición, estratificando culturas y para generar el acercamiento a los estudiantes a formas de ciudadanías enmarcadas por fuera de las fronteras nacionales, remitiendo a los conceptos actualmente circundantes de ciudadanías globales (De Paz de Abril, 2007), que si bien no reniegan de lo local, intentan amalgamar contenidos de lo nacional con culturas diversas, valoradas y jerarquizadas mundialmente, dejando de lado aquellas que no lo son.

A modo de conclusión: las “carreras estudiantiles”

Como sostuvimos a lo largo del capítulo, si bien en la Argentina los discursos neoliberales en torno a la educación y al “Estado educador” no pudieron instalarse de igual medida a lo sucedido en otros países, no por eso determinados de sus elementos tuvieron un relativo anclaje social, en particular en el sector privado, más permeable a las demandas sociales y con mayores márgenes de autonomía para organizar su propuesta institucional. En este marco, muchas escuelas fueron incorporando premisas propias del neoliberalismo, aunque como vimos an-

teriormente, muchas veces matizadas o combinadas con otras que al menos a priori, parecen cuestionar sus lineamientos básicos.

En particular, los proyectos aquí englobados si bien reconocen que la educación puede y debe contribuir a la economía no por eso reducen todas sus funciones a las demandas que formula el mercado, aun cuando muchas de sus acciones puedan leerse de esa manera. Muchas de las *ventajas comparativas* que proponen las escuelas englobadas aquí, tienen un reconocimiento en términos de commodity. Sin embargo, como lo señalamos líneas arriba, esta *commoditización* no es sólo económica sino que se extiende a otros planos. Se reconoce que los diferenciales propios de los perfiles institucionales desarrollados pretenden garantizar niveles de bienestar futuros, anclados principalmente en una dimensión económica, ya que las competencias, valores y conocimientos propuestos coinciden con diferenciales propios para el mercado. Sin embargo, sus beneficios lo son también para una definición de ciudadanía acorde con atributos y valores posicionados en todas las esferas de la vida social, como el manejo de otras lenguas y los viajes a Europa.

En su análisis del neoliberalismo, Fraser (2017), realiza una diferenciación entre el neoliberalismo “clásico” y el que la autora define como *progresista*. Este último reúne en una misma alianza elementos de los movimientos y protestas sociales por un lado y de reclamos de ciertos sectores del arco político ajeno a las narrativas propias del neoliberalismo por el otro —como el antirracismo, la no discriminación, los derechos a la diversidad sexual y su libre ejercicio y el multiculturalismo— a la par que en el plano económico, contribuye a la propia determinación y consolidación de las premisas neoliberales. Tal vez, una de las ideas que mejor amalgama estas aristas aparentemente excluyentes es la idea misma de progreso que subyace, que si bien supone entramados colectivos, ubica a la meritocracia y al esfuerzo individual en su centro, por sobre la igualdad. Este posicionamiento, complejiza el debate en el campo educativo, en torno a la mercantilización de la educación (Flimus, 2017), ya que no se trata escuelas que sólo intentan relacionarse con la economía, sino hacer también su aporte a la vida social, a los saberes relacionados al ejercicio de la ciudadanía y la participación en todos los planos de la vida, a través de capacidades y valores específicos, que son pensados en términos de una *carrera estudiantil*, que articula elementos instrumentales con otros sociales y en particular, simbólicos.

El concepto de *carrera estudiantil* lo entendemos como una configuración institucional de relatos, prácticas y acciones orientadas a mediano plazo, que de manera secuencial y procesual tiene a los jóvenes estudiantes en su centro y en el cual se organiza de manera contextualizada y localizada la trayectoria educativa, más allá de la inmediatez. Esa secuencialidad comienza con la inscripción y matriculación. Como estas escuelas tienen materias específicas –secuenciales y progresivas vinculadas al aprendizaje del alemán– suponen que el ingreso a las mismas deba darse desde el nivel inicial o preescolar, para habilitar la trayectoria teórica y la organización de la currícula prevista. Al tratarse de escuelas con vinculaciones a redes establecidas y con pretensiones de estabilidad, su ingreso remite a la entrada a un espacio delimitado y mayor que al establecimiento elegido, que como ya dijimos supera la instrumentalidad y plantea también un proceso de socialización particular, con recursos, convenciones, tradiciones y valores específicos. Por otro lado, al ser instituciones que cuentan con los tres niveles educativos, proponen desde el inicio una carrera que culmina con el egreso e ingreso a la Universidad, inclusive, muchas veces, a partir de los convenios establecidos y las posibilidades que brinda.

En este concepto de carrera, cobran especial importancia las *innovaciones pedagógicas* a las que nos referíamos líneas arriba, por un lado, y las certificaciones de saberes plasmados en exámenes internacionales por el otro, valorados socialmente pero también en términos mercantiles, ya que darían cuenta de pisos mínimos de conocimiento específico. Sin embargo, el valor de estas certificaciones con el aval de agencias estatales e internacionales suelen ponderarse por tener mayores niveles de legitimidad –por su “objetividad”– en diversos espacios. Entonces, estas *carreras* cuentan con una serie de herramientas que se presentan como *garantías* para el perfil del egresado, aun cuando en la práctica no todos alcancen esos estándares.

Algo fundamental, a tono con la noción de carreras estudiantiles y los procesos de estandarización, pruebas internacionales y “selección de los mejores” a los que nos referíamos anteriormente, se relaciona con el particular procesamiento de la igualdad y meritocracia que realizan estas instituciones, a través de sus prácticas para separar a un grupo selecto para la preparación de los exámenes internacionales. En una primera instancia todos los alumnos son definidos por ciertos grados de igualdad, ya que pasados los filtros necesarios para la matriculación todos están

en iguales condiciones para ingresar a estas escuelas. Sin embargo, esa igualdad de oportunidades –al ingreso– es luego puesta en combinación –o en tensión– con la desigualdad de rendimiento o dicho de otra manera, ponderando el mérito: favorecer y discriminar a los que o bien por su talento especial o bien por esfuerzo, pueden “un poco más que el resto” y premiar ese esfuerzo con una posición especial –y específica– dentro de la clase y de los procesos formativos. Es decir que en función a iguales puntos de partida, legítima –y propicia– *carreras* diferentes.

Desde la perspectiva de los proyectos educativos en cuestión esto es correcto y deseable, no sólo por los beneficios para cada institución –a los que nos referimos en el apartado específico– sino también para los individuos, porque generaría una “sana competencia”, donde los criterios para estas carreras y posiciones disímiles quedan más que legitimados y cristalizados.

Los gobiernos progresistas de la última década, en el afán de construir sociedades más igualitarias han reconocido el lugar central de las instituciones en general –y de las educativas en particular– en la constitución o no de tal fin y para eso, han ponderado la constitución de lo colectivo por sobre lo individual. La propuesta pedagógica –y política– de estas instituciones, si bien no se sitúa en la vereda de enfrente, sí, al menos, pone en tensión estos lineamientos, revalorizando y poniendo en el centro las posibilidades individuales, al priorizar las capacidades *extraordinarias* de ciertas individualidades, que gracias a su desempeño, tendrán –legítimamente– derecho a ciertos beneficios y privilegios. A tono con el neoliberalismo progresista en el que a nuestro juicio se encuadran estas prácticas, esto no es visto como una amenaza, sino como parte natural de un sistema que genera igualdad de oportunidades para un pequeño grupo y que en ese marco, legitima diferencias y desenvolvimientos por sobre la media, algo no presente en la mayoría de las escuelas públicas.

Un aspecto esencial en esta noción de carrera estudiantil que aquí desarrollamos y que es más específico a las escuelas binacionales, reside en las formas en que la ciudadanía global se manifiesta a lo largo de toda su propuesta. Siguiendo el análisis de Beck (2006), la educación para la ciudadanía global o planetaria supone una “lógica de diferencia inclusiva” que –en lo que refiere a la lógica de la determinación de la identidad– reemplaza la del “o” por la del “y”. Al enfrentarse a realidades ambivalentes, una debe primar sobre la otra pero no excluirse

mutuamente, lo que reemplaza la lógica del “esto o lo otro”, por la de “no sólo, sino también”. En este sentido, siguiendo el análisis de Beck y Morin (citado en de Paz Abril, 2007: 68), estas escuelas vehiculizan una ciudadanía global arraigada, que no contrapone lo local/ global (patria/ universal), sino que incluye elementos de (ciertas) identidades plurales, favoreciendo múltiples pertenencias con un anclaje específico.

A diferencia de otros autores (De Paz Abril, 2007; Pasquino, 2001), que “celebran” este movimiento entendiendo la participación igualitaria de todas las culturas, resulta interesante remarcar lo que esta propuesta excluye, relacionado con la diversidad cultural para con entramados hegemónicos y centrales, en detrimento de otras. Esto se traduce en un factor diferenciador e importante en estas instituciones y de la carrera estudiantil propuesta, al proponer una empatía cosmopolita, que supone que los lazos culturales y las identidades traspasan las fronteras.

Cuando las ventajas recortan derechos: ciudadanías juveniles, participación y desigualdades en la escuela secundaria

Cuando se dice que las sociedades producen juventud y que las relaciones de desigualdad afectan más fuertemente a los jóvenes, ello no refiere solamente a sus condiciones materiales de vida. En las imágenes edulcoradas que muchas veces circulan sobre la relación jóvenes y adultos en la contemporaneidad, aparecen figuras que poco tienen que ver con el ejercicio real del poder: jóvenes “superando” a sus maestros a partir del manejo de información y tecnologías, jóvenes “desautorizando” a sus padres desde saberes que estos no poseen, jóvenes dueños de un mundo que les pertenece, un “mundo sin adultos”. Pero cuando se observa en profundidad la materialidad cotidiana de las relaciones inter generacionales, esto no parece ser tan así: el mundo adulto ejerce un fuertísimo poder sobre las generaciones nuevas y esta relación está muy lejos de inclinar la balanza hacia el lado de los más jóvenes. Más bien, lo contrario. Los adultos siguen siendo padres, maestros, empleadores, líderes, “jefes”.

El camino de la autonomía es profundamente desigual como así también el ejercicio de los derechos y aquí se incluyen factores de clase, étnicos y culturales que no siempre juegan de un modo lineal. Muchos jóvenes tienen, además, el estatuto legal de menor de edad, hecho que marca límites para el acceso a la participación y la ciudadanía política plena (dependiendo de las instancias de participación de cada país). Son también los discursos del mundo adulto hacia los jóvenes los que construyen juventud y juventudes. El poder de nominación sobre los jóvenes recae mayormente en los adultos. A través de políticas públicas,

ministerios, escuelas y la justicia las juventudes y los jóvenes son nombrados, pensados, y “ubicados” de manera diferencial. Como sostiene la antropóloga Mariana Chaves (2010), los jóvenes son nombrados como seres “incompletos”, “rebeldes” “víctimas” o “peligrosos” siempre por el mundo adulto.

En este capítulo se reflexiona sobre distintos ejes de desigualdad que atraviesan y condicionan la participación política —la cual consideramos como derecho— en la escuela secundaria. Tomamos, para ello, lo acontecido en la Provincia de Buenos Aires. Al respecto, proponemos como hipótesis que los factores ligados a la desigualdad socioeconómica (y relacionado con ello, el capital cultural de origen) de los estudiantes y las escuelas no alcanza a explicar las desigualdades en la participación efectiva, el conocimiento de la vida democrática y/o el ejercicio de derechos. Más bien, esta relación “esperable” suele tener un carácter indirecto y otras veces secundario. El carácter público o privado de la gestión de la escuela, la ubicación geográfica —y con esta la visibilidad de las instituciones—, el capital militante y la configuración de fuerzas entre jóvenes y adultos dentro de las instituciones educativas son aquellos factores que explican más fuertemente la desigualdad en las condiciones para la participación política y en definitiva, en la posibilidad de constituirse como sujetos políticos capaces de conocer y defender sus derechos y plantear sus demandas. Asimismo, es la correlación de fuerzas entre adultos y jóvenes —en tanto relaciones de poder desigual— uno de los factores de mayor peso explicativo.

Para sostener esto se retoma el análisis de trabajos empíricos recientes en torno a 1) la participación en el marco de centros de estudiantes y otras organizaciones estudiantiles en la Provincia de Buenos Aires, a partir de un estudio de caso realizado (Larrondo, 2014) y 2) en menor medida, las tomas de escuelas y marchas de protesta en el período reciente, ya en la gestión de Horacio Rodríguez Larreta en la Ciudad de Buenos Aires y María Eugenia Vidal en la Provincia de Buenos Aires. En base a ello, por último, se proponen hipótesis que invitan a ampliar la mirada y se plantea una interpretación en torno a la relación compleja entre condiciones de vida, escuela y desigualdad, y el ejercicio de las ciudadanía juveniles en la escuela.

La participación estudiantil: conceptos clave y formas organizativas

Antes de presentar el análisis de casos, resulta necesario realizar algunas precisiones conceptuales y empíricas sobre la participación estudiantil en el marco escolar y en el movimiento estudiantil. En esta perspectiva, se considera que estas instancias tienen vinculaciones pero no son equivalentes: se desarrollan en ámbitos separados y tienen lógicas y reglas de funcionamiento distintas, a la vez que no puede comprenderse una instancia sin la otra. Esto es así tanto desde el plano conceptual como en el “mundo empírico”.

La participación de los estudiantes –en tanto tales– en las escuelas de Argentina se da a partir del dispositivo “centro de estudiantes” (en adelante, CE), que funciona por escuela. El nombre de estas instancias puede variar, también pueden autodenominarse cuerpo de delegados, asamblea estudiantil, entre otras. Los CE están regulados por normativas nacionales y provinciales que delimitan sus competencias y distintos aspectos institucionales y organizativos. Actualmente, la función adjudicada legalmente es la de generar iniciativas desde y por los alumnos, velar por el cumplimiento de sus derechos y *representar* sus intereses e inquietudes frente a las autoridades educativas. La normativa ha pasado –en el transcurso de 30 años de democracia– de considerarlos como espacios meramente educativos (es decir, de *aprendizaje* de la democracia y sus reglas) a considerarlos espacios de participación genuina, desde el reconocimiento de la participación como uno de los derechos fundamentales del niño/adolescente. Este punto será retomado más adelante.

Como se mencionó, los CE presentan variaciones en sus formatos organizativos y diferentes potencialidades para la politización. Así, mientras algunos tienen modos de organización formales, con roles bien definidos, otros se conforman a partir de la centralidad de un cuerpo de delegados y la práctica asamblearia, de un modo más horizontal y directo. En la práctica concreta, los CE suelen tener distintos grados de convocatoria e intermitencias en su funcionamiento. En este sentido, son dispositivos fuertemente dependientes de la constitución de liderazgos o agentes capaces de “motorizar” de modo permanente la participación. Cuando logran funcionar de modo estable, son espacios de actividad participativa, de sociabilidad juvenil y en ocasiones, de acciones de reclamo y defensa de los derechos de los estudiantes, sea a

través del planteo de demandas y negociación o a través de la protesta contenciosa.

A su vez, por fuera de la escuela existen las organizaciones de segundo grado, que intentan coordinar las acciones de diferentes CE o estudiantes secundarios: las “coordinadoras de estudiantes secundarios”, “uniones”, o “federaciones”. Se conforman por localidad o región y están integradas por estudiantes que participan en los centros de sus escuelas y/o por jóvenes que asisten a escuelas sin CE. También pueden conformarse en torno a un problema regional. Estas organizaciones son de dos tipos: por un lado, encontramos aquellas vinculadas con partidos políticos/movimientos sociales, aunque se presentan como “abiertas” y con vocación de incluir a estudiantes independientes; por otro lado, tenemos otras que son coordinadoras independientes o autodefinidas como “autónomas”. Pueden estar integradas por miembros de centros de estudiantes (o estudiantes secundarios que buscan movilizar la participación) sin ningún tipo de vínculo con organizaciones político partidarias, o bien por militantes de diversos partidos/movimientos junto a independientes pero nucleados en torno a la problemática estudiantil. En estos casos, la identidad colectiva se construye a partir de la defensa de cuestiones estudiantiles que se definen como relevantes y comunes, esforzándose por dejar fuera un posicionamiento político explícito y unívoco. Asimismo, en determinadas coyunturas de conflictividad político-educativa, pueden emerger grupos de coordinación más espontánea en torno a algún problema o reclamo local frente a la necesidad de emprender acciones comunes.

Otro actor relevante en las organizaciones del movimiento estudiantil se encuentra en las “ramas de secundarios” de los partidos políticos o movimientos sociales. Estas agrupaciones desarrollan distintas actividades y sus militantes intentan incidir en sus propias escuelas llevando ciertos debates o propuestas, o bien, mediante la construcción de listas en la formación de CE. Desde los partidos o movimientos sociales, a su vez, se trata de incentivar la construcción de organizaciones de segundo grado (coordinadoras) que –como se mencionó– en muchos casos tienen una orientación partidaria, aunque siempre se presentan con vocación de *integrar*. Un tercer tipo de acción es el objetivo de reclutar miembros jóvenes al partido o movimiento.

Dentro de las acciones que llevan adelante tanto las organizaciones de segundo grado como las “ramas de secundarios”, las más complejas

de vehiculizar son aquellas que refieren al planteo de demandas al sistema político, a la acción reivindicativa y la protesta. Estas últimas, allí cuando suceden, deben entenderse como articulaciones entre distintos actores y se logra a partir de la construcción de un marco de acción colectiva (Hunt, Snow y Benford, 1994; Mc Adam, Mc Carthy y Zald, 1999) exitoso entre estas organizaciones y los CE o sus miembros. En determinados momentos, ello ha dado lugar a una acción conjunta que agrupa a diferentes ciudades o localidades, como ocurrió en los años 90 con el ciclo de protestas (Schuster, 2005) en contra de la ley federal de educación.

Ahora bien, ¿cuál es el vínculo entre los CE (que son escolares) y la política a nivel societal, que se traduce en diferentes organizaciones de estudiantes secundarios? Las identidades político-partidarias dentro de la escuela han estado presentes históricamente en los CE (por supuesto, no en todos), pero la relación identidad política y escuela no resulta lineal. Según la normativa –pero también la cultura escolar (Viñao, 2002) de la escuela media–, las identificaciones partidarias están prohibidas. Así, las agrupaciones de estudiantes que se presentan a elecciones para conformar los CE y que tienen afinidades político-ideológicas definidas, llevan un nombre de fantasía (aunque siempre con un guiño simbólico que permite algún tipo de identificación). Como una categoría nativa, los propios estudiantes militantes mencionan que las listas para las elecciones de los CE *deben ser* “apolíticas”. Las identidades políticas de estos jóvenes se expresan a partir de las cosmovisiones y marcos interpretativos sobre los problemas de la escuela, sus propuestas, pero siempre “camuflando” esta identidad. Así, vistos *desde la escuela*, los *alumnos que son militantes* aparecen como el nexo entre dos instancias: el “adentro” escolar y el “afuera”. Estos actores pueden motorizar u orientar la participación escolar en tanto acción política, inscribiendo las cuestiones estudiantiles escolares en un discurso público político más amplio (sea desde el marco ideológico que sea); aunque por supuesto esto también puede surgir desde participantes que no necesariamente tienen militancia partidaria.

En este punto es preciso distinguir claramente la *participación* en la escuela de la *participación-politización*. Esto es de fundamental importancia a la hora de dar cuenta de la escuela media, dado que ella es foco de numerosas instancias de “participación” pedagógica, sea curricular o extra curricular. En esta perspectiva, mientras que la participación refiere al obrar en común en torno a distintos objetivos, la politización es una

cuestión de grados y refiere a que un CE o cualquier tipo de organización estudiantil estará politizada cuando se produce una conformación de intereses comunes que remiten a algún tipo de antagonismo (en tanto éste define un otro y de allí, una identidad colectiva); en el marco de un espacio público donde este “bien común” (u interés común) adquiere sentido y se defiende o se promueve (Mouffe, 2008, Bonvillani et. al, 2008, Retamozo Benitez, 2009). Así, la inscripción pública en término de derechos (estudiantiles) es altamente relevante, dado que establece una dimensión de universalidad y espacio común que es propia de lo político.

Una vez establecido esto, es posible sostener que estos ejes de conflictividad pueden estar dirigidos a identificar distintos “antagonistas”: las autoridades escolares o el espacio político y político educativo más amplio, que puede incluir al Estado en distintos niveles (nacional, provincial, municipal, niveles intermedios); como así también las disputas entre grupos diferentes por representar este interés común. La politización y la politicidad son del orden de la potencialidad, no se trata de conceptos binarios. En el marco de las organizaciones escolares concretas, pueden ir desarrollándose ejes de politización en torno a diferentes cuestiones; con distinta intensidad o ir variando a lo largo del tiempo. Obviamente, las posibilidades de politización no suponen necesariamente la presencia de identidades político partidarias, sino la conformación de un sujeto colectivo en tanto estudiantes. No obstante, es cierto que la presencia de militantes puede favorecer la construcción de ejes de politización en tanto motorizan la construcción de intereses, identidades y antagonismos.

En definitiva, el análisis de casos que se presentará a continuación, muestra que existen organizaciones estudiantiles politizadas y despolitizadas, que tienen capacidades diferentes para colaborar en la defensa de los derechos de los estudiantes, aunque todas puedan vehicular la participación de los y las jóvenes. Es decir, participación, politización y defensa de derechos de los estudiantes no siempre van de la mano.

Participar, politizar y defender derechos: emergencias de lo político en la escuela

A partir de la argumentación anterior, resulta útil plantear una tipología para dar cuenta de las dinámicas políticas de los casos (escuelas) que se presentarán a continuación. Así, es posible distinguir entre: a)

Organizaciones estudiantiles politizadas: cuando dentro de sus actividades claramente pueden identificarse alguna instancia concebida como representación de intereses estudiantiles, un conjunto de demandas y reivindicaciones en tanto alumnos que suponen una contraposición a una otredad frente a quienes estos intereses, demandas y reivindicaciones se constituyen como tales; a partir de la apelación a una dimensión común (derechos). La politización puede estar dada sólo en función de cuestiones internas a la propia institución, o dirigirse al espacio público societal; a su vez, dentro de ellas pueden emerger grupos distintos que disputan la representación estudiantil. b) *Organizaciones estudiantiles participacionistas*: basadas en la participación en pos de diversos objetivos y actividades escolares. Estas pueden estar más orientadas a lo deliberativo/propositivo o bien, a la gestión de recursos y actividades de interés de los jóvenes. Diremos que estas se encuentran *débilmente politizadas*, dado que no se constituyen a partir de antagonismos definidos desde alguna dimensión común y por ende, aparecen fuertes obstáculos para la conformación de identidades colectivas en función de ellos.

Resulta de fundamental importancia aclarar que esta tipología *no implica una clasificación previa de los casos en compartimentos estancos*. Más bien, aunque se presenta al principio, procede al revés: la tipología se elaboró en base a lo que los casos mostraban, leídos a través de una determinada lente conceptual. Justamente, lo que la tipología permite es analizar cómo se configuran las organizaciones escolares a partir de las características de las prácticas participativas en un momento dado del tiempo (que coincide con la observación). La politización y la politicidad son del orden de la potencialidad. Implican un desarrollo y un devenir, e inclusive se pueden observar distintos “grados” en el desarrollo de ejes de politización en diferentes organizaciones escolares concretas. Asimismo, acciones politizadas pueden surgir a partir de modos espontáneos y coyunturales: hay escuelas que no cuentan siquiera con una mínima organización sostenida en el tiempo y en determinados momentos sí pueden emerger acciones políticas.

Los cuatro casos que se presentan a continuación resultan, en cierta medida, arquetípicos de situaciones que es posible encontrar en numerosas escuelas. Ellos provienen de un exhaustivo trabajo de campo realizado en el año 2013/14 e ilustran distintas dinámicas y posibilidades en relación con la participación, la politización y la defensa de derechos de los estudiantes en las escuelas secundarias. A pesar de haber sido reali-

zado hace pocos años, en ellos aparecen resonancias de dinámicas que es posible encontrar en la actualidad pero también en otras instituciones y espacios geográficos, aunque sus características puedan diferir. Asimismo, en cada uno se delinearán distintas formas de la relación jóvenes y adultos que contribuyen a explicar sus dinámicas. Es posible pensar que estas dinámicas y lógicas no son coyunturales, sino que conllevan un aspecto explicativo y una historia sedimentada, tanto del mundo escolar como de lo político que los hacen posibles.

El caso 1 es un ejemplo de lo que comúnmente puede conocerse como “escuela con centro de estudiantes politizado”, y más aún, tradicionalmente politizado. Ahora bien, lo interesante es analizar y describir por qué puede ser considerado así, qué significa —y que no significa— decir que “está politizado”. Se trata de un colegio universitario dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. El CE está fuertemente legitimado y es un actor relevante en la vida institucional, aunque hubo momentos donde sus actividades fueron discontinuas. Tiene asignado un espacio físico para desarrollar sus trabajos, las elecciones se celebran anualmente y como parte natural del calendario escolar. Los cargos principales de la comisión directiva (electos en el año 2012) resultaron de una lista ganadora llamada “Malvinas Argentinas”, compuesta por estudiantes independientes y tres jóvenes militantes del kirchnerismo platense, quienes tomaron la iniciativa de conformarla. Así, dicha lista desplazó a quienes habían estado a cargo del CE anteriormente (quienes se habían vuelto a presentar a elecciones). Según comentó la rectora, en el período 2011-2012 el CE había tenido una merma importante en el interés por participar y solamente “un grupo de tres chicas” trataba de mantenerlo activo, pero con fuertes dificultades. Más allá de los períodos de baja participación, el CE es un actor reconocido y con cierto “peso político” dentro de la institución. Por ejemplo, en el año 2010, el consejo superior de la Universidad nombró a un rector que la mayoría de los estudiantes y profesores rechazaban —por distintos motivos— y desplazó a la candidata natural que tanto alumnos como docentes apoyaban. Fueron los estudiantes quienes tomaron una fuerte iniciativa (con apoyo de algunos profesores) y organizaron protestas masivas hasta ser escuchados por el consejo superior de la Universidad y revertir tal situación. En este sentido, se observa una causa que se politizó hacia adentro, pero también “hacia afuera”.

Si bien la mayoría de los estudiantes no participan políticamente, existe una fuerte presencia de estudiantes que además son militantes por fuera del colegio. Los estudiantes que son militantes sostienen debates y disputas a partir de su identidad político partidaria, no sólo en los momentos electorales sino también en torno a la representación de los intereses estudiantiles en el marco de las coordinadoras de estudiantes platenses (divididas, por entonces, entre la “kirchnerista” y la de “izquierda”). Desde allí se involucran y toman posición en cuestiones de la política nacional, tanto en cuestiones estudiantiles como en sucesos o coyunturas más amplias. Ahora bien, como es habitual en relación con la normativa, las candidaturas y propuestas para el CE no se presentan en términos de identificación partidaria. Justamente, uno de los ejes de polémica que surge en períodos de elecciones tiene que ver con “cuán politizada o no” está cada una de las listas. Así, que una lista sea considerada “política” (en el sentido de política partidaria) es visto como algo negativo. Parte de la campaña para las elecciones tiene que ver con convencer al conjunto de los estudiantes que el CE no va a “quedar pegado” a ningún partido, y que se va a promover la participación y el interés de todos. Estar politizado es también (y paradójicamente) un argumento político usado en contra del adversario político. A la vez, los jóvenes que son militantes, critican la presentación de propuestas “ton-tas” o “vacías de contenido” por parte de los estudiantes sin militancia.

Más allá de esto, una mirada a aquello que *efectivamente hace* el CE muestra que no todo es discusión partidaria. Por el contrario, aparece una clara convivencia entre propuestas y actividades participativas/escolares (festivales para recaudación de fondos, actividades culturales y recreativas, gestión de fotocopias) hasta debates, discusiones y propuestas vinculadas a distintas posturas políticas (de modo directo o indirecto). A continuación transcribimos un fragmento de entrevista entre el presidente y el vicepresidente del CE (R y J), donde se visualizan las tensiones entre las distintas actividades y modos de intervención que un centro secundario “debe” hacer y hace:

P: ¿Qué empezaron a hacer?

R: Y ya tenemos la propuesta de fotocopadoras y pasar por las aulas para elegir los delegados de fotocopias. Y después, empezar a juntar para el día del Bachiller que es una fiesta que organiza acá la escuela: juntar botellas, latas, todo eso y se vende a una cooperativa y dársela a los de 6to año. No-

sotros tenemos una asamblea ordinaria todos los lunes. Puede ir cualquier alumno del colegio y tienen todos voz y voto, se ponen las propuestas, hay un libro de actas, se aprueban las propuestas ()

J: Si vas a nuestra asamblea vas a ver que vienen los chicos de la otra lista que nada que ver con nosotros y participan, obvio, porque el centro es de todos. De nosotros, la mayoría no son peronistas. Para mí no está mal hablar de política, hay que ser transparente.

R: Por ahí podés tener una buena discusión acá con otro que milita desde años como vos. Acá vos haces más para ayudar al colegio, para hacer cosas, que por bancar tu proyecto en sí.

J: Incluso tuvimos muchos problemas en las elecciones por ese tema. Los de la otra lista al principio hacían firmarnos el muro de Facebook por otras personas diciéndonos “cuando van a decir que son peronistas”, “ustedes dicen que son integradores pero son peronistas”. Nosotros contestábamos pero como personas, no como la agrupación.

R. Siempre se contestaba hasta el punto de vista que vos argumentabas las cosas. Cuando ya empezaban ahí “no porque vos sos un hijo de puta”, ahí eliminábamos las cosas.

Estas “acusaciones” que relatan los jóvenes se volvieron a dar –vía facebook– en el marco de la marcha del 24 de marzo de 2013 (en conmemoración de La Noche de los Lápices) en cuanto a la decisión acerca de con qué coordinadora de estudiantes secundarios de la ciudad marcharía el CE de la escuela 1. Se observa una interesante discusión entre una militante de izquierda (de otra escuela) y el presidente del CE (Roque). La discusión política entre ambos se dirime en términos de cuán “oficialistas” o “independientes” respecto del Estado eran. Los reproches de la militante de izquierda giraban en torno a las reivindicaciones (Roque es acusado de burócrata y las agrupaciones kirchneristas de no asumir demandas clave de derechos humanos) y Roque, a su vez, acusaba a la estudiante de desconocer la realidad de su propio colegio, donde cada estudiante podía marchar libremente con la coordinadora que quisiera. Lo que cabe resaltar de allí es cómo la discusión entre militantes de distintas escuelas sí se da en términos político identitarios que remiten a discusiones e identidades políticas que trascienden la escuela, siendo el eje kirchnerismo-oficialismo e izquierda-oposición el determinante en la disputa.

Como se mencionó, en esta escuela este tipo de discusiones es habitual pero no es la única disputa ni la única actividad del CE; ello

convive con otras que también son consideradas muy relevantes: los festivales, la gestión de fotocopias, los torneos, la organización de actos escolares, las fiestas. Luego de discusiones de este tipo, el perfil de Facebook del CE publicita, por ejemplo, el festival:

El Centro de Estudiantes te invita al Festival, para que pases una buena tarde, escuchando música, jugando y disfrutando con tus amigos!

Cronograma, de actividades!

–13:30 Abrimos y empezamos a anotar para el truco o la play 2. La entrada cuesta \$2 y viene con cartón de bingo.

–14:00 Torneo de truco y de play 2.

–15:00 Toca la primera banda “Ensamble” y empezamos anotar para el siguiente torneo.

–15:40 Torneo de Ping pong y toca “Malas lenguas”.

–16:30 Empieza el bingo, que se estará cobrando \$1 peso el cartón, y se ganaran una torta entre otros premios. Y también empieza el torneo de counter strike 1.6.

–17:10 Tocara “Más de lo mismo”

–18:00 Tocara “Cazafunktasmas”.

–18:40 Gran cierre del match de improvisación.

Y también va a haber... BINGO!

Pueden venir tod@s! ! !

NO SE SUSPENDE POR LLUVIA!

Quinto y Sexto hacen la feria de platos con tortas, pastafloras, pastelillos, brownies y cosas dulces para que te empachés como nadie!

Entrada, DOS pesos! También te invitamos a que traigas un ALIMENTO

NO PERECEDERO, que vamos a donar a un comedor :)

L@s esperam@

En definitiva, en estos casos la identidad militante y los estudiantes militantes tienen un papel claro en la construcción de demandas e iden-

tividad política que definen cuestiones estudiantiles y enmarcan identidades políticas más amplias, presentes en la sociedad.

El caso 2 es una escuela pública ubicada en un barrio de sectores populares de la ciudad de San Nicolás de los Arroyos (en el interior de la Provincia de Buenos Aires) y es relativamente pequeña en cuanto a matrícula: cuenta con 200 estudiantes de nivel secundario. Este caso muestra otro tipo o modalidad de politización de CE: hay una conformación colectiva de intereses estudiantiles, demandas y sujetos, pero ello no se constituye necesariamente por referencia o con una fuerte preeminencia de identidades y militancias partidarias, aunque haya estudiantes que si han pasado –aunque esporádicamente– por espacios político partidarios fuera de la escuela. El CE está organizado a partir de la comisión directiva, pero en la práctica le dan más importancia al cuerpo de delegados, el cual se reúne “cuando se necesita”. Las actividades más frecuentes que llevan adelante tienen que ver con el mejoramiento de la infraestructura escolar y las condiciones cotidianas, donde se menciona el haber conseguido tres recreos en lugar de dos. En segundo lugar, la organización de charlas para los estudiantes sobre “temas que les interesan a los jóvenes”: educación sexual y educación vial; y difundir aspectos vinculados al cuidado y la limpieza de la escuela. Por último, habían protagonizado una fuerte disputa con el directivo de la escuela, en oposición a la apertura de nuevos cursos, ya que el edificio estaba desdoblado en dos. También aparecían algunos ejes de conflicto entre el CE y las autoridades: el CE se oponía a que se trasladen los estudiantes del ciclo de adultos desde otro edificio al suyo.

Esto nos lleva a analizar la relación con Carlos, el directivo, con quienes los jóvenes señalan tener un buen trato, de cooperación pero también con algunos conflictos como el antes mencionado. El aspecto positivo de este vínculo tuvo que ver con la ayuda que el directivo les brindó para vehicular ciertos petitorios y cartas hacia el consejo escolar (pedidos de arreglos, infraestructura); el aspecto “conflictivo”, según los y las estudiantes consiste con que “para Carlos, todo es política”. Esto refiere a su enojo a causa de la sentada que realizaron los estudiantes en reclamo por el problema de la unificación del edificio escolar. Es en este punto cuando los los estudiantes definieron qué es política para ellos. En el CE, política significa “luchar por tus derechos” y “hacer que te escuchen”.

P: ¿Y cómo fue, hicieron la sentada y qué pasó?

e1: Nada. Al otro día hicimos la carta, después la llevaron y después no hicimos más nada. Porque Carlos se enojó conmigo, que se iba a meter en un quilombo. Según él yo estaba en política, entonces ya está, no le di más bola a nadie.

P: Y eso que te dijo que ustedes se meten en política, ¿ustedes están de acuerdo?

e1: No, yo no. Porque estamos en democracia, yo puedo hacer lo que yo pienso. No lo que él me dice.

P: ¿Para ustedes hacer una sentada es hacer política, es algo que ?

e1: No...

P: ¿Qué es?

e1: Es una forma de que te escuchen porque si no, no te escuchan

ea4: Es manifestar lo que te pasa...

e1: Es luchar por tus derechos, corta.

e2: sí, es eso.

A pesar de los entredichos mencionados, el CE tiene reconocimiento como actor relevante en la institución: “Carlos nos pidió que hiciéramos algo por el tema de los bizcochos”, mencionaban los jóvenes. El tema de los bizcochos tenía que ver con que los estudiantes reciben un desayuno. Se produjeron episodios en determinados cursos donde los estudiantes no querían comer y jugaban a arrojar entre sí trozos de pasta frola. De este modo, el CE, a pedido del director, organizó charlas concientizadoras, aula por aula, acerca de la importancia de no jugar con la comida.

Por último, cabe destacar cierta conflictividad en relación con la militancia política del presidente del CE (en la transcripción, e1). Ello se planteó no con sus compañeros, sino con el directivo en particular. Se advirtieron aquí dos cosas que llamaron la atención: la mención explícita a la militancia habiendo avanzado la entrevista, por un lado, y el “acuerdo” tácito en torno a dejarla fuera de la escuela tras el enojo y la acusación de Carlos de “estar en política”.

e1: Yo por eso tuve quilombo [refiere a la participación en actividades de un movimiento político de estudiantes secundarios, el MUS], porque Carlos, fue le dijeron que yo fui, [al encuentro] y que ahí era todo política. Mi vieja me cagó a pedos, que esto, que esto, que esto, y Carlos también. Y nada que ver, porque yo fui porque me gusta, sino no hubiese ido.

P: Y ¿qué pasó con eso que te dijeron, que era política?

e1: Sí todo política dicen que era. Ta bien nos la bancamos nosotros.

P: ¿Y cómo fue tu experiencia ahí, fuiste y ?

e1: Buenísima, conocés gente, te dan ideas, te escuchan () Yo estoy, y voy en la JP, en La Cámpora, y otra más que no me acuerdo cómo se llama. A la otra casi no voy. ¡No participo mucho! Me gusta ir a ver, a escuchar lo que haya no es que soy todo el tiempo. Pero acá en la escuela yo no digo nada. Porque siempre se arma quilombo. “Que vos sos esto, vos andás en esto, vos estás con este”, nah ()

P: ¿Ustedes chicas qué piensan? ¿Para ustedes el centro de estudiantes por ejemplo, puede hacer debates de cosas políticas, políticas en el sentido de que lo que pasa afuera ?

ea3: Si se da sí, ¿por qué no?

Como se puede observar, estas escuelas (casos 1 y 2) poco se parecen entre sí. Una mirada algo restringida acerca de la politización, presente quizás en el sentido común, marcaría que solamente la primera cuenta con un CE “politizado”, aquellos CE que realizan una marcha y se viraliza en los medios, por ejemplo. Sin embargo, en ambos casos es posible advertir la existencia de disputas político ideológicas tanto en la conformación de listas para elecciones, como en ciertos debates internos y vínculos con demandas y acciones de protesta o reivindicación que se coordinan con organizaciones políticas más amplias. Obviamente, estos últimos debates no atraviesan a la totalidad del cuerpo de delegados ni de los estudiantes, pero sí se encuentran instalados. Desde una concepción amplia de la política y una mirada atenta a cómo se representan y articulan estas iniciativas, nos lleva a considerarlas como organizaciones politizadas, más allá de sus formatos concretos.

Decimos que hay participación política, no porque el CE tenga actividad política partidaria en todos los casos, ni porque se den confrontaciones permanentes con las autoridades (como vimos, hay tanto vínculos de confrontación como de cooperación según lo que esté en juego); más bien, decimos que tienen un nivel de politización porque los jóvenes, a partir de distintas iniciativas, han generado un conjunto de intereses y demandas propias en tanto estudiantes —es decir, una identidad—, y desde allí recortan su posición. Es desde esta identidad y desde un marco de derechos estudiantiles que sostienen las acciones (que pueden ser diferentes, y tener significados diferentes) discuten y se dirigen a un otro: las autoridades escolares (directivos, docentes); pero también el sistema educativo en sus distintas instancias. En mayor o menor medi-

da, incluyen la direccionalidad de demandas a un espacio público político educativo más amplio.

En esta construcción de politicidades diversas, pero cuyo rasgo común es “saltar a la palestra” a batirse por intereses (planteados como) públicos, puede verse algo que no es para nada obvio, como mostraremos más adelante: hay un saber práctico en torno a las normativas provinciales que habilitan la defensa de los derechos estudiantiles, manejan conocimiento sobre modos “correctos” de reclamo a autoridades educativas, identifican responsabilidades público políticas en torno a los problemas que los afectan. Son capaces de identificar y diferenciar interlocutores: directivos, consejo escolar, ministerio de educación, ANSÉS, coordinadoras estudiantiles, partidos políticos, entre otros.

Los casos que siguen a continuación son muy diferentes. El caso 3 es una escuela privada laica, ubicada en una localidad de la zona norte del conurbano bonaerense y concurren aproximadamente 200 alumnos. Se destaca por la realización de múltiples proyectos didácticos, artísticos y científicos. El CE fue impulsado de un modo muy entusiasta por la dirección de la escuela a partir de la intencionalidad de cumplir con las normativas provinciales y quienes participan están motivados. El CE está organizado de modo horizontal, a partir de un cuerpo de delegados constituido por diez estudiantes. Ellos son votados de modo directo por los compañeros de curso y tienen la función –tal como explican– de “hacer propuestas y plantear inquietudes”, “mediar” entre las autoridades y los compañeros. Se trata de un caso que ejemplifica y muestra situaciones y encuadres que se dan en algunas escuelas privadas que promueven la organización estudiantil.

El grupo de delegados al relatar sus objetivos y actividades clarificó y diferenció de modo espontáneo su rol –como estudiantes de una escuela privada– de los estudiantes de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires, a los que tomaban como un curioso espejo. Los chicos y chicas explicaban que como CE podían plantear algunas inquietudes, pero que, “a diferencia de los chicos del Carlos Pellegrini, nosotros *no tenemos poder*”. Así, los y las jóvenes parecían entender el poder como la posibilidad de cambiar cosas a partir del reclamo, pero en su colegio esto no era posible, porque “el poder” lo tenían “las dueñas” (las propietarias de la institución). Su función como cuerpo de delegados era retransmitir, comunicar las necesidades de los alumnos e *insistir* pero, sin “poder”.

En el transcurso de la entrevista, en su propio discurso había cierta (auto) subestimación de algunas de sus peticiones: duración de los recreos, organización de feria de ciencias, solicitud de microondas para la hora del almuerzo. Los estudiantes parecían siempre subrayar que tenían menos importancia o menor capacidad de acción en tanto CE por pertenecer a una institución privada, por no pertenecer a las escuelas “céntricas”, “que salen en la tele”. No obstante, una de las demandas centrales que formulaban tenía que ver con los derechos individuales, con algo que ven difícil modificar pero que “no van a dejar de insistir”: la prohibición de usar aritos.

e1: () al ser una institución privada nosotros no nos quejamos con el Gobierno. Igual, como que no es el mismo, la misma función de lo que es un delegado acá, de un colegio privado porque no es que si no nos ponen microondas no es que vamos a agarrar un palo y o sea, no es ni pensado, o sea, ¿viste? Hay veces que hay una bronca, algo así y podemos quejarnos, vamos todo el grupo a quejarnos, pero no es que

P: ¿Por qué cosas se quejaron?

e1: Emm por diferentes, ponele () ser delegados, ser delegado es alguien que transmite, o sea, que actúa, es poner más en un contexto político, para decirlo así, para hablar con las dueñas, que son las que deciden sobre el tema de gastos, o el Director si son cambios más de lo que es social, ponele.

ea3: Bueno, igual también cuentan más las diferentes formas, tuvimos hicimos propuestas que como que nos dijeron un rotundo ‘No’.

E: ¿Por ejemplo?

ea3: Lo de los aritos. Hay problemas con no les gusta que los chicos o las chicas usen aritos en el lóbulo de la oreja

e1: Las chicas tienen los dos reglamentarios que son...

ea3: Claro, pero qué sé yo, nosotros les planteamos por qué. O sea, les hicimos un planteo concreto como Es como que son re cabeza dura con eso. Nuestra postura es insistir en todas las cosas que nos dicen que no, aunque capaz es seguro que nos van a decir que no, o sea, es primero, es una forma de hacer, de insistir porque capaz en algún momento se puede dar y en un momento, en otra forma es nuestro deber como delegados insistir en algo que toda la clase quiere.

e1: O sea... tenemos derecho...

e4: Nosotros, o sea, cada persona determina tener un arito o no, o sea, va más allá del uniforme del colegio.

En la misma conversación, los y las estudiantes vuelven a comparar su situación con “los colegios que hacen tomas”. Expresan que estos

estudiantes le dan más importancia a la educación y son “conscientes políticamente”. Ellos no ven ese nivel de “conciencia” en sus escuelas, no sólo por los límites impuestos sino porque consideran que no hay demasiado interés en el conjunto de sus compañeros. Los delegados entrevistados tenían mucho interés por los temas políticos, las cuestiones públicas y la educación. La entrevista duró más de dos horas y se mostraban interesados en opinar de la coyuntura política del país, del significado de la democracia, entre otros temas. Reconocen tener muy pocos vínculos con las escuelas públicas de la zona, y recalcan que quisieran hacer más cosas, pero que en su escuela no se puede, “no da”. Los jóvenes, además, desconocían las normativas más amplias que si les permitirían, por ejemplo, plantear su reclamo por los aritos en términos de los derechos de niñas, niños y adolescentes, como así también cuáles son los límites de “los dueños”, dado que el reglamento escolar y las normativas son iguales para las escuelas privadas y públicas. Sobre ello volveremos más adelante.

El caso 4 es el de una escuela que había conformado su organización estudiantil de modo muy reciente en relación con el momento de las entrevistas, a partir de un proceso que fue fuertemente impulsado por los directivos. Según ellos, la amplitud de la normativa provincial acerca de reconocer la diversidad de “formatos participativos” había permitido adecuar dispositivos ya existentes en la escuela (“pastoral”, “grupos de jóvenes”) planteando un formato que sea acorde con la cultura institucional. La propuesta resultante fue adoptar un nombre diferenciador de otras instituciones. Así, el CE no se llamó “centro de estudiantes” sino “grupo de acción positiva”, lo cual daría una impronta clara: se trata de un grupo de jóvenes que quieren proponer y hacer acciones buenas por la escuela, en lugar de oponerse o plantear conflictos. Para los directivos, claramente, ello tenía la intención de desmarcarse de la tradición de los CE, a los que se ve como conflictivos y “políticos”. El grupo convive con otros modos de participación que hay en la escuela: pastoral juvenil, grupo misionero, grupos que participan en iniciativas solidarias, *Junior achievement*, entre otras.

Dado que el “grupo de acción positiva” recién iniciaba sus actividades, los estudiantes dieron cuenta de algunas de sus ideas y propuestas que estaban empezando a implementar: recuperar espacios físicos inutilizados en la escuela; realizar una “matera”, es decir un espacio donde pudieran tomar mate dado que no estaba permitido hacerlo en cualquier

espacio –por los riesgos de quemarse con agua caliente–; organizar charlas que permitan resolver conflictos entre los estudiantes (se enuncian las discusiones relativas a los buzos de egresados); instaurar un “casual day” en cuanto a la vestimenta. Los jóvenes creían que si un día a la semana los estudiantes podían quedar exentos de vestir uniforme, ello reduciría los incumplimientos cotidianos, lo que generaba sanciones y permanentes conflictividades en torno al tema. Al igual que en el caso 3, una de las propuestas más difíciles de conseguir por parte de las autoridades tenía que ver con la expresión de la individualidad y los gustos. Esto resultó llamativo: los jóvenes mencionaron cierta invasión a la intimidad que los preceptores o docentes realizaban a través de la red social facebook. Estos adultos revisaban los perfiles de estudiantes y luego los reprendían en la escuela y públicamente por fotos que mostraban acciones privadas (fumar, tomar alcohol, vestirse de determinada manera) que realizaban fuera de la escuela. Los estudiantes valoran la escuela por sentirse contenidos, sienten que allí se los escucha y ayuda en sus problemas personales, pero como contracara, marcan que “a veces se meten demasiado”.

En cuanto a los significados sobre la política, marcaron claramente diferencias y distancias. Para ellos, las iniciativas comunes que el grupo de acción positiva plantea no tienen que ver con la política. En todo caso, lo llaman participación democrática o un espacio donde discutir, plantear posiciones sobre distintos problemas y tratar de llegar a acuerdos. La política sería otra cosa, está en la esfera estatal-gubernamental y “hoy en día está muy presente y se habla mucho de política porque el momento político del país genera problemas”:

ea3: Para mí, ahora política significa gobierno.

e1: Sí, porque digamos estamos el gobierno tan presente hoy en día, ya con toda esta marcha, con Cristina, con un montón de cuestiones que se hace muy presente bah, mi familia, no sé si ustedes, en todos lados está muy metida la política hoy en día.

P: ¿Presente en qué sentido?

e1: Como que se habla.

ea3: Como que se habla en una mesa de familia.

e1: Ves situaciones o la marcha que pasó son como cosas importantes que vos decís, es un hecho histórico que más adelante tus hijos van a estar estudiando.

ea2: En las noticias también aparece todo el tiempo.

e1: Son como cosas que son muy sucesivas. O que tenés un campo, vos entonces ya que tus tíos trabajen en el campo ya

ea3: Están metidos en la política. Todo tiene que ver con el gobierno.

P: Ustedes dicen como que toda la sociedad está interesada en hablar de eso Para ustedes ¿está bueno eso?

e4: Es que si hay debate es porque no se logra un objetivo. Entonces como que lo ven inestable. No sé si me explico

ea1: Y, por un lado...

e4: Está bueno porque quiere decir que tenés libertad, pero por otro lado quiere decir como que hay inestabilidad, no hay un acuerdo.

e1: Por un lado está bueno tener porque te interesás en tu país, en lo que está pasando. Pero por el otro lado, es como que decís, bueno, son cosas que capaz como dice él, hay inestabilidad y cosas así, que si hubiese sido distinto

ea3: Igual siempre va a haber debate entre la gente que está a favor del gobierno y en contra del gobierno. Pero, en mi opinión, nunca se puede generar un acuerdo entre la gente que está totalmente en contra y la gente que está totalmente a favor. O sea, porque son distintas ideologías. Es que ahora se habla porque están mal las cosas.

P: Ustedes creen que los conflictos hacen que la gente...

ea3: Que se interesen más.

ea2: Claro y quizá no tiene que llegar a ese punto, no tendría que llegar a este punto para que la gente se empiece a interesar. La gente se debería interesar o empezar a pensar un poco antes que pasen cosas peores.

Como se mencionó anteriormente, se propuso comprender estos casos a partir de la categoría de “participacionismo”, la cual comporta dimensiones que tienden a la despolitización. Cabe recordar que hablamos en términos de “grados” y no de despolitización a secas, porque aparecen algunos elementos que sí son relevantes en tal sentido. En primer lugar, en estos dos casos hay iniciativas, intereses comunes y una organización de estudiantes: no es el “contenido” de los reclamos o las actividades aquello que los diferencia de los otros dos casos.

En estas escuelas, por diferentes motivos y a través de dinámicas y actores específicos (que poco tienen que ver con los estudiantes), la construcción de un interés e identidad comunes en tanto estudiantes aparece fuertemente obstaculizada. No es lo mismo plantear inquietudes o reclamos a partir de la apelación a derechos y obligaciones o de exigencia de reconocimiento, que en término de “autorizaciones”, “concesiones”, “negociaciones” y “pedidos” a otro (en el caso de las escuelas

3 y 4, a la dirección). Los directivos no aparecen como autoridades y los estudiantes como unos otros que tienen derechos, sino que aparecen autoridades con poder por un lado y estudiantes que carecen de él y que pareciera sólo pueden pedir e insistir. Así, aparece una delimitación a priori de las cuestiones o cosas que deben surgir o que los estudiantes *pueden* proponer que no se condicen con los derechos –legales– que los estudiantes tienen. Y esta restricción de hecho parece ser efectiva en las expectativas de los estudiantes y por ende, en los efectos..

Las dinámicas de obstaculización para la conformación de una identidad colectiva estudiantil, de intereses y conciencia de derechos, como se mencionaba, son consecuencia del vínculo de desigualdad entre jóvenes y adultos/directivos. Aparece una cierta manipulación (consciente o no) por parte de los adultos de esta información. Dicho más claramente: cuando los directivos de la escuela 4 llaman a formar un “grupo de acción positiva” en lugar de un CE o un cuerpo de delegados, se hace algo más que cambiar un nombre: sólo “acciones positivas” *deben* surgir de él. Así, se ponen limitaciones de antemano acerca de cómo y sobre qué pueden intervenir los estudiantes. Asimismo, no se pone a disposición del conocimiento de los jóvenes las normativas, ni se los interpela en relación a los derechos consagrados que tienen en tanto tales y como estudiantes. Son los docentes y directivos quienes deberían promover y enseñar estos derechos, estas normativas que marcan límites pero también derechos. En estos dos casos, los jóvenes entrevistados desconocen en su totalidad y complejidad la cantidad, estatus y contenido de las normativas que los avalan. Este mecanismo por el cual los adultos –la dirección de la escuela– obstaculizan fuertemente las potencialidades de politización del espacio organizativo no implica una intencionalidad “perversa”, sino que, simplemente, se trata de evitar conflictos. Justamente, refleja otra de las ideas vigentes en la práctica político ciudadana a nivel societal: la vigencia del participacionismo, de la política como un aspecto conflictivo y negativo, la gestión del reclamo en detrimento de la práctica de lo político. En el caso de estas escuelas, la estrategia de los adultos consiste en direccionar la “participación estudiantil” hacia una matriz exclusivamente pedagógica o religiosa (bajo el formato de “proyectos” o “grupo pastoral”) a la vez que realiza algunas concesiones en lo que hace al hábitat estudiantil. El resultado es la presencia de una participación estudiantil que no se da desde un marco de derechos –o al menos, desde algún universal–, sino a través de gestión, actividades;

donde las necesidades se plantean como pedidos/concesiones y donde la protección de derechos aparece como algo ajeno o “ya garantizado”. En definitiva, se configura una participación “sin” politización donde el mundo de los adultos interviene de un modo claro para que adquiera este carácter. El *sin* está entrecomillado, porque referimos a un obstáculo, no a una obturación total: la política es un vínculo y como tal puede surgir de modo contingente, impredecible.

En síntesis, en estos dos últimos casos, los estudiantes tienen instalada la idea de que en “las escuelas privadas” poco puede hacerse, porque “son privadas”. La contraposición a este carácter son “las escuelas públicas que toman colegios”, tanto para los estudiantes como para los equipos docentes. Así, la participación estudiantil se dirige hacia formas que impiden la conformación de intereses propios y autónomos y junto con ello, la posibilidad del desarrollo de antagonismos que los definan. Al no ubicar su identidad ni conectar sus necesidades con un marco de derechos, se impide el debate y la disputa y se instala el pedido y la concesión (desconectada de un escenario común) como vínculo legítimo entre estudiantes y autoridades. Los efectos de este tipo de politización y su reemplazo por la “participación” (o participación sin política, sin conflicto) es una profunda desigualdad en detrimento de estos estudiantes: los jóvenes desconocen qué son y qué enuncian los derechos estudiantiles, pero fundamentalmente, que estos derechos valen también para ellos, aunque sean alumnos de escuelas privadas. Asimismo, desconocen las instancias de toma de decisión del sistema educativo; los vínculos del sistema de educación privada con el Estado, las responsabilidades y deberes que tiene el Estado para con ellos, para con sus escuelas y de igual modo, qué obligaciones tienen las escuelas privadas para con ellos y para con el Estado. Es importante aclarar que ello no sucede en todas las escuelas privadas como tales. La obturación de las herramientas para constituirse como colectivo, redundaba también en una mirada que los deja “desconectados” de otros estudiantes: los que van a la escuela pública, que serían radicalmente diferentes y para quienes valdrían otras reglas de juego.

Ahora bien, esta forma de despolitización no necesariamente responde a una estrategia calculada y consciente por parte de los directivos. O aunque así fuera, parece relacionarse más bien con otra cosa: creencias tácitas, convenciones acerca de lo que es una escuela con determinadas características, que debe hacerse allí, el orden, el desorden,

los lugares de la política y las supuestas “diferencias abismales” con las escuelas públicas. Es decir, una cultura escolar determinada. Asimismo, estas dinámicas que se expresan en cuatro casos son representativas de distintos ejes de desigualdad, de los capitales militantes, del mundo adulto, de las miradas sobre lo político que logran o no imponerse.

En la contemporaneidad, mientras se escriben estas páginas, una nueva ola de toma de escuelas aparece en la Ciudad de Buenos Aires para oponerse a un proyecto de reforma de la escuela secundaria, protagonizadas por colegios céntricos y “tradicionales”, pero cada vez se suman más colegios nuevos, de menor cantidad de estudiantes o barrios. La provincia de Buenos Aires presenta, en cambio, un movimiento estudiantil que se moviliza una vez más en contra de la represión policial hacia los y las jóvenes. Nuevamente, aparece la ausencia de las escuelas privadas en el debate, lo cual no implica que los debates no existan en su interior y mucho menos, entre sus jóvenes.

A modo de síntesis: política y participación como eje de desigualdad

Cuando se habla de desigualdades en el sistema educativo, suele hacerse poca referencia a las desigualdades de formación ciudadana y en el ejercicio de derechos. Es decir, de reclamar, demandar, reivindicar desde una voz propia, estudiantil. La investigación nos muestra, en este caso, dos ejes de desigualdad donde la diferencia de clase no opera de modo lineal, e incluso parece mostrar desventajas para los jóvenes de sectores medios o medio altos que concurren a escuelas de gestión privada.

Los cuatro casos presentados en este capítulo no agotan todas las posibilidades de las escuelas argentinas, pero condensan e ilustran situaciones suficientemente típicas. Vemos que la politización puede aparecer en escuelas con tradición militante, estudiantes con capital militante y un copioso capital cultural de origen, a partir de identidades políticas más amplias e incluso que se heredan de círculos sociales o familiares, pero también en escuelas de barrios populares, donde el discurso de derechos, la apropiación de normativas y la capacidad organizativa permite a los estudiantes politizarse e interactuar desde la conformación de un sujeto estudiantil con las autoridades y con sus pares. En ambos casos

se observa cómo la relación entre los distintos actores escolares no es conflictiva per se, sino que combina diversas instancias de cooperación, discusión, acuerdo y conflicto. Los otros dos casos, que se observan en escuelas privadas –pero cuya dinámica también puede darse en escuelas estatales– muestran una fuerte desigualdad en las posibilidades de ejercicio de la ciudadanía juvenil: una mayor capacidad de los adultos para coaccionar a los jóvenes a través de la conformación de dispositivos participativos “a su medida”, que no permiten la emergencia de la politicidad, la conformación de un sujeto con intereses específicos y con derechos a los cuales apelar para enmarcar sus demandas y reclamos que, eventualmente, pueden tonarse conflictivos. Nuevamente, no todas las escuelas del subsistema privado funcionan de este modo, pero sí es una dinámica que en la investigación aparecía de modo prevaeciente en ellas.

Desde reclamos edilicios hasta libertad para usar y disponer del propio cuerpo (principalmente, acerca de la libertad de vestimenta, uso de aros y colores en el pelo), exigencias de educación sexual, justicia ante las calificaciones y evaluaciones, plantear posición respecto de temas de política nacional e internacional, los y las estudiantes secundarios del sector privado también tienen una infinidad de demandas y cuestiones para plantear en el espacio público, tanto en el sistema educativo como en la sociedad. Hemos intentado mostrar aquí cómo y por qué estas posibilidades, refrendadas en derechos, no están igualmente repartidas y algunas de las dinámicas y condicionantes que atentan contra la igualdad.

Conclusiones

En las páginas anteriores hemos abordado cuestiones relacionadas a las experiencias juveniles con la desigualdad –y su movimiento contrario, los procesos que la contrarrestan– en el sistema educativo, atendiendo a aspectos que no suelen ser tratados: la educación privada orientada a la construcción de ciudadanía transnacionales, los bachilleratos populares, la participación política dentro de distintas escuelas. Respecto de la participación de las instituciones educativas en la producción y reproducción de desigualdades, es importante afirmar –y reiterar– que si bien las trayectorias y subjetividades juveniles se construyen no sólo en torno a las escuelas, estas instituciones ocupan un lugar central en la determinación de las mismas, no sólo en términos de proyecto futuro, sino también, por la cantidad de horas, días, semanas, meses y años que se habita en ellas. Y estas formas de transitarlas, como hemos visto, son diferentes no sólo porque son diferentes sus públicos, sino también –y a los fines de nuestro análisis– principalmente, por los proyectos educativos y pedagógicos que les dan forma. Asimismo, las instituciones educativas son el escenario de intervención de numerosas políticas públicas, cuando no de proyectos políticos emancipadores, intervenciones de ONGs, etcétera.

Ello nos permite hacer algunas lecturas globales en relación con la matrícula –es decir, sujetos que están socialmente condicionados pero con capacidad de agencias, aspiraciones y deseos– y la relación entre los distintos subsistemas educativos y sus propuestas e intervenciones. Especialmente, nos interesaba mostrar estos efectos en relación con la construcción de desigualdades, igualdades y ciudadanía.

En particular, nuestra exploración del subsistema privado nos ha permitido dar cuenta de diferentes desigualdades que se producen en torno a sus procesos educativos a partir de distintos ejes seleccionados. Argen-

tina es, sin duda, uno de los países con mayor desarrollo de subsistemas privados de educación, a la par de un fuerte subsistema de gestión pública. Dicho de otra manera, la tendencia al aumento de la participación de la matrícula en el sector privado a la que nos referíamos en nuestro capítulo introductorio, no supuso o no se hizo a costas de un debilitamiento del subsistema estatal, ni constituyendo un cuasi-mercado (Gamallo, 2015). De hecho, siguiendo la tipología para analizar los modos de privatización de los sistemas educativos que plantean Ball y Youdell (2008), Argentina podría incluirse dentro de los casos de privatización exógena, que supone la apertura de los servicios educativos a la participación privada con o sin lucro, permitiendo a los actores privados tomar decisiones respecto de los modos de diligenciar aspectos referidos a la educación. Ahora bien; aún cuando no se trate de una privatización exógena, utilizando la otra categoría propuesta por los autores y que sería el caso de Chile, al privatizar de hecho la educación pública, coincidimos con los autores al señalar que estas formas más solapadas tienen impacto en los modos en que el sistema educativo en general es pensado, organizado y puesto en marcha. En el caso argentino, siguiendo nuestro análisis, esto puede no solamente entenderse como el subsistema estatal resignificándose a partir del privado sino también, para el caso que nos ocupa, mostrando sus límites y rigideces. Dicho de otra manera, debido a los mayores márgenes de autonomía a los que ya nos referimos y a mayores posibilidades de ductilidad y adaptación de las escuelas privadas a las tendencias y reformas, el subsistema estatal termina colaborando en la determinación del privado, al mostrar sus limitaciones y conformando una oferta diferente a las escuelas de gestión privada. Es así como, tal como lo hemos señalado, se conforman circuitos que incorporan saberes desatendidos –como la enseñanza de segundos y terceros idiomas, pero también podríamos referirnos a escuelas con diseños específicos en lo que se refiere al arte y al deporte– o bien flexibilidades necesarias y requeridas para públicos con limitaciones para adaptarse a los formatos tradicionales, como el caso de los bachilleratos populares. De este modo, la interrelación entre subsistema público y privado, la oferta y los jóvenes y sus familias nos lleva a lo siguiente: la educación privada y los sistemas no estatales de educación no son sólo “cosa de ricos” o un asunto de familias privilegiadas. El análisis de estos subsistemas colabora fuertemente a entender sus privilegios, desigualdades y limitaciones, pero también las desigualdades y limitaciones que produce el sistema público.

En el caso de las escuelas binacionales (en el caso que tomamos en el libro, las escuelas binacionales o con apoyo del Estado Alemán), estos aportes o innovaciones suelen ser deseadas y por lo tanto acompañadas por las familias que matriculan a sus hijos en ellas. Esta reciprocidad se debe, a nuestro juicio, no sólo al contrato –material y simbólico– que hace cada familia con la institución en cuestión, sino a las innovaciones pedagógicas, lazos institucionales y posibilidades futuras que estas escuelas afirman tener y que si bien trascienden la enseñanza de una lengua a priori lejana y dificultosa, es esta misma la que suele ser el pasaporte a los beneficios arriba mencionados. La enseñanza del alemán en este caso, pero podría ser otro idioma, suele ser la forma de tramitar propuestas pedagógicas e institucionales alternativas y legitimadas, para “esquivar” las dificultades y rigideces que plantea el subsistema estatal.

Las discusiones en torno a los factores que favorecen u obstaculizan la igualdad y desigualdad, y los proyectos colectivos canalizados a través de distintos subsistemas, nos lleva a otros problemas de índole más general que hemos recorrido en los capítulos y nos interesa retomar aquí. Una de las ideas que fue cuestionada –y con buenos motivos– por la investigación educativa es que los y las jóvenes ya no veían en la escuela un medio para el ascenso social y un modo de acceso a la cultura. No obstante, otra generación de trabajos y los casos aquí presentados cuestionan esta idea: los y las jóvenes sí van a buscar a la escuela un proyecto, promesa o valor que también es de índole personal y cuyo éxito buscan valorizar. Este “logro” reviste distintos sentidos, según el sector social de pertenencia, según las trayectorias individuales. Pero lejos de implicar una cuestión menor, la escuela secundaria es central en la experiencia de los y las jóvenes, no sólo en la apuesta a futuro sino también en el tiempo presente. Al analizar los relatos de los y las jóvenes, se observa que van a buscar retribuciones en términos de saberes y credenciales, pero también se juegan cuestiones de reconocimiento. Por eso –como es el caso de los BP– los estudiantes valorizan numerosos aspectos de esa experiencia escolar (“acá podés hablar de lo que querés”, “te respetan”) al mismo tiempo que fuertemente rechazan otros.

Justamente, en relación al reconocimiento, vemos como la desigualdad no juega siempre en la misma dirección ni en iguales dimensiones. Así, por ejemplo, parte de los jóvenes de sectores privilegiados o sectores medios que pueden concurrir al sector privado, aparecen fuerte-

mente limitados o perjudicados en el derecho a participar, a ser tenidos en cuenta en su individualidad y a hacer oír su voz en las instituciones. En el análisis de casos hemos mostrado cómo la limitación en la conformación de centros de estudiantes y la obturación de la discusión política o incluso de aquella vinculada a la presentación personal (uniforme, vestimenta, uso de aros y tatuajes), produce fuertes desventajas para los estudiantes que concurren a este tipo de escuelas en relación con aquellos que acuden a la educación pública. En una palabra y sin eufemismos: en la mayoría de los casos tienen más posibilidades de ser reconocidos y respetados en su individualidad y a ejercer la ciudadanía juvenil vía derechos consagrados los estudiantes de escuelas públicas que los que concurren a instituciones privadas, aunque estos derechos, por supuesto, estén vigentes y consagrados para todos los y las jóvenes. Por supuesto, hablamos de probabilidades, dado que sabemos que hay escuelas privadas donde esto es posible y escuelas públicas que también tienen aspectos represivos.

En definitiva, hemos querido mostrar en este libro cómo las desigualdades y su tendencia contraria —la construcción de mayor igualdad— son aspectos que operan en múltiples dimensiones entrelazadas, pero también con discontinuidades. Si el mayor eje de desigualdad en las sociedades contemporáneas sigue siendo el socioeconómico, étnico y de género no siempre los privilegios económicos redundan en reconocimiento. Parece importante tener en cuenta que la condición juvenil es siempre un factor que puede ocasionar desventajas y que el mundo adulto no está en una relación de igualdad sino de poder en relación con ellos. La escuela es una institución por excelencia donde las relaciones intergeneracionales se ponen en juego y la correlación de fuerzas dista de ser favorable a los recién llegados.

El continente latinoamericano atraviesa hoy un cambio de época marcado por el advenimiento de una nueva hegemonía de derechas en los gobiernos y —por ende— en las políticas. En relación con las políticas de juventud y educación, el mérito, entendido como las posiciones y recompensas que se adquieren a partir del “esfuerzo” personal e individual —y solitario— parece maridar muy bien con el discurso —manipulado— de las neurociencias aplicadas a la educación y el emprendedurismo, como sinónimo unívoco de realización de proyectos productivos. En una palabra, aparece un conjunto de saberes construidos como verdades que interpelan y ofrecen cierta inteligibilidad y sentido a la cuestión de la res-

pensabilidad individual, el logro y el reconocimiento de las capacidades, propias de toda agencia. Insistimos con la hipótesis de que, posiblemente, los proyectos progresistas no lograron una interpelación exitosa en relación con estos dos polos (valorización de las capacidades, deseos y aspiraciones individuales, y construcción colectiva del bien común y la justicia social), aunque, de modo paradójico, sí hubo políticas claras en este sentido (por ejemplo, en el caso argentino, el plan FinES y el plan PROGRESAR entre otros). Creemos, por otra parte, que las escuelas de gestión privadas como las analizadas, sí interpelan la individualidad, legitimando inclusive, *carreras* diferenciadas basadas en los desempeños y capacidades disímiles entre sus estudiantes.

Realizar diagnósticos sobre las tensiones entre lo político, lo colectivo, lo emancipador y el discurso de derechos que se vislumbran en los espacios donde las juventudes construyen su experiencia, parece ser un primer paso para repensar una propuesta colectiva emancipadora y justa que recupere la agencia (y con ella deseos, aspiraciones y reconocimientos) de los y las jóvenes en un lugar preponderante. Y a la vez, para que ninguna experiencia juvenil (incluso la que incluye ser receptor de bienes privados) pueda estar en detrimento o a espaldas de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, y de la esfera pública y colectiva.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2000): *Modernidad Líquida*. FCE, Buenos Aires.
- BECK, U y BECK-GERNSHEIM, E (2001): *La individualización*. Buenos Aires, Paidós.
- BALL, S. (2012): *Global Education Inc. New Policy networks and the Neoliberal Imaginary*. London, Routledge.
- BALL, S. y D. YOUDELL (2008): *Hidden Privatization in public Education*. London, University of London
- BEECH, J. (2011), *Global Panaceas, Local Realities. International Agencies and the future of education*, Peter Lang, Berlin.
- BEECH, J (2009) "Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities" en *Comparative Education*, 45: 3, 347-364.
- BEECH, Jason & Ignacio BARRENECHEA (2011): Pro-market educational governance: is Argentina a black swan?, *Critical Studies in Education*, 52:3, 279-293.
- BLAUSTEIN KAPPELMACHER, A. L.; SAID, S. y CARNELLI, L. (2016) "Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en la Ciudad de Buenos Aires: Aportes para un análisis cuantitativo a partir del Primer Relevamiento Nacional" Actas de las Jornadas "Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación", 25 y 26 de Octubre de 2016. IICE-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- BONALDI, P. (2006). "Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria". En Jelin, E. y Sempol, D. (comps.) *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BONVILLANI, A.; PALERMO, A.; VAZQUEZ, M. y VOMMARO, P. (2008) "Aproximaciones a los estudios acerca de juventud y prácticas políticas en la Argentina (1968-2008)" En *Revista Argentina de Sociología*,(6), 11.
- BRASLASVSKY, C. (1985): *La discriminación educativa*. Buenos Aires, FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.

- CASTEL, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Paidós.
- CASTELLS, M. (2000). "Grassrooting the space of flows". En: James Wheeler, Yuko Aoyama y Warf Barney (eds.). *Cities in the Telecommunications Age. The fracturing of Geographies*, Nueva York, Routledge, 18-27.
- CUMMINGS, M. (2003), *Cultural Diplomacy and the United States Government: A Survey*, Washington, D.C, Center for Arts and Culture.
- CHAVES, M. (2009) "Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006" Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. Buenos Aires, año 2, no 5.
- CHAVES, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial
- CHAVES, M. y NUÑEZ, P. (2012) "Juventud y política en la Argentina democrática: la invención de tradiciones, la creación de nuevas tendencias (1983-2008)". En Revista Young, Vol. 20, Nro.4, Nordic Journal of Youth research, Sage Publications.
- DAVINI, M.C. *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires, Santillana.
- DUBET, F. (2006): *El Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Buenos Aires, Gedisa
- DUBET, F. y Danilo MARTUCCELLI (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Losada.
- DURKHEIM, E. (1988). *La Educación Moral*. Buenos Aires, Losada.
- DUSSEL, I, I; BRITO, A y NUÑEZ, P. (2006) *Mas allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- DUSCHATSKY, S. y COREA, C (2002). *Chicos en Banda*. Buenos Aires: Paidós.
- ELISALDE, R. (2007) *Estrategias y logros socioeducativos en bachilleratos populares autogestionados para jóvenes y adultos en la Argentina (2002-2005)*. Victoria, Tesis de Maestría en Educación, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés
- ESPING ANDERSEN, G. (2002): *Why we need a welfare state*. Estado Unidos, Oxford University Press.
- FIERRO GARZA, A (2008): "La diplomacia cultural como instrumento privilegiado de la política exterior". En Revista Mexicana de Política Exterior 85, pp.23-28.
- FILMUS, D (2017): *Educar para el mercado*. Buenos Aires: Octubre.

- FRASER, N. (1997), *Iustitia interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- FRASER, Nancy (2017): "El final del neoliberalismo progresista". Contexto y Acción, nro. 101. Madrid.
- GAMALLO, G. (2015): La "publicación" de las escuelas privadas en Argentina. Revista SAAP (ISSN 1666-7883) Vol. 9, No 1, pp. 43-74.
- GARCIA, J (2017) "No me importa si me aburro o me hacen hablar de política... necesito el título: la producción del "sujeto crítico" en un Bachillerato Popular" En Propuesta Educativa 47 (1) pp 141-152.
- GLUZ, N. (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires, CLACSO.
- GVIRTZ, S., J. BEECH (2009) Micropolítica escolar y cohesión social en América Latina, en S. SCHWARTZMAN, C. COX (editores), *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*, Santiago: Uqbar Editores.
- GIDDENS, A. (1998): La constitución de la realidad. Madrid, Amorrortu.
- KESSLER, G. (2003). La experiencia escolar fragmentada. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- KESSLER, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HAYDEN, M. (2006): *Introduction to international education*. London, Sage.
- HUNT, Lynn.; BENFORD, Robert y SNOW, David (1994). Marcos de acción colectiva y campos de identidad en la construcción social de los movimientos. En LARAÑA, Enrique y GUSFIELD, Joseph (1994). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- LARRONDO, M. (2009) *¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Educación. Victoria: Universidad de San Andrés.
- LARRONDO, M. (2014) "Después de la Noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013". Tesis de Doctorado. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES.
- MADDONI, P. (2014) El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires, Paidós.
- MAYER, L (2012): *La conflictividad escolar cotidiana. Estrategias para su minimización*. Tesis de Doctorado. Manuscrito.
- MAYER, L. y Pedro NUÑEZ (2017): Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. En Temas, nro. 87-88, pp. 12-19.

- MAYER, L. y SCHENQUER, L. (2014): Europe outside Europe: developing a German Jewish citizenship in Argentina. The case of the Pestalozzi *Schule*. En Galkowski, J & Kotarski, H (comps): *Pragmatics of social and cultural capital*. University of Rzeszow, Poland.
- MC ADAM, Doug; MC CARTHY, John y ZALD, Mayer (1999). "Oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: hacia una perspectiva sintética y comparada de los movimientos sociales". En MC ADAM, Doug; MC CARTHY, John y ZALD, Mayer (comp.), *Movimientos Sociales: perspectivas comparadas*. Madrid, Istmo.
- MONTES, N. (2004) "Adolescentes y jóvenes en contexto. El marco cercano: la familia y el marco amplio: los otros", en TIRAMONTI G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- MONGIELLO, E. (2012): *Cambios en la relación escuela y nación. Las escuelas italianas en el exterior: el caso argentino*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO, Buenos Aires.
- MONTIEL, E. (2007), "La cultura, recurso estratégico de la política internacional. Introducción al concepto", en *Encuentro Andino sobre diplomacia cultural*, Colombia, Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia.
- MORIN, E. (2000). Identidad nacional y ciudadanía. En P. Gómez García (Coord.), *Las ilusiones de la identidad*. (pp. 17-28).
- MORDUCHOWICZ, A (2002): *Estudio sobre la educación privada en la Argentina*, Buenos Aires, CE.
- MOUFFE, Ch. (2008). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona, Paidós.
- NYE J. (2004): *Soft Power. e Means to Success in World politics*, New York, Public Affairs.
- PERRENOUD, Ph (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Ed. Popular.
- REGUILLO CRUZ, R. (2003) "Ciudadanías juveniles en América Latina". En Última Década 19, CIDPA, Viña del Mar. Nov. 2003.
- RESNIK, J (2012): International education, *International Studies in Sociology of Education*, 22:4, 285-28.
- RETAMOZO BENITEZ, M. (2009). "Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social" En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (LI) 206, mayo-agosto. Universidad Nacional Autónoma de México.
- REYGADAS, L. (2008), *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*, Barcelona y México: Antropos.

- RUBINSZTAIN, P; SAID, S. y BLAUSTEIN KAPPELMACHERK, A. L (2017) "Educación Pública Popular y Autonomía: Las complejas relaciones entre los Bachilleratos Populares y el Estado en Argentina. Miradas desde los propios movimientos sociales", Informe final del Programa de apoyo a la investigación comprometida "Las disputas por lo público en América Latina", CLACSO-TNI-IEALC, *mimeo*.
- SARAVI, G (2015): *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México, FLACSO-CIESAS.
- SARAVI, G (2004): Segregación Urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. En Revista de la CEPAL nro. 83, pp. 33-47.
- SEN, A. (2000): *DEsarrollo y Libertad*. Madrid, Planeta.
- SCHUSTER, Federico (2005). "Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva" en SCHUSTER, Federico, NAISHTAT, Francisco, NARDACCHIONE, Gabriel y PEREYRA, Sebastián (comps.) *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo.
- TIRAMONTI, G. (2004) "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación" en Tiramonti G. (comp) (2004) en *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Manantial.
- PAZ-ABRIL, D (2007): *Escuelas y Educación para la Ciudadanía, Global*, Barcelona. Intermón Oxfam Ediciones.
- PINTO, M. (1997): *Temas de Derechos Humanos*. Buenos Aires Editorial del Puerto.
- SASSEN S. (2007). Territory, authority, rights: From medieval to global assemblages. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- SADDIKI, S. (2009), "El papel de la diplomacia cultural en las relaciones internacionales", en *Revista CIDOB d' Afers Internacionals*, núm. 88, diciembre, pp. 107-118.
- SEWELL, W. (1992): A Theory of Structure: Duality, Agency and transformation. The American Journal of Sociology, vol. 98, n. 1. Chicago, The University of Chicago Press.
- SIDICARO, R. (2003) "Consideraciones sociológicas sobre la Argentina en la Segunda Modernidad, ESTUDIOS SOCIALES. *Revista Universitaria Semestral*, Año XIII, No 24, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, pp. 127-15.
- TENTI, E. (2007) *La escuela y la cuestión social*. Ensayos de Sociología de la Educación Buenos Aires, Siglo XXI.
- SVAMPA, M. (2008) *Cambio de época. Movimientos Sociales y poder político*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- THERBORN, G (2006), "Inequalities of the world", en Therborn, Goran, ed., *Inequalities of the world*, Verso, Londres.
- TIRAMONTI, G. y MONTES, N (2008): "Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes del nivel medio" En TIRAMONTI, G. (comp): *La escuela media en debate*. Buenos Aires, Manantial.
- PASQUINO, G. (2001). Ciudadanía mundial. *Psicología Política, noviembre* (23), 59-75.
- URRESTI, M. (2000) "Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico". En Balardini, S. (comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires, CLACSO.
- VAZQUEZ, M. (2012) "Liderazgo y compromiso político desde una mirada diacrónica: una aproximación a tres generaciones de jóvenes militantes en movimientos de desocupados", en *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, (17) 57 Venezuela, Universidad del Zulia.
- VAZQUEZ, M. y VOMMARO, P. (2008) "La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos en Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs)" En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, (6) 2 (Julio-diciembre de 2008), Colombia.
- VIÑAO, A (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata.

La desigualdad educativa en relación a las condiciones de vida de las y los jóvenes ha sido ampliamente estudiado. Si bien existe una vasta literatura sobre ello, en este libro exploramos otras problemáticas y aspectos de la desigualdad que suelen opacarse frente a procesos más amplios, de más larga data y vinculados casi exclusivamente a la cuestión socioeconómica. De esta manera, proponemos pensar la desigualdad y sus efectos como un proceso en el que intervienen condiciones macro estructurales, pero también la capacidad de agencia de los sujetos en la medida en que toman decisiones fundadas en deseos y aspiraciones específicas, no linealmente derivadas de su procedencia social. Por otro lado, y junto con ello, se analizan las propuestas que diseñan las instituciones educativas que intentan constituirse como alternativas para influir en lo que entienden como “acumulación de ventajas” para ofrecer a los y las jóvenes que se acercan a ellas.

Planteada en estos términos, el problema de la desigualdad se vincula no sólo con la transmisión del currículum, sino también con procesos propios de la cotidianeidad escolar como la convivencia y participación política. Así, los distintos capítulos recorren problemáticas, sujetos y prácticas relacionados a estas dimensiones poco analizadas en clave de desigualdad, tales como: la escuela y el reconocimiento de las diferencias, la propuesta educativa de escuelas internacionales, los estudiantes en bachilleratos populares y las condiciones de participación política en establecimientos educativos de gestión pública y privada.

ISBN 978-987-1309-66-5



9 789871 309665